



Heloísa de Souza Vitorino Paúra

**Representações acerca dos indígenas em Livro Didático
Análise do Projeto Araribá – História (2006)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de História da Puc-Rio,
como parte dos requisitos para obtenção
da Graduação em Bacharel e Licenciatura em História.

Orientadora: Dra. Eunícia Barros Barcelos Fernandes

Rio de Janeiro
Junho de 2016

Para minha **mãe** (in memoriam).
A **Maria** que nunca me negou **Socorro**.
A mulher que me ensinou a **sonhar**.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus por estar ao meu lado nestes cinco anos de graduação, me confortando com seu Santo Espírito, nas horas de aparente solidão, tristeza, frustração ou medo. Obrigada Pai pela coragem que me moveu a não desistir deste sonho.

Agradeço imensamente, a meu esposo Márcio Paúra, pela cumplicidade, amor e por sonhar comigo. Com certeza não seria possível a realização deste sonho, sem seu apoio incondicional, juntamente com meu pequeno e amado filho Giovanni Paúra, certamente o mais sacrificado de todos nesses cinco anos em que me vi obrigada a abrir mão de sua doce companhia. E nisso, também não posso deixar de agradecer a minha sogra Shirley Paúra pela gentileza de acolher e cuidar do meu “filhote”, enquanto estava na PUC-Rio completando minha formação.

Agradeço a todos da minha família por compreenderem e me apoiarem, e que de uma forma ou de outra me estimularam ou me ajudaram nesta empreitada.

Agradeço também à minha querida Eunícia B. B. Fernandes, pela generosidade em me orientar, e pela paciência, estímulo, parceria, amizade e carinho nas horas de dificuldade e dúvidas, sem o qual não poderia realizar este trabalho. Obrigada por acreditar em mim.

Aos funcionários do Departamento de História da PUC-Rio, Anair de Oliveira, Cláudio Santiago, Cleusa, e Moisés Sant’Anna, pelo carinho, atenção e palavra amiga, além de sempre se desdobrarem ao máximo para nos auxiliar e socorrer nas horas de precisão.

À professora Juçara Mello, por ser minha leitora crítica.

A todos os professores do Departamento de História, pelo carinho, compromisso e dedicação, e por me ajudarem a entender a importância do fazer histórico. Em especial à Ilmar Mattos, Eunícia Fernandes, Juçara Mello e Iamara Viana, por me fazerem repensar as práticas do educador.

Aos queridos amigos que fiz na PUC, Joel Moura, Fernanda Monteiro, Everardo, Aline Araújo, Juliana Pereira, Tereza Rossi e Ana Cláudia Lima e Ana Carolina Medeiros, pelas horas compartilhadas de alegrias bem como de ansiedade, típicas da graduação.

Àh minha amiga Priscila Sobrinho, por me presentear com a coleção de livro didático *Projeto Araribá de História* (2006).

Ao Pibic/CNPq, pela oportunidade e o privilégio de pesquisar sobre os indígenas, onde nasceu o desejo de me aprofundar sobre o assunto discorrido.

Às minhas amigas de pesquisa do Pibic, Agnes Alencar, Aline Araújo, Ana Paula Rodrigues e Jéssica Correia, pelo privilégio das horas compartilhadas e conhecimentos trocados nesses quatro anos.

Correndo o risco de me esquecer de alguém, obrigada a todos aqueles que de alguma forma, contribuíram com a realização dessa monografia.

Siglas:

CA	Classe de Alfabetização
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEAH	Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrata Trabalhista
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programme for International Student Assessment; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Sumário

Introdução	6
Capítulo 1 - O livro didático de história	
O que é livro didático	12
1. Dois elementos em destaque: o livro como mercadoria e a interferência do Estado	17
1.1. Uma mercadoria chamada livro didático	17
1.2. A interferência do Estado no livro didático	21
2. O professor enquanto autor: mediação entre saber acadêmico e saber escolar	26
3. Os indígenas no Livro Didático de História	33
Capítulo 2 - Um livro didático de história e os indígenas: Projeto Araribá	
1. A coleção Araribá e o livro de história	45
2. Os indígenas no Araribá de História	53
2.1. Os indígenas no Araribá-História do 6º ano	55
2.2. Os indígenas no Araribá-História do 7º ano.	56
2.3. Os indígenas no Araribá-História do 8º ano	62
2.4. Os indígenas no Araribá-História do 9º ano.	63
Conclusão	66
Fonte	70
Bibliografia	71
Anexo	77

Resumo

O objetivo central deste trabalho foi analisar a forma como os indígenas são tratados na coleção de livro didáticos *Projeto Araribá* de História (2006) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, procurei fazer uma reflexão sobre o livro didático, sua complexidade e suas relações com o mercado e o Estado. Busquei um conjunto de reflexões sobre a temática indígena no livro didático, de onde parti para compreender a coleção escolhida. Durante a análise, procurei identificar mudanças nas representações acerca dos indígenas na coleção analisada em função de pesquisas já realizadas na área. Identifiquei que os povos indígenas ganham visibilidade nesse texto didático de três formas: em menções passageiras; quando aparecem enquanto objeto da ação colonizadora e - de modo limitado e por vezes contrastivo com os anteriores - quando são o foco do conhecimento. Fica evidente que a narrativa didática daquela coleção é construída a partir de escolhas que silenciam os indígenas, sobretudo em sua contemporaneidade e especificidade, além de desconsiderar sua diversidade e pluralidade.

Introdução

A questão indígena no livro didático tem sido tratada em nosso país, geralmente, de forma estereotipada e equivocada, se levarmos em conta boa parte do conhecimento produzido pelos pesquisadores contemporâneos. De acordo com estudos mais atualizados¹, as sociedades indígenas ainda são apresentadas como figuras genéricas, ancoradas no passado ou folclóricas, fugindo totalmente da realidade vivenciada por elas, no que tange a sua diversidade étnica e cultural.

Aluna de escola pública por toda minha infância e adolescência, meu primeiro contato com livro didático (LD) se deu na década de 80 quando cursei o Ensino Fundamental I e II. Era a escola que fornecia o LD aos alunos naquele momento. Fiz uso do mesmo praticamente em todas as matérias e em todos os anos. Não sei explicar exatamente o porquê, mas tinha um grande carinho por eles, ao ponto de guardá-los comigo até minha vida adulta. Acredito que os conteúdos tratados nos LDs tenham uma grande participação nas representações construídas pelo ser humano, marcando-o fortemente enquanto cidadão, principalmente os alunos do primeiro e segundo segmento.

Durante o Ensino Médio, essa ligação com o LD se quebrou (boa parte dos professores que lecionavam em escolas noturnas abriam mão do uso do LD, até porque boa parte das instituições não recebiam o mesmo dos órgãos públicos), voltando

¹ Cf. GRUPIONI, Luis D. B. . “As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada”. In: (Org.). **índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. 279p.p. 13-28. Idem. “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”. In: SILVA; Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO,1995; Idem. “Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos”. R. bras. **Estudos pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996; GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar,2006; MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Dissertação (Mestrado) -UFPB/CE. João Pessoa,2006; GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011; REIS, Elisângela Alves; BARBOSA, Rosimari Bueno; RODRIGUES, Elaine (Orientadora). “A representação do índio no livro didático”. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**. Vol. 1, nº 1. Maringá: UEM, 2012; CHAGAS, Waldeci Ferreira; NASCIMENTO, Damião Cavalcante do. “A representação dos povos indígenas no Livro Didático de História”. In: **A temática indígena na escrita e no ensino de História – Avanços e retrocessos. XVI Encontro Estadual de História – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964**. Campina Grande. 25 a 29 de agosto de 2014; SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo. “O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008”. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, UFPE, Recife, v. 1, n. 1, p. 215–226, 2015, entre outros.

somente a manuseá-lo no final dos anos 90, durante as minhas experiências como professora da extinta Classe de Alfabetização (CA). E foi na rotina em classe que me confrontei com diversos questionamentos sobre o LD, quanto ao seu conteúdo acerca da cultura indígena.

No calendário escolar oficial, o “Dia do Índio²” é trabalhado em especial entre as crianças do Ensino Infantil e, durante aquela semana, todo o planejamento pedagógico é voltado e pensado para aquela comemoração. A questão é que, naquele processo de articulação entre planejamento escolar e calendário cultural, acaba-se por realimentar estereótipos que ao cristalizarem-se no imaginário da criança, perpetuam representações incorretas acerca dos indígenas.

Em meio a uma metodologia lúdica, mas pensada a fim de que haja uma boa compreensão da ideia do que seja “ser índio”, o aluno acaba por guardar em sua memória aquele indígena vestido de penas e cocar (onde o próprio aluno é levado a se vestir como tal) e habitante das matas.

Ao apresentar os indígenas apenas nessa representação, desconhecendo, por exemplo, o indígena citadino ou as transformações que ocorrem nas aldeias (como o fato de terem luz elétrica e sinal de celular), acabam por estabelecer uma imaginação de um passado colonial e o educador acaba por interferir fortemente na forma como aquela criança construirá não só uma ideia de indígena como também sua própria identidade, pois influenciará em como enxergará o mundo frente às diversidades. Isso alimenta,

²Em 1940, ocorre 1º Congresso Indigenista Interamericano, reunido em Patzcuaro, México, onde aprova uma recomendação proposta por delegados indígenas do Panamá, Chile, Estados Unidos e México. Essa recomendação, de nº 59, propunha: 1. o estabelecimento do Dia do Índio pelos governos dos países americanos, que seria dedicado ao estudo do problema do índio atual pelas diversas instituições de ensino; 2. que seria adotado o dia 19 de abril para comemorar o Dia do Índio, data em que os delegados indígenas se reuniram pela primeira vez em assembleia no Congresso Indigenista. Todos os países da América foram convidados a participar dessa celebração. Pelo Decreto-lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943, o Brasil adotou essa recomendação do Congresso Indigenista Interamericano. Assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e pelos Ministros Apolônio Sales e Oswaldo Aranha, e o seguinte o texto do Decreto:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, e tendo em vista que o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, reunido no México, em 1940, propôs aos países da América a adoção da data de 19 de abril para o "Dia do Índio", decreta: Art. 1º - considerado - "Dia do Índio" - a data de 19 de abril. Art. 2º- Revogam-se as disposições em contrário. A recomendação de institucionalização do "Dia do Índio" tinha por objetivo geral, entre outros, outorgar aos governos americanos normas necessárias à orientação de suas políticas indigenistas. Já, em 1944, o Brasil celebrou a data, com solenidades, atividades educacionais e divulgação das culturas indígenas. Desde, então, existe a comemoração do "Dia do Índio", às vezes, estendida por uma semana, a "Semana do Índio". BRASIL, República Federativa do. “Por que o dia 19 de abril é o Dia do Índio”? In: **Museu do Índio – FUNAI**. Visitado em 08/06/2016. Disponível em: <http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/253-o-dia-19-de-abril-e-o-dia-do-indio>

infelizmente, um conhecimento desinformado, preconceituoso e intolerante sobre aqueles povos, pois, quando colocado diante de populações indígenas citadinas a primeira reação é afirmar que aquelas pessoas não são índios.... E o que me entristece é que somam forças para um resultado assim, pois por conta da falta de acesso do professor na sua formação ou de uma hierarquia institucional, o educador se vê obrigado a reproduzir aqueles estereótipos que perpetuam uma história indígena associada ao tempo de outrora.

Nesse processo, o LD só vem a reforçar e de certa forma perpetuar aquele discurso preconceituoso e errôneo que desconsidera totalmente as experiências presentes das sociedades indígenas, contando uma história onde os mesmos são apresentados como atrasados, incapazes, necessitados de uma tutela. Como se o indígena da atualidade, que estuda e vai à faculdade ou realiza qualquer outra atividade entendida como não indígena, não pudesse ser enxergado como índio de fato, como se no processo de contato tivesse perdido sua pureza, ou seja, numa idealização absoluta (não há pureza em nenhuma cultura ou etnia) e desconhecendo os indígenas como seres históricos, capazes de diálogo com outras referências e de se reinventarem como indígenas do século XXI.

Confesso que, enquanto profissional de educação, sempre julguei o LD como um auxiliar do cotidiano escolar, mas nunca fui dependente por completo daquele material pedagógico. Sempre gostei de produzir meu próprio material de educação (desenvolvendo atividades em folha soltas, colagens, jogos, uso de músicas, literatura infantil, revistas, jornais, filmes, desenhos animados, entre outros), mas convivi com outras educadoras que viam no LD, uma fonte de pesquisa ou mesmo a mais importante, quando não o único material educativo.

Geralmente por exigência dos pais, a instituição onde atuava nos aconselhava (e na prática se tornava uma exigência da instituição também³) a adoção de uma coleção de LD. E foi durante esse processo de tentar articular o conteúdo do mesmo com o meu planejamento pessoal, que às vezes surgiam discordâncias e questionamentos.

Longe de mim desdenhar o LD enquanto material educativo! Entretanto, acredito que o mesmo faça parte de um conjunto de instrumentos (tais como filmes,

³ É comum que muitas instituições de ensino vendam as coleções de LD, usando como argumento o desconto obtido por se tratar de pessoa jurídica e por comprar em atacado. O que não se divulga é que geralmente as escolas acabam repondo aquele desconto concedido pelas editoras, convertendo-o em lucro próprio ao repassar aos alunos aquele material.

músicas, revistas, jornais, entre outros) que estão à disposição do profissional de educação, para ampliar e auxiliá-lo no campo a que ele se propõe atuar.

Ao viver a maternidade depois dos anos 2000, novamente me deparei com o LD, durante as atividades escolares realizadas em casa pelo meu filho. E novamente questionamentos se sobrepuseram aos já existentes. Lá estava novamente aquele material reproduzindo o velho estereótipo, associando os povos indígenas apenas à experiência de colonização, apagando sua existência no presente.

O tempo passou e mesmo no século XXI ainda se observa, no geral, uma dificuldade de se articular a cultura indígena, de modo que se possa contar uma história daqueles povos, onde os mesmos não tenham apenas um passado longínquo, mas também e, sobretudo, um presente que lhe seja autêntico a partir de suas experiências específicas.

Minha experiência enquanto universitária influenciou e tem influenciado muito o meu olhar em relação àquele instrumento pedagógico. Todas as leituras realizadas tanto na rotina universitária (em especial nas matérias de História do Brasil e Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História - LEAH⁴), quanto nas leituras⁵ críticas, discussões e atividade outras, realizadas durante as reuniões da pesquisa de Iniciação Científica/Pibic⁶ me estimularam a desenvolver um olhar mais reflexivo acerca do LD e das representações contidas nele sobre os indígenas.

⁴MATTOS, Ilmar R. “Mas não somente assim”! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. **Revista Tempo**, nº 21, p. 5-16, jun/2007.

⁵FERNANDES, Eunícia B. B. “Ainda na Selva”? **Revista de História**. out/2009; GARCIA, Elisa F. “Quando os índios escolhem os seus aliados: as relações de “amizade” entre os minuanos e os lusitanos no sul da América portuguesa (c.1750-1800)”. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40: p.613-632, jul/dez 2008; MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Dissertação (Mestrado) -UFPB/CE. João Pessoa, 2006; RESENDE, Maria Leônia Chaves de; LANGFUR, Hal. “Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei”. **Revista Tempo**, p. 5-22,2007 entre outros. .

⁶Pesquisa “A Companhia de Jesus e os índios na capitania do Rio de Janeiro – Século XVI, XVII e XVIII” sob a orientação da Doutora Eunícia B.B. Fernandes, professora do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). O objetivo da pesquisa é investigar a atuação da Companhia de Jesus na Capitania do Rio de Janeiro (criada em 1565) até a sua expulsão em 1759, principalmente em sua relação com os índios. Para isso, são levantados e produzidos materiais que versam sobre o assunto, realizando atividades como levantamentos documentais e bibliográficos, fichamentos, resenhas, artigos, cronologias, verbetes, além de apresentações orais, leituras e discussões de textos que sejam relevantes para o coletivo do grupo. Também há a administração do grupo virtual de pesquisa e do blog de divulgação “A Companhia de Jesus e os índios – Um blog de pesquisa”. Pretende-se pensar os papéis dos colonizadores jesuítas, dos colonos moradores e dos colonizados indígenas no processo de ocupação da capitania, o que é feito, principalmente, através da identificação e sistematização de documentos do período. Busca-se também demonstrar as relações sociais e culturais entre índios e jesuítas, onde o processo colonizador, apesar de se apresentar como uma relação assimétrica, revela o índio como sujeito histórico. Cf. em: www.acompanhiadejesuseosindios.wordpress.com

Durante a disciplina Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH)⁷ em 2012.2, foram realizadas algumas reflexões sobre o uso do LD na rotina escolar. Além disso, houve também uma atividade em grupo onde foram apresentadas aulas testes que deveriam obrigatoriamente ser ministradas com aquele material pedagógico.

No meu caso, fui incumbida da aula sobre o tema “Imperialismo/Neocolonialismo no século XIX”, onde procurei trabalhar as imagens do LD, que foram ampliadas e expostas no PowerPoint. Houve também ao final da atividade, um debate acerca da complexidade existente no processo de mediação entre o saber acadêmico e o saber escolar e o trabalho com imagens. Foi durante esse processo que começou a nascer em mim o desejo de pesquisar um pouco mais o LD de História.

No segundo semestre de 2012, durante minhas atividades de pesquisa no Pibic, realizei uma breve análise da coleção de Livro Didático *Projeto Araribá em História*⁸ de 2006 (do 6º ao 9º ano Ensino Fundamental II – Livro do Professor). Durante aquele trabalho, senti certa inquietação em relação às representações acerca dos indígenas naquelas publicações, havendo assim, a meu ver, a necessidade de um aprofundamento maior sobre o assunto.

Penso ser pertinente citar minha insatisfação em relação à mínima abordagem sobre o LD nas aulas de Educação. A meu ver, como futura licenciada em História, identifico uma importante lacuna na formação do educador, quando o mesmo não recebe um preparo minimamente adequado para fazer uso de um instrumento pedagógico como o LD. Entendo que o professor deva estar habilitado a criticá-lo, bem como fazer uma boa escolha deste material pedagógico.

Durante meu levantamento bibliográfico acerca do LD para este trabalho, descobri que há um volume significativo de reflexões sobre o LD e inclusive sobre o LD de história, o que me auxiliou em muito às minhas reflexões sobre o tema discorrido⁹. O que me intriga, é o fato de haver uma desproporção em relação a outros temas do cotidiano escolar.

⁷Conduzida pelo Doutor Ilmar Rohloff de Mattos, professor do Departamento de História e coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

⁸MELANI, Maria Raquel Apolinário (Ed. Responsável). **Projeto Araribá: História – 6º, 7º, 8º e 9º ano**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

⁹ MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Geografia. USP, São Paulo, 2009; MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Dissertação (Mestrado) -UFPB/CE. João Pessoa, 2006

A partir dos anos 2000, sob a influência das leis nº 10.639/03¹⁰ e nº 11.645/08¹¹ - que versam acerca da regulamentação da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola básica - intensificou-se um movimento intelectual que busca pensar a pluralidade social e cultural do nosso país. A sociedade em geral e a escola em particular identificam aquelas leis como instrumentos legais que buscam, na prática escolar, uma maior participação do negro e do índio no processo de construção da sociedade brasileira. Deste modo, acredito ser pertinente a reflexão acerca de como tem sido tratada a história indígena nos LDs de História.

Este trabalho tem o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a temática indígena na escola através da análise de uma coleção de Ensino Fundamental II, o *Projeto Araribá – História (2006)*. Para tanto, no capítulo I procurei fazer uma reflexão sobre o objeto livro didático, localizando sua complexidade e destacando as relações desse suporte escolar com o mercado e o Estado. Reuni também um conjunto de reflexões sobre a temática indígena no livro didático, criando um campo de onde eu poderia partir para compreender a coleção escolhida.

O capítulo II se materializa na análise da coleção selecionada, em diálogo com o capítulo anterior, buscando identificar se já haveria ou não mudanças nas representações acerca dos indígenas na coleção analisada, tendo em vista tanto a localização de grandes fragilidades no LD fim do século XX e um crescimento de exigências de qualidade por parte do governo federal sobre esse material escolar.

2006; MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado – História e Filosofia da educação – PUC-SP. 1997, 223p; PEREIRA, Paulo Roberto Barbosa. **“Transposição didática como mediadora da transformação dos saberes”**. Mestrado em Ciência da Educação. Universidade San Carlos. Recife, 2012; SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de História: Professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Estadual de Londrina, 2012, entre outros.

¹⁰ República Federativa Brasileira. **Diário Oficial da União**, ANO CXI, nº 08, Seção 1. Brasília: Gráfica da imprensa nacional. 2003

¹¹ República Federativa Brasileira. **Diário Oficial da União**, ANO CXLV, nº 48, Seção 1. Brasília: Gráfica da imprensa nacional, 2008.

Capítulo 1 – O livro didático de história

Quando se fala em livro didático, logo nos remetemos a uma lembrança de infância e adolescência que nos transporta a um universo simbólico e cultural de experiências coletivas vivenciadas no espaço escolar. Lembrar do nosso livro didático de história é buscar na memória elementos que, de forma inconsciente ou não, concorreram de alguma maneira à formação de nossa consciência histórica¹².

O que é livro didático

Acredito que haja uma dificuldade em se conceituar o livro didático por conta de sua complexidade¹³, já que a meu ver o mesmo sofre “interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo”¹⁴, porém, para a reflexão na monografia, alinho-me a alguns pesquisadores que, como Luciana Calissi, acreditam que o mesmo possa ser,

“(...) um objeto que compreende diversos conteúdos educacionais que servem como suporte de ideias, de propostas metodológicas e recuperação de memória, como representação de uma postura metodológica do ensino (...)”.¹⁵

¹² O conceito ‘consciência histórica’ assume particularidades específicas conforme seu enunciador. Para deixar claro meu posicionamento, sigo a proposição de Rüsen que a afirma como a soma das operações mentais pela as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma que possa orientar, de forma intencional, a sua vida prática no tempo. Para ele, o homem age intencionalmente para viver, onde essa intencionalidade o define enquanto um ser que necessita ir além do que é. A consciência histórica funda-se, portanto, em uma ambivalência antropológica, onde o homem para viver no mundo, com a natureza, os homens e ele mesmo, interpreta-os a partir de suas intenções ativas, que representam algo que não são. A ação seria um procedimento natural do ser humano, e no agir ele se transpõe para além do que ele e seu mundo são a cada instante. Isso quer dizer que todo ser humano teria a capacidade de atribuir sentido ao tempo, não sendo, portanto, um resultado exclusivo de uma reflexão científica. Cotidianamente ele conheceria a si e aos outros no tempo, buscando elementos que o ajudem a compreender o mundo e assim se orientar no mesmo. O conhecimento histórico seria uma das formas dos homens se relacionarem com as representações e pertencimentos construídos sobre si. Cf. RÜSEN, Jörn. “Pragmática – a constituição do pensamento histórico na vida prática”. In: **Razão histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001 p 57.

¹³ MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. **Historiae**, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012, p167. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>

¹⁴ BITTENCOURT, 2011, p. 301 apud MATOS, 2012, p. 167.

¹⁵ CALISSI, Luciana; FLORES, Élio Chaves. “O livro didático e o ensino de História”. Simpósio: Ensino de História e Educação – nº 37. UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **ANPUH – XXII**

Corroboro também com as ideias de Juliana Matos, Sônia Miranda e Tânia de Luca que entendem o LD enquanto produto cultural e atestam sua complexidade ao afirmar que aquele instrumento de ensino e aprendizagem, traz consigo várias alternativas didáticas.

“não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas”.¹⁶

Além de deter uma complexidade e uma variedade de conteúdos, várias são também as possibilidades funcionais do LD no ambiente escolar, como destaca Alain Chopin. De acordo com o autor, essas funções seriam:

“a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553); d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”.¹⁷

E esse objeto que compreende diversas funções tornou-se a partir da segunda metade do século XX (sobretudo a partir da década de 80) “o elemento central da prática educativa”¹⁸, segundo o estudo feito por Cesar Freitas, Amilton Peletti e Adriele de Souza sobre o LD de história (objeto desta pesquisa). E, é justamente neste contexto, mais precisamente nos anos 90, que Circe Bittencourt pesquisa sobre o LD de história¹⁹

Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003, p. 1. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.385.pdf>

¹⁶ MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004, p. 124.

¹⁷ CHOPIN, 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, p. 553.

¹⁸ FREITAS, César Ricardo de; PELETTI, Amilton Benedito; SOUZA, Adriele Cristina de. “Livro Didático e o Ensino de História: Professor, mero apêndice do instrumento de trabalho?” In: **As Políticas Sociais nas transições latino-americanas no século XXI: tendências e desafios**. Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Unioeste. Cascavel, 9-12/out, 2011., p. 5. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/resumos-politicas-educacionais.html>

¹⁹ BITTENCOURT Circe Maria Fernandes. “Livros didáticos entre textos e imagens”, In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

e também é criado o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁰, que articulam e dialogam com minha pesquisa.

“Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea”²¹.

A partir da década de 90, podemos encontrar um volume significativo de trabalhos acerca do livro didático de História.²² Esse volume, lido por mim como uma preocupação acadêmica, não ocorre de forma aleatória, visto que em meio à década de 2000, mesmo passando a concorrer com outros instrumentos pedagógicos e fontes de saber, o LD ainda detinha uma centralidade no ambiente escolar, como afirmam Freitas e Rodrigues em um estudo realizado em 2007.

“No universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-ROM, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central”²³.

Assim, apesar de avanços tecnológicos que poderiam deslocá-lo do centro da prática pedagógica na escola, o livro didático mantinha um *status quo* devido à

²⁰ Sobre o qual me aprofundarei melhor no capítulo 2.

²¹ FREITAS, César Ricardo de; PELETTI, Amilton Benedito; SOUZA, Adriele Cristina de. “Livro Didático e o Ensino de História: Professor, mero apêndice do instrumento de trabalho?” In: **As Políticas Sociais nas transições latino-americanas no século XXI: tendências e desafios**. Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Unioeste. Cascavel, 9-12/out, 2011, p. 5.

²² SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 481-526; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Livros didáticos entre textos e imagens”, In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997; PASTRO, Sônia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático”. **História & Ensino**. Londrina, v. 8, edição especial, p. 59-66, Out, 2002, pp 59-66; MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012, pp 165-184; COELHO, Mauro Cesar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática”. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 358-379, jul./dez, 2014, p. 358-379 et al MUNAKATA, K.. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: Freitas, Marcos Cesar de. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2ed. São Paulo: Contexto, 1998.

²³ FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa. “O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo”. Projeto de pesquisa de mestrado em Artes Visuais: **Imagem e palavra no livro didático: a comunicação visual e seu caráter mediador na relação aluno e conhecimento**. Universidade do Estado de Santa Catarina (CERAT-UDESC), Florianópolis, 2007, p2.

deficiência na formação dos profissionais de educação e a “falta de recursos financeiros”, como afirmam Pastro e Contiero²⁴.

Ainda que central, a relação do professor de história com o livro didático tem se dado de forma ambígua no cotidiano de sala de aula. Em certos “momentos vemos ações de repúdio a sua utilização”²⁵, apesar de em outros momentos ocorrer uma centralidade do LD no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo em 2012, Juliana Matos constatou que ainda

“existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar”²⁶

Isso se daria por diversas razões. Uma delas seria o fato do LD de história trazer consigo ideologias²⁷, que nem sempre estariam em consonância com os pressupostos políticos/ideológicos do profissional de educação. O próprio LD, de certa forma, em sua constituição, busca demarcar o que deve e o que não se deve ensinar em sala de aula²⁸.

Um exemplo seria a questão da ditadura militar no Brasil que, durante algumas décadas, mesmo depois da redemocratização do país, era tratada por boa parte dos livros de história de modo a encobrir as “ilegalidades” ocorridas naquela época, nomeando-a de modo positivado como de Regime Militar ou Revolução de 64. Neste contexto, uma leva de professores conscientes dos limites daqueles conteúdos, acabavam por abrir mão do uso do LD. E disso posso falar por experiência própria, pois testemunhei enquanto criança e pré-adolescente vários educadores que se recusavam a fazer uso do LD de história em sala de aula.

Isso se deu, porque após uma época de massiva repressão por parte do regime militar (1964 -1985, direcionado aos profissionais de educação, em especial aos das

²⁴ PASTRO, Sônia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático”. **História & Ensino**. Londrina, v. 8, edição especial, p. 59-66, Out, 2002, p 6. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12156/10675>

²⁵ MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. **Historiae**, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012, p166. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>

²⁶ BITTENCOURT, 2010, p71. Apud MATOS, 2012, p166.

²⁷ FREITAS, César Ricardo de; PELETTI, Amilton Benedito; SOUZA, Adriele Cristina de. “Livro Didático e o Ensino de História: Professor, mero apêndice do instrumento de trabalho?” In: As Políticas Sociais nas transições latino-americanas no século XXI: tendências e desafios. **Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Unioeste. Cascavel, 9-12/out, 2011, p. 6. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/resumos-politicas-educacionais.html>

²⁸ PASTRO; CONTIERO, 2002, p. 63.

ciências humanas), nos anos 1980, sob a influência das pesquisas da Nova História²⁹ Francesa e das reflexões de Thompson e Hobsbawn, uma História Social emerge junto ao processo de redemocratização do Brasil onde, por meio de uma liberdade de expressão, começam a crescer as pesquisas e investigações acadêmicas com um enfoque mais aberto, procurando incluir personagens e versões silenciadas do social.³⁰

Em meio a esse contexto, emerge também uma leva de professores de história que buscou trabalhar com uma historiografia mais contemporânea, com base naquelas novas pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 80 citadas acima. Entretanto, a formação dos novos professores atuantes não foi acompanhada em igual medida na produção de material didático, ou seja, tais pesquisas demoram a serem trabalhadas no LD. Isso quer dizer que, mesmo com uma boa leva de pesquisas que rompiam com a historiografia chamada tradicional, o LD ainda perpetuava visões historiográficas consideradas ultrapassadas.

Acredito que o debate acerca do LD deve também ser concebido levando em consideração a realidade social do Brasil, onde boa parte da população não tem outro material disponível para sua formação que não seja o mesmo, isso quando o tem, como Sônia Pastro e Diná Contiero afirmam³¹. Portanto, apesar dos avanços tecnológicos e da diversidade de fontes de saber disponíveis (teoricamente), na prática, faltam recursos financeiros que propicie uma boa oferta de instrumentos pedagógicos diversificados, sobretudo nas escolas públicas e em localidades mais isoladas do país. E, esse fato faz toda diferença, ao se pensar que, não só ao corpo discente, mas, e sobretudo, o próprio

²⁹ Basicamente aqueles historiadores aprofundam os estudos de Marc Bloch e Lucien Febvre (*Revista Anales*), analisando as fontes, estudando grupos, personagens, recortes temáticos, tentando uma aproximação da história (ciência) com o homem, agente da chamada micro-história. Cf. ALVES, Ronaldo Sávio Paes. "História e sala de aula: Um balanço bibliográfico entre saber histórico e saber escolar". **Revista de C. Humanas**, Vol. 9, Nº 1, p. 97-105, Jan./Jun. 2009, p. 98. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo7vol9-1.pdf>

³⁰ Ibidem, p103.

³¹ PASTRO, Sônia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. "Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático". **História & Ensino**. Londrina, v. 8, edição especial, p. 59-66, Out. 2002, p. 62. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12156/10675>

profissional de educação, muitas vezes recorre ao LD, como fonte de orientação³² bem como de atualização ao preparar suas aulas³³.

Contudo, na prática, o profissional de educação, sobretudo os de escolas públicas, acaba gozando de uma liberdade que o permite fazer uso daquele mesmo LD, articulando-o aos novos paradigmas historiográficos. Ou seja, mesmo que aquele material educativo detenha uma base historiográfica que vá de encontro a concepções históricas de um determinado professor, é possível que o mesmo ministre uma boa aula, mesmo que o LD não seja considerado por ele como um livro 100% satisfatório.

Minha intenção na monografia é o de realizar uma análise de uma coleção didática de história, o *Projeto Araribá*, mas partindo do princípio de que o conteúdo não chega ao usuário – professor e aluno – sem a comercialização, entendo ser pertinente pensar o LD enquanto mercadoria e produto de consumo e, neste contexto, o quanto o Estado interfere nesse mundo editorial. E é isso que buscarei desenvolver a seguir.

1. Dois elementos em destaque: o livro como mercadoria e a interferência do Estado

Circe Bittencourt aponta alguns elementos fundamentais para a análise do livro didático: (a) como mercadoria, (b) como depositário de conteúdos escolares, (c) como instrumento pedagógico e (d) como portador de um sistema de valores³⁴. Para minha análise do *Projeto Araribá*, gostaria de desenvolver tanto a perspectiva do livro didático como mercadoria como um outro ponto, não expresso formalmente por Bittencourt, mas que atravessa todos os elementos, qual seja, a intervenção do Estado na produção e circulação deste material.

1.1. Uma mercadoria chamada livro didático

³² CALISSI, Luciana; FLORES, Élio Chaves. “O livro didático e o ensino de História”. Simpósio: Ensino de História e Educação – nº 37. UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História** – João Pessoa, 2003, p. 1-2 . Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.385.pdf>

³³ MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1): 165-184, 2012, p. 166. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>

³⁴ BITTENCOURT Circe Maria Fernandes. “Livros didáticos entre textos e imagens”, In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. pp.71 -72.

De acordo com o estudo de Circe Bittencourt, o LD está inscrito em uma lógica mercantil de produção e circulação, obedecendo as técnicas de fabricação e comercialização exigidas pelo mercado.³⁵ Essa dimensão comercial também é exposta por Neli Freitas e Melissa Rodrigues que afirmam que o LD movimenta em muito o mercado editorial brasileiro, que dobra de tamanho a partir dos anos 1980³⁶, se mostrando ser um bom negócio³⁷.

“No Brasil, o escritor e editor Monteiro Lobato (apud Razzini, 2010, p. 118), numa carta de 1/12/1923, declarou estar “refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático”. 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?])”.³⁸

³⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p14.

³⁶ FREITAS, César Ricardo de; PELETTI, Amilton Benedito; SOUZA, Adriele Cristina de. “Livro Didático e o Ensino de História: Professor, mero apêndice do instrumento de trabalho?” In: As Políticas Sociais nas transições latino-americanas no século XXI: tendências e desafios. Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Unioeste. Cascavel, 9-12/out, 2011, p1. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/resumos-politicas-educacionais.html>

³⁷ Houve um crescimento significativo, segundo dados do IBGE apresentados em um estudo de Kazumi Munakata: “houve em 1969 a produção de 904 títulos (primeira e demais edições) de “manuais escolares”, somando 37 milhões de exemplares, para um total de 5.114 títulos e 68 milhões de exemplares – menos de 1/5 de títulos, mas mais da metade de exemplares produzidos. Nesse ano, a área de “manuais escolares” já ocupava o primeiro lugar em tiragem, sendo seguida de “generalidades” (5,4 milhões), “religião e teologia” (4,7 milhões), “literatura” (4,5 milhões), “ensino e educação” (4,2 milhões) e “literatura infantil” (3,2 milhões). Não se sabe exatamente em que consiste essa área de “ensino e educação”, mas ela certamente iria englobar a de “manuais escolares” nos dados de 1973, quando atingiu o primeiro lugar em tiragem, com mais de 50 milhões de exemplares e 1.232 títulos, seguida de “generalidades” (26,5 milhões), “filologia, lingüística e literatura” (22 milhões) e “religião e teologia” (7,8 milhões). Já nos anos 90, década em que o autor realizou seu estudo “Em 1990 da produção total de 239 milhões de exemplares de todos os gêneros, foram vendidos 72,8 milhões de livros didáticos. Em 1991, entre primeira edição e reedições produziram-se 303.492.000 exemplares, dos quais 139.549.804 (46%) foram catalogados como “didáticos até 2o grau”. Desde então (e até ao menos o ano de 1995), ao mesmo tempo em que se verificava uma retração na produção editorial, a categoria dos “didáticos” passou a representar mais da metade do total de exemplares publicados (...)” MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. Tese de Doutorado História e Filosofia da Educação. PUC-SP, 1997, p. 38-40.

³⁸ MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático como mercadoria”. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3 (69) p. 51-66, set./dez, 2012, p59. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>

Deste modo, querendo discutir uma coleção do início do século XXI, não posso me furtar a pensar o LD enquanto produto de consumo, pertencente a uma lógica capitalista. Ele adquire um valor de mercado, inserido em uma indústria editorial, com o objetivo de atrair seu público alvo e consumidor, o profissional de educação, bem como o de agradar o seu usuário maior, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)³⁹, recordando que, após avaliação, as coleções selecionadas serão distribuídas em toda a rede pública, configurando uma venda extraordinária para as editoras.

No caso, é importante considerar o impacto comercial no resultado do livro didático de história que envolve custos bem específicos, como a existência de imagens e mapas que precisam de direitos autorais e ainda variam seu valor se apresentados coloridos ou em preto e branco. Há, portanto, duas questões importantes que gostaria de destacar: primeiro, é o equilíbrio delicado entre as exigências de qualidade orientadas pelo PNLD, por exemplo, e os investimentos necessários. Segundo, é a necessidade de pensar que o conteúdo que chegará (ou não) nos alunos para formar os cidadãos nacionais está vinculado a uma lógica comercial.

O mercado editorial por sua vez, procura impulsionar suas vendas por meio de eventos de divulgação, a fim de atrair a clientela focal, o educador. Temática tensa, pois as políticas das editoras já foram extremamente agressivas, seja no envio de exemplares ou promoção de eventos, num quase aliciamento do professor.

“Denúncias de irregularidades nessa atividade de divulgação acabaram levando o governo federal a proibir tais práticas no interior das escolas. Além disso, as editoras de grande porte mantêm nas grandes cidades do país as chamadas “Casas do Professor”, onde os professores podem receber, mediante cadastro, os “exemplares de professor” e demais materiais de divulgação”.⁴⁰

Constituinte de uma indústria cultural⁴¹, o livro didático muitas vezes rejeitado por uns e estimado por outros, não é um objeto que deve conter somente “um bom conteúdo”, mas também para sobreviver no mercado editorial, deve ser “bem feito” seguindo padrões e protocolos normativos, envolvendo uma variedade de profissionais

³⁹ MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012, p. 169. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>

⁴⁰ MUNAKATA, 2012, p 62.

⁴¹ Segundo Adorno e Horkheimer, seria o modo como se produz cultura na sociedade capitalista contemporânea. Cf. MUNAKATA, 2012 p. 53.

que vai muito além do autor. Havendo assim uma grande distância entre o processo de escrita e a sua publicação de fato.⁴²

“ (...) bem feito não apenas em relação à exatidão das informações ou da ortografia, mas também no que respeita à coerência do estilo e da normalização” (...) já que o livro deve assumir uma materialidade – em geral, tinta e papel –, é preciso decidir como fazê-lo de modo a conferir uma aparência homogênea e coerente. A atividade que padroniza o texto segundo essas convenções chama-se “normalização” ou “preparação” do texto, e é importante que quem o faça preste atenção apenas a esses pormenores, sem se concentrar no conteúdo. Da mesma forma, a revisão exige que se cancele a compreensão do que o texto diz para fazer ressaltar os erros gramaticais e ortográficos. A escrita, a revisão e a preparação do texto são, assim, algumas das diversas funções que compõem a atividade editorial, e, não sendo impossível que sejam realizadas por uma única pessoa (por exemplo, o autor), é sempre desejável que pessoas diferentes as executem”.⁴³

Enquanto produto de consumo, o LD se vê em meio de um jogo editorial onde há a atuação de vários agentes: autores, editoras, o governo e os professores. Tendo cada um, interesses específicos em relação a aquela mercadoria.

“(…) por um lado os autores com suas próprias direções teórico-pedagógicas, por outro, as editoras que buscam autores capazes de suprir as expectativas dos professores dentro das tendências pedagógicas em voga, ainda o governo que almeja selecionar um número expressivo de livros que não firam suas políticas educacionais e por fim os próprios professores que possuem ideias construídas sobre o que esperam de um livro didático”.⁴⁴

O LD nada mais é do que um “resultado de pesquisas de mercado⁴⁵” que se insere no mundo do marketing comercial, obedecendo assim orientações e indicações instituídas pelas políticas educacionais e pelos debates pedagógicos atuais. Isso quer dizer que ele deixou de ser um instrumento de conhecimento puro e simples, para se forjar em uma mercadoria que toma “as formas que o mercado precisa e espera”.⁴⁶

⁴² MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático como mercadoria”. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3 (69) p. 51-66, set./dez, 2012, p56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>

⁴³ MUNAKATA, 2012, p.57.

⁴⁴ MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012, p. 174. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Ibidem, p. 175.

“Com a ampliação das políticas de Estado voltadas a distribuição gratuita dos livros didáticos para as escolas, (...) as editoras acabaram por criar um mercado editorial próprio para os livros didáticos, que anualmente apresenta novos produtos, com formas e qualidades diferenciadas, tudo para atrair seu público consumidor, que nesse caso são os professores da educação básica”.⁴⁷

Enquanto mercadoria e produto, o LD sofre interferências diversas em seu processo de fabricação⁴⁸. Editor, autor, programadores visuais, ilustradores entre outros, fazem parte de um conjunto de atores que atuam na produção daquele produto didático⁴⁹.

“As interferências no processo de construção do livro didático são resultado de aspectos que envolvem o próprio contexto no qual o mesmo foi produzido, como as políticas educacionais oficiais, as diretrizes educacionais, as leis editoriais, os preços e orientações mercadológicas e porque não ainda acrescentar? Os anseios dos professores”.⁵⁰

Portanto, configura-se em um bem de consumo que é valorado pelo mercado. Isso se dá por meio de um “pacto de mercado” entre o editor e seus clientes. Como analiso uma coleção de LD de história que teve suas características físicas alteradas para se qualificar diante do PNLD e, conquistando uma boa avaliação, foi intensamente distribuído, deveria assinalar esse elemento mercadológico. Da mesma forma, devo destacar o pacto que se dá entre os editores e o Estado⁵¹: há claramente uma intervenção direta do governo neste processo de distribuição, sobre o qual buscarei discorrer a seguir.

1.2 A interferência do Estado no livro didático

Uma preocupação presente em minha análise é interferência direta do Estado avaliando, regulando e distribuindo o livro didático.⁵² No Brasil, a relação entre o

⁴⁷ MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012, p. 174. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>

⁴⁸ MATOS, 2012, p.177.

⁴⁹ Ibidem. p. 178.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ MATOS, Julia. Op cit., p. 2012, p. 175.

⁵² ABUD, Kátia. “Currículo de História e políticas públicas”. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 28.

Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, mediada pelo Programa Nacional de Livro Didático. Criado em 1985, o PNLD não apenas gerencia o processo de avaliação dos livros colocados no mercado, mas também realiza a compra daqueles solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas. Observo que o processo de avaliação prévia foi instituído a partir de 1996, fazendo com que os livros didáticos inscritos no Programa passassem a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores.⁵³

A intervenção do Estado na produção de livros didáticos não é algo novo no Brasil, valendo um breve retrospecto. Desde o século XIX encontramos medidas, tais como a criação da Comissão de Instrução Pública que, voltada a escola primária, tinha como premissa promover a fundação da nacionalidade brasileira. Ela durou apenas seis meses, mas no século XX podemos identificar políticas continuadas que expõem a conexão entre Estado e produção livreira.

Em 1929, cria-se o Instituto Nacional do Livro (INL). Nos anos 1930, são criadas a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), e a Comissão Nacional do Ensino Primário e a Comissão Nacional do Livro Didático (ambos em 1938) em meio ao Estado Novo. Nos anos 40, acontece uma segunda reforma do ensino no Brasil, onde se cria as Leis Orgânicas do Ensino (1942), no final dos anos 40, o debate sobre a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 4.024, encaminhada ao Congresso Nacional, começa a ganhar forma, se concretizando somente cerca de 13 anos depois. Em 1961 é aprovada a LDB que seria base para que o Conselho Nacional de Educação elaborasse o 1º Plano Nacional de Educação (1962) com objetivos e metas educacionais para 8 anos. Em 1966 é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Em 1971, o INL desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Com o processo de redemocratização política (anos 1980), a partir do decreto 91.542 institui-se o Plano Nacional do Livro Didático (1985).

Com a Constituição de 1988, conhecida como “cidadã”, abre-se caminho para uma nova LDB de Nº9.394 (1996), que define os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

⁵³MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático como mercadoria”. *Pro-Posições*. v. 23, n. 3 (69) p. 51-66, set./dez. 2012, p. 61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>

Naquele mesmo ano, introduz-se o Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série que atualmente abarca a maioria das disciplinas do ensino fundamental. Em 2002, a Lei 10.172 iria regulamentar um novo Plano Nacional de Educação. Em 2004, é criado o Programa Nacional do Livro Didático para Ensino Médio (PNLEM). Em 2007, é criado o programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)⁵⁴. Concordo com Kazumi Munakata, quando em seu estudo destaca os principais objetivos do PNLD.

“ [a] universalização do Programa para todos os alunos das oito séries do 1º grau das escolas públicas e das escolas comunitárias (escolas criadas pela própria população); participação dos professores na escolha dos livros; distribuição aos professores do manual e do caderno de atividades; incentivo ao uso de livros não-descartáveis”.⁵⁵

Tais políticas públicas procuraram controlar e orientar a educação, o que, por vezes, foi e é visto como benéfico e como problemático. Exemplar é o caso dos livros de história, havendo quase uma unanimidade na identificação de que com o PNLD o livro melhorou sua qualidade, passando a regularmente exibir legendas nas imagens e bibliografia de referência, dados mínimos de exigência de qualidade que muitas vezes inexistiam, porém, há professores que advogam que tais condutas do Estado muitas vezes limitam as “ações educativas e reflexivas”⁵⁶ do professor de história, restringindo assim sua autonomia enquanto regente em classe. A pesquisadora Julia Matos cita Kazumi Munakata:

“O próprio PNLD lamenta que os professores adotam sistematicamente os livros mal avaliados (...) simplesmente ignoram o Guia de Livros Didáticos, não por acharem difíceis

⁵⁴ FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa. “O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo”. Projeto de pesquisa de mestrado em Artes Visuais: Imagem e palavra no livro didático: a comunicação visual e seu caráter mediador na relação aluno e conhecimento. Universidade do Estado de Santa Catarina (CERAT-UDESC), Florianópolis, 2007, p 2-5; AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. “Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor”. In: **Anais da Semana da Educação**, Universidade Estadual de Londrina, 2012, p. 1091- 1103. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/politicaseducacionais/politicapublicaparaolivrodidatico.pdf>

⁵⁵ MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado – História e Filosofia da educação – PUC-SP. 1997, 223p, p. 48. Disponível em: https://www.academia.edu/3763517/Produzindo_livros_did%C3%A1ticos_e_paradid%C3%A1ticos

⁵⁶ MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012, p53. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>

as resenhas – como avaliou um documento do PNLD, e sim porque preferem fazer suas escolhas “com o livro na mão”.⁵⁷

Verifica-se, portanto, tanto uma trajetória efetiva de intervenção, mas também a possibilidade de desvios estabelecidas pelas práticas dos professores, exibindo assim sua autonomia.

Há, portanto, uma tensão permanente entre a produção de livros didáticos, onde as editoras buscam cada vez mais se adaptarem aos padrões exigidos pelo governo - traduzidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁸(PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais⁵⁹(DCN), no PNLD e nos critérios dos avaliadores⁶⁰ - e o seu consumo, considerando que os professores, mesmo cientes também dos critérios que norteiam a política educacional, mantêm autonomias.

“Não basta, porém, que o livro seja aprovado pelos avaliadores; é preciso que seja efetivamente escolhido pelos professores. (...) as editoras contam com equipes de divulgadores, que tentam sensibilizar os professores para os produtos que representam”.⁶¹

Segundo Julia Matos, o Guia do Livro Didático do MEC pré-seleciona os livros que podem ser adotados pelos professores da rede pública de ensino fundamental e médio. Teoricamente, tal política educacional pretende controlar o que deve ou não ser

⁵⁷ MUNAKATA, 2009, p144 apud MATOS, 2012, p53.

⁵⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referências. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. Segundo as orientações dos PCNs o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados. Cf. INEP. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>

⁵⁹ São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Cf. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/dens-diretrizes-curriculares-nacionais/> Acesso em: 08 de mai. 2016.

⁶⁰ MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático como mercadoria”. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3 (69) p. 51-66, set./dez. 2012, p. 62. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>

⁶¹ Idem.

ensinado no ambiente escolar. E isso nem sempre é bem visto por todos os profissionais de educação.

“Do lado do professor, (...) há descontentamento no modo como se procede à escolha do livro: a direção da escola reserva pouco tempo para a escolha. E esta é feita com base nas resenhas dos avaliadores do PNLD, reunidas no Guia de Livros Didáticos, de que cada escola, de modo geral, dispõe apenas de um exemplar”.⁶²

Porém, posso dizer por experiência própria que, na prática, aquele ato não determina efetivamente como o LD será de fato usado em classe. Quem define os limites materiais e subjetivos de uma aula, é o professor com seu planejamento diário. É nesse momento que, mesmo que o LD não seja exatamente como o educador idealizou, ele é capaz mesmo assim de driblar aquele material, e desenvolver uma boa aula. Além do que, no final das contas, a última escolha acaba sendo dele.

Segundo Sônia Miranda e Tania de Luca, a educação teve sim um papel importante enquanto instrumento ideológico, no decorrer da história do nosso país. Um exemplo pode se observar na época do Estado Novo do governo de Vargas quando

“(...) a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime”.⁶³

Em fins dos anos 70 e durante os anos 80, se buscou analisar as questões ideológicas manifestadas no LD de história, tendo como enfoque denunciar e condenar a ideologia, entendida como burguesa. Não me cabe aqui fazer uma digressão histórica sobre o assunto, mas o importante é percebermos que seria ingenuidade de minha parte pensar (analisar) um LD sem levar em consideração o aspecto ideológico que o mesmo traz em seu conteúdo.

De acordo com o estudo de Circe Bittencourt (sua tese de doutorado⁶⁴, defendida em 1993, mas publicada somente em 2008), o LD de história seria um objeto cultural,

⁶² Idem.

⁶³ MIRANDA, Sônia; LUCA, Tania. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº 48, p. 123-144, 2004, p.125.

⁶⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

que detém uma variedade de faces, abrindo-se assim a múltiplas perspectivas. Por ser entendido pela autora como um instrumento difusor de um sistema de valores e ideologias, o mesmo traria em seu cerne concepções, ideias, conceitos e inclusive preconceitos, do contexto de sua produção.⁶⁵ Entretanto, no que tange às diversas formas de leitura que se pode fazer do LD, a meu ver, o controle é impossível na prática, posto que cada indivíduo o lê de forma singular.

“Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural”.⁶⁶

Acredito que o interesse do Estado em controlar o que deve ou não ser aprendido nas escolas, não esteja só no campo da ideologia, já que, enquanto mercadoria, o LD tem se tornado um bom negócio, tanto para o mercado editorial quanto para o próprio Estado.

Portanto, por mais que o Estado tente controlar a produção e distribuição do LD de história, quando o mesmo chega em sala de aula, a coisa muda de figura. Nesse momento entra em cena o professor que é autor de sua aula e mediador no processo de produção de saber.

2. O professor enquanto autor: mediação entre saber acadêmico e saber escolar.

Todas as informações sobre a produção do livro didático não elucidam o seu uso. Já pude assinalar certa autonomia do professor nesse processo, mas passo a desenvolvê-la com maior detalhe, pois é preciso que consideremos que a temática indígena no *Projeto Araribá* tem ainda outras possibilidades, que serão os usos do professor.

Hoje em dia é inescapável considerarmos a recepção e os usos quando estudamos um objeto cultural, como é o caso do livro didático. É necessária uma

⁶⁵ BITTENCOUT, 2008, p. 14.

⁶⁶ Ibidem, p. 15.

reflexão acerca do processo de mediação didática entre saber acadêmico⁶⁷ - que norteia a construção das verdades no livro didático - e os saberes que são construídos durante seu uso, em meio à rotina do ambiente escolar. O processo de mediação entre estes dois saberes – acadêmico e escolar - que eu entendo como distintos, posto que o conhecimento construído em sala, traz consigo objetivos diferentes do meio acadêmico, ocorrendo em contextos também distintos.

“(...) o saber não chega à sala de aula tal qual ele foi produzido no contexto científico. Ele passa por um processo de transformação, que implica em lhe dar uma “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado. Isso acontece porque o objetivo da comunidade científica e da escola é diferente”.⁶⁸

Ana Maria Monteiro fala no saber de referência⁶⁹ para designar os campos científicos. O que seria um ‘saber de referência’? Ao que essa referência está aludindo. Caso voltemos à história da ciência perceberemos que tais campos de saber se autonomizaram em função da especialização de seus desenvolvimentos e seguem, cada qual, um ritmo próprio que busca responder às questões específicas de seu campo a partir dos avanços realizados. Nesse sentido, caberia ao cientista seguir o ritmo de seu saber específico que genericamente atende à sociedade, mas dela ganha certa ‘autonomia’ se assim podemos dizer, porque há distâncias e descompassos entre a produção científica e a vida cotidiana.

Em oposição a isso, o saber da escola se realiza para o atendimento das generalidades da sociedade, onde a especificidade de um campo de saber - como a biologia ou a matemática – tem uma função, mas que não é seu fim ou a meta. Ele se mistura a outras funcionalidades e interesses que serão contextualmente diversos, exigindo, portanto, uma ‘mediação didática’.

⁶⁷ Aqui entendido como pesquisa científica que contribui à produção do instrumento de aprendizagem, antecedendo, portanto, ao seu uso.

⁶⁸ MATOS FILHO, Maurício A. Saraiva de; MENEZES, Josinalva Estácio; SILVA, Ronald de Santana da; QUEIROZ, Simone Moura. “A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula”. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2008, p 1191.

⁶⁹ MONTEIRO, Ana Maria. “Os professores e os saberes”. In: **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Editora Mauad, Rio de Janeiro, 2007, p. 23.

Concordando com o estudo de Paulo Roberto Pereira, entendo a mediação didática como um processo que requer uma certa criatividade da parte do educador⁷⁰. Isso porque o saber ensinado ou saber escolar traz consigo uma constituição específica e própria que o difere do saber científico, indo muito além de uma “mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento”⁷¹.

“É um conhecimento com lógica própria, que faz parte de um sistema – o sistema didático – que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição – processo e resultado da transposição didática – pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia⁷² própria”⁷³.

A meu ver, o saber escolar traz consigo especificidades cognitivas que se diferem do saber de referência e, por isso concordo com Monteiro, quando afirma que o primeiro

“(…) designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista”⁷⁴.

Sendo assim, me aproprio das ideias de Oldimar Cardoso, e entendo que haja sim um saber ou conhecimento produzido no ambiente escolar, que se faz tão complexo

⁷⁰ PEREIRA, Paulo Roberto Barbosa. “**Transposição didática como mediadora da transformação dos saberes**”. Metrado em Ciência da Educação. Universidade San Carlos. Recife, 2012, p. 6. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/prpereira/a-transposio-didtica-12546699>

⁷¹ MONTEIRO, Ana Maria. “Professores: entre saberes e práticas”. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril /2001, p.126.

⁷² Basicamente seria um estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas; teoria da ciência. Cf. HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004, p 357. De acordo com o Dicionário Houaiss: epistemologia [seria]- s.f. (1942 cf. PD3) FIL 1 reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento cf. gnosiológica 2 freq. estudo dos postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; teoria da ciência ETIM. epistem- + -o- + -logia. Cf. SILVEIRA, Marcos A. da. O que é epistemologia. **1º Colóquio em Epistemologia e Pedagogia das Ciências** – PUC-Rio, 2005, p1.

⁷³ MONTEIRO, 2001, p126.

⁷⁴ Ibidem, p 123.

e rico que haveria mesmo uma dificuldade de se conceituar ou sistematizar.⁷⁵ Acredito que haja uma mediação efetivada na interação entre educadores e educandos, em uma dinâmica específica e particular, chamada rotina escolar, sendo em classe que se constroem as representações feitas pelos educadores e alunos sobre o conteúdo contido no LD.

“Mesmo que fosse possível sistematizar todos os significados que lhe são atribuídos nos currículos oficiais ou nos textos acadêmicos, isso não garantiria sua correta compreensão, pois o sentido do saber histórico escolar depende muito da representação que os professores fazem dele. (...) Ele só pode captado pelo estudo da História “efetivamente ensinada”, da “prática da vida real”, do “currículo real”, mediante pesquisas de campo dirigidas ao cotidiano da sala de aula”.⁷⁶

Esse processo de mediação entre saber acadêmico e saber escolar ocorreria em dois momentos ou “etapas transformadoras”: transposição externa e transposição interna. A primeira se daria a partir do currículo oficial⁷⁷ e pelos livros didáticos. A segunda, aconteceria em classe, no momento em que o educador cria sua aula texto⁷⁸, a partir do currículo instituído, afinal, de acordo com Ilmar Mattos, todo educador seria autor de sua aula. Uma aula que seria escrita pelo professor juntamente com seus alunos. O texto (a aula) ganha sentido na experiência em classe.

“O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno

⁷⁵ CARDOSO, Oldimar Pontes. “Representações dos professores sobre saber histórico escolar”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 212-213.. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/10.pdf>

⁷⁶ Idem.

⁷⁷ É entendido como o que é planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso, no âmbito da legislação educacional. Designa um conjunto de disciplinas a ser desenvolvida em um dado curso ou série, sendo que historicamente variou a intensidade da sua normatização, desde o simples elenco de disciplinas até a definição de conteúdo para determinadas disciplinas, além de abordar, em alguns momentos, aspectos didáticos e metodológicos do currículo. Então, o currículo oficial se constitui na prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas pela escola e demais orientações, tais como de conteúdo, didáticas e avaliativas, fruto de um movimento mais amplo que se processa nas políticas educacionais e na sociedade como um todo. No estudo do currículo oficial é fundamental analisar os documentos legais (Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, Indicações) das políticas públicas de educação em âmbito federal, estadual e municipal, levando em conta as práticas políticas, econômicas e sociais, pois o currículo proposto é fruto das opções tomadas dentro dessas práticas. Cf. GLOSSÁRIO. Currículo oficial. **História da Educação Brasileira – (HISTEDBR-1986-2006-UNICAMP)**, Visitado em 23/05/2016. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo_oficial.htm

⁷⁸ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. **Revista Tempo**, nº 21, p. 5-16, jun/2007.

a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas”.⁷⁹

Corroborando as ideias de Monteiro e Cardoso, Paulo Roberto Pereira, enxerga o saber científico enquanto base para a produção de conhecimento (saber) escolar. Entretanto, de acordo com o autor, esse processo só ocorre de fato, a partir de uma interação entre professor, aluno e o saber ensinado⁸⁰. Ou seja, toda a pesquisa desenvolvida na academia, só ganharia sentido em sala de aula, enquanto parte de um conjunto de ações que se tornam representações forjadas em classe, pelo educador e pelo aluno.

“Os professores demonstram suas representações não apenas quando fazem uma exposição para os alunos ou quando falam em uma reunião, mas também quando adotam determinados materiais didáticos na sala de aula, quando interagem com os alunos e até mesmo quando deixam de fazê-lo”.⁸¹

Outro detalhe entendido como importante pelas pesquisas sobre o tema, discutido por Cardoso, e que se faz interessante para minha pesquisa, é que apesar de não muito difundido, “muitos dos saberes existentes na escola e presentes nas representações de professores e alunos foram criados pela própria escola, na escola e para a escola”.⁸² Concordando com Monteiro e a partir de uma experiência vivida em sala, não entendo o saber científico como uma única referência para o saber ensinado.⁸³ Mas, sim como uma das diversas balizas da construção do conhecimento escolar.

“Existem saberes ligados às práticas sociais e linguísticas que não pertencem ao saber acadêmico elaborado pela comunidade científica e que fazem parte da elaboração do saber escolar. O

⁷⁹. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula”, In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 57.

⁸⁰ PEREIRA, Paulo Roberto Barbosa. “**Transposição didática como mediadora da transformação dos saberes**”. Metrado em *Ciência da Educação*. Universidade San Carlos. Recife, 2012, p. 5-6. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/prpereira/a-transposio-didtica-12546699>

⁸¹ CARDOSO, Oldimar Pontes. “Representações dos professores sobre saber histórico escolar”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 213. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/10.pdf>

⁸²Ibidem p 210.

⁸³ MONTEIRO, Ana Maria. “Professores: entre saberes e práticas”. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p127.

contexto social, as escolhas econômicas ou políticas vão ter grande influência nas opções didáticas”.⁸⁴

Em um estudo de Odimar Cardoso, o autor destaca o método construtivista⁸⁵ como um dos possíveis contribuintes ao conceito de saber escolar. A meu ver, e com base na minha experiência em sala de aula enquanto educadora, concordo com o autor, e entendo o construtivismo como método que busca configurar e valorizar a ação que se realiza no espaço escolar, onde os significados são construídos em contexto e no diálogo entre professor e aluno.

“O construtivismo educacional prega que o conhecimento do mundo exterior pelo indivíduo não é resultante “da mera internalização de dados e registros sensoriais, mas da ação do sujeito na organização e estruturação de suas experiências”.⁸⁶

Pensando que há sim um conhecimento produzido na experiência cotidiana do espaço escolar, concordo com Monteiro, quando afirma que o saber escolar, ganha sentido a partir de configurações cognitivas próprias, em um novo contexto, por conta das “necessidades e injunções da ação educativa”⁸⁷

“(…) a mobilização de saberes implica uma análise criativa, na qual saberes da formação se mesclam com saberes a ensinar, recontextualizados pela dimensão educativa, processo este que envolve o antes, o durante e o pós ação”.⁸⁸

Apesar de ser referência nos meios acadêmicos que discutem o ensino de história, vejo que ainda não há um extensivo reconhecimento do conhecimento construído no ambiente escolar, a partir de suas especificidades. A referência genérica se ancora ainda numa perspectiva tradicional, onde a verdade ou conteúdo a ser

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ O construtivismo (método didático de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo epistemólogo Jean Piaget [1896-1980] considera que o pensamento infantil passa por quatro estágios (sensório-motor, de 0 a 2 anos, pré-operatório, dos 2 aos 7 anos, operatório-concreto, dos 7 anos aos 11 ou 12 anos e operatório-formal, dos 11 anos em diante, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida), ganha notoriedade no debate educacional. TERRA, Márcia Regina. Desenvolvimento humano na teoria de Piaget. UNICAMP Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Nos fins da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a metodologia construtivista, ganha legitimidade no rol dos instrumentos de ensino e aprendizagem, em contraponto ao ensino considerado tradicional ou positivista. CARDOSO, Oldimar Pontes. “Representações dos professores sobre saber histórico escolar”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr 2007, p. 211.

⁸⁶ CARVALHO, 2000, p.196-197 apud CARDOSO, 2007, p. 211.

⁸⁷ MONTEIRO, Ana Maria. “Os professores e os saberes”. In: **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Editora Mauad, Rio de Janeiro, 2007, p 22.

⁸⁸ MONTEIRO, Ana Maria. “Os professores e os saberes”. In: **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Editora Mauad, Rio de Janeiro, 2007, p. 24.

ministrado na escola é estabelecido na academia, retirando do professor da escola básica um papel de construtor de conhecimento, de autor, como apresenta Ilmar Mattos. Deste modo, falta uma valoração do papel do educador enquanto parte do conjunto formador da mediação didática, que

“ (...) produz saberes próprios embora mantendo um diálogo ativo com o conhecimento científico e com outros saberes presentes na sociedade; e outro, a focalização desses saberes considerando a atuação e os saberes dos professores em sua mediação”.⁸⁹

Minha percepção de manutenção de uma referência tradicional em que o professor apenas reproduz simplificada um conhecimento construído em outro lugar – a universidade - se ancora na interpretação de Ana Maria Monteiro que afirma haver ainda uma necessidade de avanços em pesquisas que busquem compreender as diferentes formas de apropriação dos livros didáticos por seus leitores de fato, alunos e professores.⁹⁰ Ou seja, mesmo que regularmente professores construam um saber escolar que é específico e articula considerações outras que não apenas o saber acadêmico, sem pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento sobre as apropriações efetivadas por professores em suas práticas se torna mais difícil a consciência do que ocorre. Assim, os professores – agentes desse processo – desconhecem o que fazem, desvalorizando as articulações que produzem.

“Mas questões sobre como os professores mobilizam os saberes que dominam para explicar os diferentes temas dos conteúdos, estabelecer relações de causalidade, esclarecer dúvidas, selecionar exemplos, analogias, realizar demonstrações têm ficado ausente das pesquisas”.⁹¹

A conquista da percepção sobre a produção de conhecimento realizada no espaço escolar é dificultada pela própria graduação dos profissionais, majoritariamente atenta às verdades científicas que deveriam ser informadas às escolas, desconhecendo a realidade cotidiana de sala de aula e interferindo drasticamente na atuação dos profissionais de ensino e aprendizagem. Chegam nas escolas com a triste ilusão de que todo aquele conteúdo acadêmico aprendido, deve ser repassado a seus aprendizes. Contudo, acabam por ter de descobrir na prática, que o saber escolar vai muito além dos conhecimentos adquiridos na academia.

⁸⁹ Ibidem p 26.

⁹⁰ Ibidem, p. 25.

⁹¹ Idem.

Concordando com Ronaldo Alves, defendo a ideia de que, para uma boa formação docente, o licenciando em história deve aprender a ser não só pesquisador e educador, mas sobretudo, ajudador do aluno em sua percepção de si mesmo enquanto agente histórico, um aprendiz que também possa fazer história.

“(...) nos cursos de graduação, a parte pedagógica deve privilegiar o incentivo à pesquisa, à sistematização da realização de projetos, ao desenvolvimento da sensibilidade (embora seja muito pessoal) de ver no aluno “o outro”, “agente da História” e alguém que, ao mesmo tempo, é capaz de construí-la e apreendê-la, assumindo-se como parte integrante de um todo histórico”⁹².

Ou seja, acredito que a graduação não deveria se prender somente ao conteúdo curricular *stricto sensu*, mas também valorar a prática de pesquisa e a execução de projetos e desenvolver uma consciência da dimensão subjetiva que envolve o trabalho, visando a formação de um profissional que detenha um olhar mais sensível ao seu aluno. Entretanto, seria leviano, não fazer menção aos professores que nas últimas décadas têm trazido consigo o “compromisso afirmado e vivenciado com o desenvolvimento de um ensino para formar cidadãos críticos”⁹³, apesar de na prática haver uma frustração cotidiana.

Entendendo o professor enquanto autor de sua aula e acreditando em uma autonomia do mesmo em sala, mesmo sendo de certa forma induzido a fazer uso de um LD “pré-selecionado” de história, a meu ver, com criatividade, o educador pode obter sucesso enquanto profissional de educação, mesmo que o conteúdo do mesmo não acompanhe os estudos mais atualizados. Que fique claro aqui que a minha sugestão de sucesso está na habilidade do professor realizar com satisfação a articulação entre seus saberes específicos, seus saberes sensíveis e em diálogo com o contexto, o que envolve a especificidade do aluno com o qual trabalha.

Entretanto, meu olhar para esse fazer do professor está focado num tema especial que é a temática indígena, portanto, penso ser pertinente estar ciente de como tem se dado o debate acadêmico acerca da temática indígena no LD.

⁹² ALVES, Ronaldo Sávio Paes. “História e sala de aula: Um balanço bibliográfico entre saber histórico e saber escolar”. **Revista de C. Humanas**, Vol. 9, Nº 1, p. 97-105, Jan./Jun. 2009, p. 102.
Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo7vol9-1.pdf>

⁹³ MONTEIRO, Ana Maria. “Os professores e os saberes”. In: **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Editora Mauad, Rio de Janeiro, 2007, p 27.

3. Os indígenas no Livro Didático de História

Depois das reflexões sobre o objeto livro didático e seu uso, explorando um pouco as transformações entre as intenções editoriais (e de mercado) e prescrições do Estado e aquilo que o professor pode fazer dele em sala de aula, é necessária uma reflexão sobre a temática indígena no livro didático, ponto no qual me detenho na monografia, observando essa especificidade dentro do quadro que construí para que, depois, eu possa avaliar a coleção Projeto Araribá, minha fonte.

A questão indígena vem sendo abordada em livros didáticos de modo estereotipado que vai de encontro tanto às atuais regras do direito – considerando desde a Constituição de 1988 até prescrições internacionais de reconhecimento dos grupos indígenas como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – como de boa parte das pesquisas nas áreas de antropologia e história.⁹⁴ Acredito que seja importante tal discussão no que tange as representações que são construídas pelo aluno em meio ao ambiente escolar.

“(…) raramente o livro didático de História traz uma representação positiva dos povos indígenas do Brasil e a sua participação como agentes ativos e construtores da sociedade e da cultura brasileira. Geralmente quando se referem aos conhecimentos dos indígenas na época do contato com o europeu, os livros se referem as suas influências ou contribuições na formação cultural do Brasil. Mas não discutem a continuidade e permanência da cultura indígena na sociedade brasileira contemporânea e nem aponta os setores da sociedade em que os valores indígenas estão presentes”.⁹⁵

⁹⁴ CUNHA, M. C. (Org.). História dos Índios do Brasil, São Paulo, FAPESP/SMC/Companhia Nacional das Letras, 1992; CASTRO, Eduardo Viveiro de. **Araweté, o povo do ipixuna**. Editora Cedi, 1992; Idem. **A inconstância da alma selvagem**. E outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosacnaify, 2002; MONTEIRO, John. Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo, 1994; Idem. **Tupis, Tapuias e Historiadores - Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. (Tese de Livre Docência) Departamento de Antropologia, IFCH-Unicamp, 2001; VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, entre outros.

⁹⁵ CHAGAS, Waldeci Ferreira; NASCIMENTO, Damião Cavalcante do. “A representação dos povos indígenas no Livro Didático de História”. In: A temática indígena na escrita e no ensino de História – Avanços e retrocessos. **XVI Encontro Estadual de História – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964**. Campina Grande. 25 a 29 de agosto de 2014. p. 156-168, p. 157. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/anpuhpb/XVI/schedConf/presentations?searchInitial=C&track>

Em que pese o equívoco de considerar a existência de uma ‘cultura indígena ‘ no singular, Waldeci Chagas e Damião Nascimento apontam um efetivo problema na formação dos brasileiros em geral. Além de ratificarem que o livro didático muitas vezes encerra a existência de grupos indígenas no passado, porque restritos ao conteúdo do contato com os europeus na Época Moderna, exibem que ele constrói uma imagem esvaziada desse agente social.

Sabendo que os autores escrevem em 2014, é surpreendente sua avaliação quando consideramos que a partir dos anos 70 e sobretudo anos 80, historiadores, antropólogos, linguistas, arqueólogos entre outros, buscaram não só escrever sobre indígenas, mas sobretudo, contemplar a diversidade e pluralidade dos “mais de duzentos povos indígenas que habitam o Brasil”⁹⁶, ampliando significativamente não só o conjunto de informações disponíveis, mas articuladas politicamente com a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, ou seja, que extrapolaria o espaço acadêmico onde as pesquisas foram realizadas.

“(…) vem sendo discutida de forma significativa nas diversas áreas das ciências humanas, dentre estas podemos destacar: história, geografia, pedagogia, letras e antropologia. Trata-se de uma discussão relevante, visto que contribui com outra questão, a equidade social e racial no Brasil”.⁹⁷

Exemplo desse alargamento social não restrito ao espaço universitário foi a crescente participação político-social dos próprios indígenas, o que, acredito, exigiria um maior cuidado dos livros didáticos de história. Já nos anos 1970, ainda sob a ditadura militar, surge no contexto político brasileiro um personagem que passa a ter forte participação (e sobretudo ação), no cenário político nacional e internacional. Estou me referindo a Mário Juruna⁹⁸, cacique que ganha notoriedade ao percorrer os gabinetes da Fundação Nacional do Índio⁹⁹(FUNAI) em Brasília, pleiteando a demarcação de

⁹⁶ SILVA; Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). “Introdução”. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO, 1995, p15.

⁹⁷ CHAGAS; NASCIMENTO, 2014, p166.

⁹⁸ Mário Juruna (1943-2002), nasceu na aldeia Xavante Namurunjá, reserva indígena de São Marcos, Barra dos Garças – Mato Grosso. Chamou atenção ao levar consigo um gravador, onde registrava os encontros que ocorriam nos gabinetes da FUNAI. Ganha visibilidade internacional ao viajar para Rotterdam na Holanda, onde presidiu o 4º Tribunal Bertrand Russel dos Direitos Humanos (1980). Organizou também, o 1º Encontro de Lideranças dos Povos Indígenas do Brasil, reunindo 644 caciques de diferentes etnias indígenas brasileiras. Se tornou o primeiro indígena a ser eleito deputado federal (1982) pelo Partido Democrata Trabalhista (PDT) como representante do estado do Rio de Janeiro. RAHME, Claudia. “Cacique Mario Juruna Deputado Federal”. In: **Gazeta de Beirute**. Ago/2013. Disponível em: <http://www.gazetadebeirute.com/2013/08/cacique-mario-juruna-deputado-federal.html>

⁹⁹ Órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, criada por meio da Lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos

terras aos indígenas Xavantes¹⁰⁰. O que talvez aquele indígena não poderia prever, é a repercussão que a longo prazo suas ações poderiam ter.

“Nas eleições municipais de 2000, mais de 350 índios pleitearam vagas — 13 deles para prefeito, e 80 conseguiram se eleger vereadores. As associações e organizações indígenas que começaram a surgir na década de 1980 também se multiplicaram, especialmente depois da Constituição de 1988. (...) Os povos indígenas passaram gradativamente a se apropriar de mecanismos de representação típicos da sociedade dos brancos e, apesar de terem dificuldades para constituir organizações estáveis, hoje elas já chegam a 400. A maioria costuma ser vinculada a uma só aldeia, mas há também aquelas que atuam em âmbito maior, ao longo de um rio ou ainda as de caráter regional como a Coiab (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira)”.¹⁰¹

Nos anos 80, Juruna se torna o primeiro indígena a se eleger deputado federal (1982), ganhando presença nos meios de comunicação geral, demarcando uma posição enquanto indígena, buscando interagir junto aos não indígenas. Por conta do debate acerca dos direitos indígenas, contido na Constituição de 1988, a causa indígena ganha notoriedade.

“Primeiramente, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento e a necessidade da criação de escolas em suas aldeias, com a Constituição de 1988 e com um conjunto de leis dela decorrente”.¹⁰²

“As visões sobre os índios vêm mudando nos últimos anos em decorrência da visibilidade política conquistada pelos próprios indígenas. As mobilizações dos povos indígenas em torno das discussões e debates para a elaboração da Constituição em vigor, aprovada em 1988, e as conquistas dos direitos indígenas, fixados na Lei maior do país, possibilitaram a garantia dos

povos indígenas no Brasil. Cabe à FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras dos mesmos. Também coordena e implementa as políticas de proteção os povos isolados e recém-contatados. Além de promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas tais como ações de etno-desenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, atuando no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas. Estabelece articulações interinstitucional voltada a garantir o acesso aos direitos sociais e a cidadania, por meio do monitoramento das políticas voltadas a educação e seguridade social, promovendo apoio aos processos educativos tradicionais. BRASIL. “Quem somos”. **Fundação Nacional do Índio**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>

¹⁰⁰ RAHME, 2013.

¹⁰¹ MENEZES, Maria Eugênia de. “O gravador que era arco e flecha”. **Jornal da USP** . 08/2002. Disponível em: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp606/pag10.htm>

¹⁰² GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011, p. 45. Disponível Em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36386/000817163.pdf?sequence=1>

direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, etc.), e a (re)descoberta dos índios pela sociedade”.¹⁰³.

No Título VIII “da ordem social”, capítulo III “da educação, cultura e do desporto, seção II “da cultura”, artigo 215, inciso 1

“ O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.¹⁰⁴

No capítulo VII sob o título “dos índios”, o artigo 231, versa 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”.¹⁰⁵

A partir do processo de redemocratização política do país na década de 80, e em meio a legislação vigente que, desde 2008, definiu obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação básica através da lei 11645, ganha urgência o debate acerca de como a temática indígena deveria ser abordada em ambiente escolar e, sobretudo em seu instrumento de ensino e aprendizagem mais popular, o livro didático de História.

Apesar de hoje termos um volume significativo de textos para discutir a questão, uma obra de 1995 ainda se mantém atual na sua proposta e em seus conteúdos, tendo sido importante neste trabalho: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, organizada por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni. A extensa obra coletiva discorre sobre diferentes pontos que envolvem a temática indígena como a questão da organização política dos indígenas, a ideia de sociodiversidade e o livro didático, entre outras. No texto de Grupioni, em especial, há a intenção de estimular a reflexão crítica dos educadores e educandos quanto ao lugar dos indígenas nos currículos e nos livros didáticos, procurando não só fazer breve análise dos materiais disponíveis naquele momento, como ofertar sugestões pedagógicas acerca da abordagem da questão indígena no espaço escolar, agregando ao fim do artigo um

¹⁰³ SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo. “O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008”. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica UFPE**, Recife, v. 1, n. 1, p. 215–226, 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/cadernoscap/index.php/cadernoscap/article/view/22/23>

¹⁰⁴ BRASIL, 1988.

¹⁰⁵ Idem.

conjunto de textos, vídeos e sites que poderiam ampliar conhecimentos ou ser usados em sala de aula. No texto, Grupioni sentencia que

“(…) apesar da produção e acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento 'ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (...). As organizações não-governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade”.¹⁰⁶

Comtemplando o tema geral acerca do “convívio na diferença”, os diversos artigos analisam as condições propícias ao diálogo e a aceitação em meio à diferentes componentes da população brasileira. Para isso, o referido estudo, oferece uma gama de informações acerca das mais de 200 sociedades indígenas habitantes em território brasileiro, ao mesmo tempo que busca refutar um senso comum equivocado, almejando conduzir o leitor a rever o lugar dos indígenas na sociedade brasileira, sua diversidade, bem como sua contemporaneidade¹⁰⁷.

Como afirmam os autores, a obra se destina à uma mediação didática que dê suporte aos profissionais de educação no trato com a temática indígena na rotina de sala de aula, fazendo uso de uma linguagem mais compatível aos saberes escolares¹⁰⁸. Infelizmente, apesar da qualidade do material e de sua produção e distribuição pelo MEC, a avaliação feita em 2014 por Chagas e Nascimento ainda é uma realidade, por isso, a meu ver, a urgência tanto de trabalhos críticos (como o que intento fazer) como de um empoderamento dos professores para realizarem as mediações capazes de efetivar o novo quadro de direitos e reconhecimento frente às populações indígenas e a

¹⁰⁶ GRUPIONI, Luis D. B. “As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada”. In: (Org.). **índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p13 apud GRUPIONI, Luis D. B. “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”. In: SILVA; Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO, 1995, p 482.

¹⁰⁷ GRUPIONI, 1995, p. 15-16.

¹⁰⁸ Idem.

suas histórias na construção da sociedade brasileira, pois no que tange ao LD de História, tenho que concordar com Fábio Rocha da Silva, quando afirma que

“O livro didático, sobretudo o de História, ainda está permeado por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios/as e negros/as. Quando aparecem no livro didático, seja por meio de textos ou de ilustrações, índios/as e negros/as são tratados/as de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada”.¹⁰⁹

O caminho legal para essa transformação já é longo, pois no contexto da década de 90 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394 de 1996¹¹⁰ e em seu capítulo sobre a “Educação Básica”, na Seção I “das Disposições Gerais”, Art. 26, versa que

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.¹¹¹

No mesmo capítulo e seção o 4º inciso, diz 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”.¹¹²

¹⁰⁹ ROCHA da SILVA, Phábio. A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do Ensino Médio. In: Saberes e práticas científicas. **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio**. Rio de Janeiro, 2014, p3.

¹¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do Ministério da Educação (MEC). Em 1971, a educação no Brasil, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais. Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada e sancionada em 20 de dezembro de 1996. Trata-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). Sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato, tendo como relator o antropólogo Darcy Ribeiro, tem como base o princípio do direito universal à educação para todos. A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto. BRASIL, República Federativa do. Ministério da Educação. **História do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2>

¹¹¹ BRASIL, 1996.

¹¹² BRASIL, 1996.

Essa exigência no tratamento de grupos sociais silenciados nos currículos escolares se acentuou e especificou nos anos 2000, sob as leis nº 10.639/03¹¹³ e nº11.645/08 que versam acerca da regulamentação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Observa-se, portanto, a intervenção do Estado de modo amplo na escola, mas também nos livros escolares, haja vista tais temáticas passarem a ser exigidas como conteúdos nas avaliações dos PNLDs. Edson Silva e Luísa Melo afirmam que tal legislação

“ (...) ainda que careça de maiores definições, objetivou a superação dessa lacuna na formação escolar, contribuindo para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, para se repensar em um novo desenho do Brasil em sua diversidade e da pluralidade culturais”.¹¹⁴

Em função de nosso foco de pesquisa, creio que caiba aqui reprodução integral da lei nº11.645.

“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”.¹¹⁵

¹¹³ BRASIL, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm e visitado em 14 de abril de 2016.

¹¹⁴ SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo. “O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008”. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica UFPE**, Recife, v. 1, n. 1, p. 215–226, 2015, p. 216. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/cadernoscap/index.php/cadernoscap/article/view/22/23>

¹¹⁵ BRASIL, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm, visitado em 18 de maio de 2016.

Em consonância com ela, estudos recentes¹¹⁶ buscam analisar como tem se dado esse complexo processo de mediação entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar, acerca da temática indígena. E é uma triste constatação que as avaliações de Grupioni em 1995 não tenham mudado. A análise da coleção *Projeto Buriti* de História realizada por Waldeci Chagas e Damião Nascimento reproduz quase integralmente as observações que o antropólogo fizera 20 anos antes:

“No geral as representações dos povos indígenas apresentam as seguintes características: a) O caráter generalista dos povos indígenas; b) Os povos indígenas são representados no tempo passado, vivem nus, usam penacho, moram em oca vivem da caça, pesca e coleta de raízes e frutos; c) Os povos indígenas não acompanharam a tecnologia, uma vez que mesmo quando representados na contemporaneidade usam o arco e a flecha; d) A maioria das representações dos povos indígenas são ilustrações e desenhos que não contemplam a sua diversidade cultural; e) Os povos indígenas são associados aos animais, selvagem, e exótico; f) Os povos indígenas não são ser pensante produtivo e são afeitos ao trabalho”.¹¹⁷

Em que pese o lugar do livro didático na formação do brasileiro médio, podemos compreender os limites efetivos de uma política de respeito à diferença ou de incorporação cidadã dos indígenas. Minha experiência enquanto professora do Ensino Fundamental I me faz concordar com Eunícia Fernandes, que acredita que certos estereótipos vinculados aos indígenas derivam justamente do modo como eles são tratados em livros didáticos de história, como a consideração de que índios “de verdade” são apenas aqueles com determinadas características físicas e que moram na floresta.¹¹⁸

¹¹⁶ CUNHA, M. C. **Índios no Brasil: direitos e cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012; FERNANDES, Eunícia B. B. “Ainda na Selva”? **Revista de História**. out/2009.; GOMES, 2011; TEÓFILO da SILVA, Cristina; LORENZONI, Patrícia. “A moldura positivista do indigenismo: A propósito do Estatuto do Índio para a proteção de povos indígenas no Brasil”. Universidade de Brasília. Série Ceppac, n. 040, Brasília: CEPPAC/UnB, 2012; ROCHA da SILVA, Phábio. A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do Ensino Médio. In: Saberes e práticas científicas. **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio**. Rio de Janeiro, 2014, 15p; SILVA, Maria da Penha da. A presença dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens e textos impressos. **Mnemosine Revista**. SEDUC-PCR/SEDUC-PE, vol. 1, nº 2, jul/dez, 2010, p 221-243entre outros

¹¹⁷ CHAGAS, Waldeci Ferreira; NASCIMENTO, Damião Cavalcante do. “A representação dos povos indígenas no Livro Didático de História”. In: A temática indígena na escrita e no ensino de História – Avanços e retrocessos. **XVI Encontro Estadual de História – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964**. Campina Grande. 25 - 29 de agos/ 2014. p. 156-168, (p166).

¹¹⁸ FERNANDES, 2009.

“Retratados como coadjuvantes de uma história da qual também foram protagonistas, são apresentados sem qualquer informação sobre sua realidade antes da chegada dos europeus. Os livros ainda impossibilitam o relato das experiências contemporâneas dos diversos grupos indígenas, já que sua presença é associada apenas ao passado colonial”.¹¹⁹

Em consonância com a autora, Amanda Feitosa e Márcio Xavier afirmam que as imagens ofertadas aos educandos nos livros didáticos de história ainda são anacrônicas, pois se apresentam baseadas em uma historiografia tradicional que exalta a superioridade do colonizador. Para os autores, o ensino de história oferecido aos alunos, sobretudo do primeiro segmento, ainda é marcado “pela superficialidade a respeito do índio brasileiro”, sendo difusor de informações inexatas e incoerentes com a historiografia atual ¹²⁰.

“Quando muito, ao legado indígena costuma-se creditar nomenclaturas de plantas, animais, alguns costumes alimentícios, tais como cultivo de mandioca, o fabrico da farinha e outras poucas coisas. Dessa forma, as crianças em idade escolar e que estudam por obras herdeiras desses pensamentos tendem a desconhecer a permanência e a contemporaneidade do índio e, com isso, as questões atuais sobre as tribos indígenas, sobretudo no que diz respeito à posse e demarcação de terras”.¹²¹

Em concordância com os autores anteriores, Isabel Gobbi constatou, ao realizar sua pesquisa de mestrado¹²², que em 2006 ainda podia se encontrar em alguns livros didáticos de história,

“(…) a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração aos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões

¹¹⁹ Idem, p1.

¹²⁰ FEITOSA, Amanda Araújo Pombo; XAVIER, Márcio Câmara. A história indígena nos livros didáticos do Ensino Fundamental I e na aldeia Guarani Tekoá-Ytu em São Paulo. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiroz**, Ano 1, nº1, São Paulo, mar/ 2010, p. 2. Disponível em: www.faceq.edu.br/regs

¹²¹ Ibidem, p3.

¹²² Pesquisa de mestrado a respeito das representações dos indígenas em livros didáticos de História dos 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, entre os anos de 1999 a 2005, livros estes que foram avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribuídos às escolas públicas de todo o país. GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFSCar, São Carlos, 2006.

conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos”.¹²³

De acordo com estudo da autora, o que se encontra naquelas coleções é um discurso conflitivo, onde na mesma publicação pode se achar “concepções equivocadas” sobre as culturas indígenas, acompanhada de informações atualizadas que, de certa forma, tentam valorizar aqueles povos. Para Isabel, portanto, há incoerência nas informações, não havendo uma preocupação de fato com o fundamento teórico das mesmas e muito menos com sua historicidade. O “hiato entre a produção acadêmica sobre Etnologia Indígena contemporânea e as informações veiculadas” nos livros analisados, permanecia.¹²⁴

Edson Silva e Luísa Melo, ao realizarem um estudo com LD de História do Ensino Fundamental e Médio, também constataram que apesar da existência da Lei 11.645/2008, de fato aquelas publicações ainda trazem

“A reprodução de estereótipos, o etnocentrismo, a ênfase da relação permanente dos povos indígenas ao passado, a negligência no tratamento dos saberes indígenas, como também as imprecisões conceituais estiveram presentes em um subsídio didático utilizado, muitas vezes, como única fonte de informações e conhecimento. Dessa forma, a escola, ao invés de desmistificar e ampliar a visão dos seus alunos contribui para a disseminação de ideias lacunares, genéricas, preconceituosas e defasadas sobre os povos indígenas”.¹²⁵

Grupioni, ao discorrer sobre como os indígenas eram tratados no LD, foi bem enfático ao concluir que, nos anos 90, aqueles povos ainda eram tratados nos manuais escolares de forma genérica, sem levar em consideração sua diversidade étnica, sua contemporaneidade, e muito menos seu papel enquanto ator social na história do Brasil. A meu ver, as coisas não mudaram tanto, e concordo quando os autores declaram 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,

¹²³ GOBBI, 2006, p.52.

¹²⁴ Ibidem, p53.

¹²⁵ SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo. “O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008”. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica UFPE, Recife, v. 1, n. 1, p. 215–226, 2015, p. 224. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/cadernoscap/index.php/cadernoscap/article/view/22/23>

desinformação e intolerância são resultados mais que esperados deste quadro”.¹²⁶

Apesar de todas as mudanças nas leis educacionais, e em especial do ensino de história em nosso país, e das discussões acerca da temática indígena, acredito que o debate está longe se encerrar. Pelo contrário, acredito que seja necessário que ele ocorra cada vez mais para que, desta forma, haja mais estudos acadêmicos e abordagens sobre o tema. Como temática bem incorporada no livro didático seria possível uma nova perspectiva sobre a história do nosso país, crítica aos apagamentos e silenciamentos de grupos sociais e capaz de fazer ver os povos indígenas em toda sua pluralidade, diversidade e especificidade.

Entendendo que toda descoberta só se efetiva na experiência prática, no próximo capítulo, será minha vez de analisar uma coleção de LD de História, a fim de averiguar como os indígenas estão sendo tratados no mesmo.

¹²⁶ GRUPIONI, Luís D. B. “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.) **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 491.

Capítulo 2 - Um livro didático de história e os indígenas: Projeto Araribá

1. A coleção Araribá e o livro de história

Para que eu possa iniciar minha análise, penso ser pertinente conhecer um pouco minha fonte. Lançada em 2003 pela editora Moderna Ltda., a coleção *Projeto Araribá* contém quatro volumes idealizados para as disciplinas do Ensino Fundamental II: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo central da coleção seria o desenvolvimento da competência leitora de seus usuários. Em relação ao nome Araribá, seria a denominação de várias espécies de árvores brasileiras de grande porte, numa intencional alusão ou construção de uma percepção nacional, seja pelo fato de serem árvores brasileiras, seja pelo uso de nome indígena (como uma entrevista com a editora expõe).

A editora executiva da coleção *Projeto Araribá* em História (2004 – até o momento), Maria Raquel Apolinário Melani (responsável apenas por esta disciplina) é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Além de ter atuado como professora da rede municipal e estadual de ensino de São Paulo (1984-1996), lidera na Moderna uma equipe de profissionais graduados em História e Filosofia.

A historiadora entrou na editora Moderna em 1996, como “preparadora de texto”. Logo passou para o cargo de editora de História, permanecendo neste cargo até 2001, ano em que a empresa foi comprada pelo grupo espanhol Santillana¹²⁷. A compra promoveu uma mudança importante na concepção da produção de didáticos: antes eram produzidas coleções por área de conhecimento e a partir deste momento, passaram a trabalhar com obras coletivas, ou seja, as coleções envolviam diferentes disciplinas. A

¹²⁷ O grupo Santillana foi criado em 1960 e, no ano de 2001, comprou as editoras brasileiras Moderna e Salamandra. Em 2005, o grupo adquiriu 75% das ações da editora Objetiva. Atuando em vinte e dois países, a presença do grupo no Brasil mostra-se por diversos setores, todos voltados à educação. Além das editoras anteriormente citadas, ela ainda atua com a Richmond (direcionado a LD de inglês), Santillana Español (direcionado a LD de espanhol), Sistema Uno de Ensino, Avalia Assessoria Educacional e Fundação Santillana. De acordo com o mesmo site, o grupo Prisa é líder em educação, informação e entretenimento, atuando em países de língua espanhola e portuguesa por uma variedade de segmentos relacionados aos meios de comunicação. Cf. Disponível em: site www.gruposantillana.com.br

primeira coleção desenvolvida foi o *Projeto Pitaguá*¹²⁸ e Maria Raquel Apolinário foi convidada a assumir a editoria da disciplina de história.¹²⁹

O *Projeto Araribá História* não indica de forma clara sua autoria. Na folha de rosto encontra-se a informação de que se trata de uma “obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida” pela Editora Moderna. Além de sua editora responsável, já citada acima, no verso da folha de rosto, dentre inúmeras informações, apresenta uma lista sob o título *Elaboração de Originais*, onde relaciona cinco nomes que são apontados como parte de uma equipe¹³⁰ de profissionais que na contracapa da coleção são apresentados e chamados de elaboradores originais¹³¹. Três deles são professores, dois possuem apenas graduação, três possuem mestrado e um era mestrando¹³² no ano de 2006. Durante uma visita realizada por mim ao site da editora Moderna, descobri que na 4ª edição referente ao ano de 2014, a equipe editorial apresentava, onze profissionais¹³³ com uma maior diversidade de formação.

¹²⁸ Coleção de LD da editora Moderna, direcionada ao primeiro segmento Ensino Fundamental (2º ao 5º ano), que também teve como editora chefe Maria Raquel Apolinário Melani.

¹²⁹ SILVA, Jeferson Rodrigo da. “De anônimo a best-seller: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá – História no PNLD de 2008”. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2 pp. 102 – 127, jul./dez. 2012, p.106. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3381/338130379007.pdf>

¹³⁰ Antes da constituição do Projeto Araribá, os editores de obras coletivas passaram vários meses em São Paulo se reunindo com Jaime Mascaró – sociólogo, pedagogo e editor do grupo editorial Santillana. SILVA, 2012, p. 113.

¹³¹ Termo usado pela própria editora (empresa) Moderna Ltda. em relação aos componentes da equipe de autores da coleção.

¹³² César da Costa Júnior, bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo, professor da rede pública e particular de ensino (Editor); Cristina Mura, bacharel e licenciado em História, mestre em Ciências da Comunicação pela USP; Ricardo Augusto Haltenhoff Melani, mestre em Filosofia pela PUC-SP, professor assistente-mestre da Faculdade de Educação da PUC-SP; Cândido Domingues Granjeiro, mestre em História pela Universidade Estadual de Campinas, na área de História Social do Trabalho; Sílvia Carvalho Ricardo, bacharel em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, mestranda em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, na área de História Econômica .

¹³³ Sandra Ghiorzi (Editora) Mestre em História Social pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS), Paris, professora de escolas públicas e particulares por 16 anos; Maria Raquel Apolinário (Editora), bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo, atuou como professora da rede municipal e estadual de ensino por 12 anos; Ana Cláudia Fernandes (Editora), mestre em História Social pela Universidade de São Paulo; Virgínia de Almeida Bessa (Redatora e editora), doutora em História Social pela USP em cotutela com a Universidade Paris X, professora substituta do Instituto de Artes da Unesp; Alvaro Hashizume Allegrette, doutor em Antropologia Social pela USP, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Alex Hubbe, doutor em Biologia (Genética) pela Universidade de São Paulo, pesquisador do Departamento de Genética e Biologia Evolutiva do Instituto de Biociências (Universidade de São Paulo); Cythia Liz Yosimoto (Editora), bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo, professora de escolas particulares de São Paulo; Cristina Portella, mestre em História

Pessoalmente tenho minhas dúvidas em relação ao sistema de descentralização de autoria, empregado pela editora. Penso ser complexo o processo de concordância entre diversos profissionais de educação e entre várias concepções pedagógicas. Mas uma reflexão mais profunda sobre o assunto não me é possível neste trabalho.

Considero importante o fato das três primeiras edições 2003, 2007 e 2010 sofrerem modificações, além de ajustes e correções em meio as diversas reimpressões, incluindo a de 2006¹³⁴, (que passa a ter capa azul, até então as capas eram brancas), analisada no estudo de Jeferson Silva¹³⁵. De acordo com Silva¹³⁶, a primeira edição apresentava-se com encadernação em espiral e papel couché¹³⁷, já a edição (2006) pensada para concorrer ao PNLD¹³⁸ 2008, apresentou-se como brochura e em papel

da África pela Universidade de Lisboa, investigadora do Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina (CEsA); Julio Gralha, doutor em História Cultural pela Unicamp, professor adjunto da Universidade Federal Fluminense/ESR; Maria Lídia Vicentin Aguilar, bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo, professora de escolas públicas e particulares de São Paulo, coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ruth Appelbaum, doutora em História da Arte pela Universidade Bem-Gurion de Negev, Israel; Bianca Barbagallo Zucchi, doutora em História com especialização em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Rafaela Lunardi, mestre em História Social pela Universidade de São Paulo; Gabriel Felipe Jacomel, mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/002899327e7cd7f5acf2f>

¹³⁴ Edição muito bem cotada no processo de seleção de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008.

¹³⁵ SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de História: Professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Estadual de Londrina, 2012, p113. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mesthis/JefersonRSilva_Dissertacao.pdf

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Tipo de papel especial, próprio para uso na indústria gráfica. Consiste de um papel base (offset) que recebe uma camada de revestimento: carbonato de cálcio, caulim, látex e outros aditivos, com a finalidade de tornar a sua superfície lisa e uniforme. Consequentemente, é o papel de melhor qualidade de impressão, muito usada na impressão de folhetos, revistas, cartazes, livros de arte e outros impressos que exijam boa reprodução de retículas e traços. Fonte: **Wikipedia** disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Papel_couch%C3%A9

¹³⁸ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. Fonte: Portal do Ministério da Educação, Governo Federal – PNLD, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

offset¹³⁹, além de sua impressão ter se realizada na China¹⁴⁰. Entendo serem informações relevantes já que tais mudanças físicas no livro certamente baratearam o processo de produção da coleção, sendo assim um provável elemento de interferência no processo de cotação para adoção pelo PNLD 2008.

De acordo com Silva, estas mudanças teriam se dado a partir de um processo de pesquisa (entrevistas) realizada com os educadores de história. Porém não se pode deixar de lado, as mudanças sofridas pela empresa a partir de 2001, ao ser comprada pela empresa Santillana, que implanta um sistema já utilizado em outros países como

“As mudanças de uma edição para outra estão fortemente ligadas à recepção que a coleção teve entre os professores, como podemos constatar no próprio site de divulgação da obra: “O novo Projeto Araribá foi atualizado a partir de entrevistas com professores, trazendo recursos pedagógicos atraentes para potencializar o processo de ensino-aprendizagem” (MODERNA apud SILVA, 2012, p. 107)

Segundo um estudo realizado por Carla Centeno, o *Projeto Araribá de História* teria sido a coleção mais adotada no município de Campo Grande (MS) no ano de 2008, alcançando o segundo lugar na avaliação do Guia do PNLD daquele ano.

“(…) o manual que mais teve aceitação entre os professores da rede municipal de ensino em Campo Grande³. Dentre as 82 escolas municipais que participaram do processo de escolha do Programa Nacional do Livro Didático, 56 optaram pelo referido manual”¹⁴¹.

Entretanto, quais seriam os fatores concorrerem para isso? De acordo com o estudo de Jeferson Silva, haveria alguns motivos para tanto sucesso. A própria proposta de desenvolver uma competência leitora¹⁴² seria uma delas, demonstrando um diálogo com formas de avaliação internacional como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁴³. Os resultados deste ranking internacional em anos anteriores

¹³⁹ Diferentemente do papel couché, o papel offset apresenta maior resistência na superfície e contra deformações, sendo assim mais rígido e mais barato.

¹⁴⁰ SILVA, 2012, p. 97.

¹⁴¹ CENTENO, Carla Villamaina. “O Manual didático Araribá História no município de Campo Grande, MS”. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS, 2008, p. 2. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art02_37e.pdf

¹⁴² SILVA, Jeferson Rodrigo da. “De anônimo a best-seller: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá – História no PNLD de 2008”. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2 pp. 102 – 127, jul./dez. 2012, p. 114. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3381/338130379007.pdf>

¹⁴³ O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens

contribuiriam para um direcionamento de prioridades escolares que a expressão ‘competência leitora’ buscaria atender, garantindo, portanto, uma maior aceitação da coleção.

O PISA seria, na prática, um regulador internacional que busca analisar e comparar o nível de conhecimento e aprendizagem entre os países que fazem parte do mesmo. Como o programa no Brasil é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão oficial do Estado, é de se esperar que todas sugestões, recomendações, propostas e advertências vindas da parte desse programa tenham um peso significativo.

Outro fator não menos importante, seria o destaque conquistado pela coleção entre os professores de Ensino Fundamental. Além da ótima avaliação no PNLD

para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos, para os professores e para as escolas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, é novamente Matemática; e em 2015, Ciências, além da inclusão de novas áreas do conhecimento: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. O Brasil é o único país sul-americano que participa do Pisa desde sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 1998. Argentina e Peru fizeram parte, em 2001, da experiência Pisa Plus. No entanto, em 2003, somente Brasil e Uruguai entraram no programa. No Pisa 2006 houve adesão de um número maior de países da América do Sul, com a volta da Argentina e a entrada do Chile e da Colômbia (além de Brasil e Uruguai). Em 2009, o Peru incorporou-se ao grupo, totalizando seis países sul-americanos. No Pisa Plus de 2010, participou, também, o Estado de Miranda, Venezuela. Atualmente, participam do Pisa os 34 países membros da OCDE e vários países convidados. Os resultados do Pisa 2012 congregaram 65 países, entretanto este total congrega algumas economias que não podem ser consideradas países, como Hong Kong, Macao, Shangai e Taiwan. A avaliação aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o que chamamos de letramento em Leitura, Matemática e Ciências. O termo "letramento" pretende refletir a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliados. O Pisa procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia-a-dia. Cf. BRASIL. Sobre o PISA. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Visitado dia 10.05.2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>

2008¹⁴⁴, que pode também ter colaborado à ascensão da coleção ao status de campeã de vendas¹⁴⁵, ganhando notoriedade pública e chamando a atenção até mesmo da mídia.¹⁴⁶

Entretanto, de acordo com o estudo de Jeferson Silva, um dos fatores determinantes para se justificar o sucesso de vendas do *Projeto Araribá de História* seria o fato de os professores terem “preferência por coleções com linguagem mais simples”.¹⁴⁷ Na prática uma linguagem simples, seria uma escrita de fácil compreensão para o aluno. No caso da coleção aqui analisada, de acordo com a pesquisa realizada por mim, é notório o uso de uma escrita bem objetiva e simples.

Nesse sentido a meu ver, surge um problema a mais nesse contexto, já que acredito eu que, ao simplificar a linguagem ao extremo, corre-se o risco de desqualificar o ensino. Seria uma reflexão que não me cabe agora discorrer.

A coleção organiza seu conteúdo dentro da proposta de História Integrada¹⁴⁸, seguindo a ordem cronológica das sociedades e buscando estabelecer relações entre os diversos conteúdos apresentados. Cada volume organiza-se em oito unidades, divididas entre quatro a seis capítulos. A estrutura da coleção apresenta as seguintes seções:

- *Estudos dos Temas* – texto principal;
- *Em Foco* – temas tidos como relevantes e interligados com o conteúdo abordado;

¹⁴⁴ No Guia de livros didáticos 2008: História, o Projeto Araribá - História recebeu oito conceitos Ótimo e dois conceitos Suficiente, visivelmente diferenciados por cores. Cf. BRASIL, 2007, p. 17 apud SILVA, 2012, p. 115.

¹⁴⁵ SILVA, Jeferson Rodrigo da. “De anônimo a best-seller: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá – História no PNLD de 2008”. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2 pp. 102 – 127, jul./dez. 2012, p. 115. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3381/338130379007.pdf>

¹⁴⁶ De acordo com uma nota do jornal Estadão “A coleção História – Projeto Araribá, da Editora Moderna, será o livro mais usado nas escolas públicas do País na disciplina a partir de 2008, ganhando o posto que era do polêmico Nova História Crítica até este ano. Mais de 5,6 milhões de exemplares foram comprados pelo Ministério da Educação (MEC) para turmas da 5ª à 8ª séries (...) O custo dos livros para o governo federal foi de R\$25 milhões. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do MEC, avalia novas obras e faz compras a cada três anos. (...) O processo de avaliação é feito externamente ao MEC, e os livros são escolhidos pelo próprio professor da escola pública. O governo centraliza a compra das obras (...)” Cf. (ESTADÃO, 03/10/2007).

¹⁴⁷ MACHADO, 1996; FREITAS et al, 2007 apud SILVA, 2012, p. 110.

¹⁴⁸ De acordo com Luciana Calissi, a História Integrada ou Global seria a tentativa de uma síntese dos saberes de todo o mundo Ocidental, onde as relações estudadas entre as regiões e períodos não seriam necessariamente espaciais. CALISSI, Luciana; FLORES, Élio Chaves. O livro didático e o ensino de História. Simpósio: Ensino de História e Educação – nº 37. UFPB - Universidade Federal da Paraíba. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003.

- *A Página de Abertura* – uma imagem representativa do conteúdo central da unidade;
- *Analise as Imagens* – Onde o aluno é conduzido à por em prática o exercício de interpretação de imagens referente a temática discutida em cada unidade. (nas últimas séries da coleção, é substituída pela seção *Questões para responder no final da Unidade*);
- *O que você sabe?* - busca sondar o conhecimento prévio do aluno;
- *Organize o conhecimento* – retoma o conteúdo estudado por meio de elaboração de fichas, quadros comparativos e esquemas;
- *Explique* – analisar e interpretar textos e imagens, elaborar pequenos textos, criar gráficos, comparar diferentes tipos de fontes e formular hipóteses.
- *Pesquise: Na linha do tempo*. Permite que o aluno construa relações entre determinados acontecimentos e o conteúdo de cada unidade.

As atividades de ampliação dos conhecimentos estão agrupadas em outras seções - *Personagens, Ontem e Hoje, Edifícios daquele tempo, Mapas Históricos, Arte e História, Ciência e tecnologia, De Olho no Presente e Conceitos históricos* -, que estão distribuídas ao longo dos volumes de forma diversificada.

O primeiro volume do *Projeto Araribá* (6ºano) possui 232 páginas, divididas em uma *Introdução aos estudos históricos* somada a mais oito unidades. A primeira unidade intitula-se: *As origens do ser humano*. A segunda unidade fala sobre *O povoamento da América*, a terceira e quarta unidades falam das *Civilizações fluviais: Mesopotâmia, Egito, China e Índia*, a quinta unidade aborda os *Fenícios e hebreus*, a sexta unidade trata *A civilização grega*, a sétima unidade trata *A civilização romana*, e a oitava e última unidade trata *A crise do Império Romano*. Materializa-se, portanto, a referência de uma sequência cronológica que busca tratar de experiências sociais em diferentes espaços, integrando-os.

O segundo volume do *Projeto Araribá* (7ºano) possui 248 páginas, onde a primeira unidade trata *A formação da Europa feudal*, a segunda unidade trata *O mundo além da Europa*, a terceira unidade trata *as Mudanças na Europa*, a quarta unidade trata *das Mudanças na arte e na religião*, a quinta unidade trabalha *O encontro entre dois*

mundos, a sexta unidade trata *A exploração dos impérios coloniais*, a sétima unidade trata *O Nordeste colonial*, e a oitava e última unidade trata *A expansão colonial*.

No terceiro volume do *Projeto Araribá* (8ºano), a primeira unidade fala sobre *A Inglaterra absolutista e as treze colônias*, a segunda unidade fala sobre *A época do ouro no Brasil*, a terceira unidade aborda a *Revolução Industrial*, a quarta unidade trata as *Revoluções na América e na Europa*, a quinta unidade trata *A era de Napoleão e a independência da América espanhola*, a sexta unidade fala sobre *A independência do Brasil e o Primeiro reinado*, a sétima unidade trata sobre como as *Revoluções agitam a Europa*, e a oitava e última unidade fala sobre o *Brasil: da Regência ao Segundo Reinado*.

O quarto volume do *Projeto Araribá* (9ºano) possui 256 páginas, onde a primeira unidade aborda *A era do imperialismo*, a segunda unidade fala como *A república chega ao Brasil*, a terceira unidade trabalha *A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa*, a quarta unidade aborda *A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial*, a quinta unidade trabalha *A era Vargas*, a sexta unidade aborda *O mundo bipolar*, a sétima unidade trata da *Democracia e ditadura no Brasil*, e a oitava e última unidade trabalha *A nova ordem mundial*.

De acordo com o *Guia de Recursos Didáticos* (de uso exclusivo do professor), os objetivos gerais do ensino de História desta coleção, se propõe a atender “tanto à necessidade de desenvolver competências intelectuais quanto à tarefa de formar cidadãos para uma vida solidária e democrática”.¹⁴⁹ E passa a ser mais específico ao citar quais aqueles objetivos:

“Compreender as características da sociedade atual, identificando as relações sociais econômicas, os regimes políticos, as questões ambientais, comparando-as com as características de outros tempos e lugares; construir uma ideia clara dos acontecimentos e de sua sucessão no tempo; localizar os acontecimentos no tempo e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; questionar a realidade atual, identificando os principais problemas e apresentando propostas de solução, considerando seus próprios limites e possibilidades; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar as diferenças entre as pessoas, os grupos e os povos, considerando-as um elemento importante da vida democrática; desenvolver uma atitude de solidariedade e compromisso social

¹⁴⁹ MELANI, Maria Raquel Apolinário. *Guia de Recursos Didáticos*. In: **Projeto Araribá – História**. (Manual do Professor). 5ª série. 1ª Ed. 2006, p. 6.

valorizando a justiça e os direitos fundamentais do ser humano; valorizar a paz como forma de solução dos conflitos; desenvolver a competência leitora, aprendendo a observar. Interpretar e emitir opiniões sobre diferentes tipos de textos, contínuos ou descontínuos”¹⁵⁰.

Partindo das informações levantadas sobre minha fonte, a seguir buscarei analisar a coleção de livros didáticos *Projeto Araribá de História* (2006), no que tange ao tratamento que a mesma deposita à temática indígena ao contar a História do Brasil.

2. Os indígenas no Araribá de História

A questão indígena no LD de História vem ganhando uma certa notoriedade nos últimos anos¹⁵¹, principalmente por conta da promulgação da Lei 11.645/08, que versa que “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”¹⁵².

Em resultado daquelas leis, que movimentam a produção didática, bem como a reflexão acadêmica, podemos encontrar um volume de trabalhos acerca da temática indígena no LD¹⁵³, denunciando a necessidade de reflexão acerca da diferença étnico-

¹⁵⁰ Idem.

¹⁵¹ Desde a Constituição de 1988, a sociedade passa a estar mais atenta à temática indígena. Percebe-se também um esforço de se dar visibilidade a populações silenciadas por conta da Lei 10639 de 2003.

¹⁵² BRASIL, 2008.

¹⁵³ GRUPIONI, Luis D. B. . “As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada”. In: (Org.). *índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. 279p. p. 13-28. Idem. “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”. In: SILVA; Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO, 1995; Idem. “Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos”. R. bras. **Estudos pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996; GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006; MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Dissertação (Mestrado) -UFPB/CE. João Pessoa, 2006; GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011; REIS, Elisângela Alves; BARBOSA, Rosimari Bueno; RODRIGUES, Elaine (Orientadora). “A representação do índio no livro didático”. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**. Vol. 1, nº 1. Maringá: UEM, 2012; CHAGAS, Waldeci Ferreira; NASCIMENTO, Damião Cavalcante do. “A representação dos povos indígenas no Livro Didático de História”. In: A temática indígena na escrita e no ensino de História – Avanços e retrocessos. **XVI Encontro Estadual de História – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964**. Campina Grande. 25 a 29 de agosto de 2014; SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo. “O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008”. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, UFPE, Recife, v. 1, n. 1, p. 215–226, 2015, entre outros.

racial naquele material, em defesa de uma formação cidadã que valorize a diversidade e pluralidade do povo brasileiro. Entretanto, representa também um avanço ao regular o sistema educacional, buscando problematizar e ressignificar os currículos ao incluir nos mesmos a História africana e indígena.¹⁵⁴

“As mudanças trazidas pelas legislações questionam a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outras lógicas, outros saberes, outros modos de ser e de viver; visam práticas pedagógicas que não se silenciem diante dos legados eurocêntricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados. Nesse sentido, o projeto de uma escola na perspectiva intercultural, intepistêmica e decolonial precisa ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos que permeiam o fazer pedagógico”.¹⁵⁵

Três perspectivas se destacam na minha leitura das leis 10639/2003 e 11645/2008 e das discussões acadêmicas delas derivadas. A primeira é a sugestão de que até então a história e cultura dos indígenas detinha pouca notoriedade; a segunda interpretação é a de existir um processo prévio de discussão sobre a temática e, por fim, assinala a necessidade de adaptação da parte dos educadores e dos materiais didáticos. Tais conclusões são inspirações para a continuação e ampliação do debate sobre as representações cerca dos indígenas no LD de História, o que me move a analisar a coleção *Projeto Araribá de História* do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), 1ª edição de 2006.

Meu primeiro contato com a coleção *Projeto Araribá em História* se deu por conta de uma atividade de pesquisa de Iniciação Científica Pibic/CNPq¹⁵⁶, onde realizei uma análise de LD. Naquele momento o processo de escolha se deu por conta do ano de edição. Como a atividade foi realizada por cada integrante do grupo de pesquisa, pensei ser pertinente selecionar uma coleção que tivesse edição de ano não muito próximo das

¹⁵⁴ MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. “Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar”. Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 553-57, maio/ago. 2014, p. 554. Disponível em : <http://ptdocz.com/doc/512462/educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-no-brasil--as-contribu...>

¹⁵⁵ Idem.

¹⁵⁶ A *Companhia de Jesus e os índios na capitania do Rio de Janeiro - Século XVI, XVII e XVIII*, (2008-2016) sob a orientação da Doutora Eunícia B. B. Fernandes, professora do departamento de História da PUC-RIO.

outras coleções analisadas pelas outras pesquisadoras, entendendo que desta forma a atividade se enriqueceria. Acabei então por escolher a coleção de 2006.

Em entrevista realizada no dia 19 de dezembro de 2011, a editora chefe responsável pela disciplina de História, Maria Raquel Apolinário Melani, esclareceu o porquê do nome da coleção, explicando que se buscava à época uma palavra que tivesse uma identidade com as raízes indígenas.¹⁵⁷ Como podemos perceber, há um esforço por parte da editora de construir um vínculo entre a coleção e a cultura indígena, entendendo a última como um símbolo de identidade nacional¹⁵⁸. Contudo, como realmente são tratados os indígenas no livro de fato? Buscarei responder a seguir.

2.1. Os indígenas no Araribá-História do 6º ano

No livro *Projeto Araribá* de História do 6º ano, os indígenas são contemplados na Unidade 2 – *O povoamento da América*, onde são classificados na categoria de *Os descobridores da América*¹⁵⁹, onde são abordadas a chegada e a forma de viver dos *primeiros habitantes do Brasil*¹⁶⁰ (apesar de se deixar claro que o Brasil naquele tempo não existia como conhecido hoje). O tema tem um tratamento mais aprofundado ao se destacar a importância do trabalho dos arqueólogos como fonte daquele conhecimento, além das contradições envolvidas. Para endossar o discurso, são utilizadas ilustrações, fotografias e pinturas, valorizando o papel da arqueologia no processo de pesquisa histórica mais contemporâneas.

A publicação trata a forma como viviam, ao destacar a caça, sua alimentação, a agricultura, cerâmica (marajoara) e suas moradias (em especial o tipo de casa dos itararés). O livro deixa claro que suas casas eram construídas “de acordo com as condições geográficas”¹⁶¹ do local, dando uma certa ideia de diversidade. Entretanto, ao chamar os nativos de “antigos habitantes do Brasil”, acabam lhes dando um duplo sentido. A expressão poderia ser entendida pelo leitor de duas formas:

¹⁵⁷ SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de História: Professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Estadual de Londrina, 2012, p. 92. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mesthis/JefersonRSilva_Dissertacao.pdf

¹⁵⁸ SILVA, Jeferson Rodrigo da. “De anônimo a best-seller: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá – História no PNL D de 2008”. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2 pp. 102 – 127, jul./dez. 2012, p. 113. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3381/338130379007.pdf>

¹⁵⁹ MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá – História**. 5ª série. 1ª Ed. 2006, p. 48.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 62.

¹⁶¹ Ibidem. p. 65

- 1) Já existiam pessoas neste território que possuíam sua própria forma de organização social, antes do processo colonial
- 2) Não existem mais habitantes indígenas

Mais à frente, na seção *Em foco*, sob o título *Compreender um texto*, o volume promove a leitura de *Uma lenda do milho*¹⁶². Não cabe aqui dar detalhes sobre aquele mito, mas importa observar que o texto destaca a tradição oral guarani e localiza a região a que a etnia pertence, Sul do Brasil. Além disso, o texto mostra ao leitor a forma daquele povo interpretar o mundo e transmitir seu conhecimento.

No geral, o livro do 6º ano apresenta os primeiros povos do Brasil de forma aceitável. Contudo, a meu ver, a narrativa foi construída de uma forma tal, criando uma descontinuidade entre aqueles primeiros povoadores e os indígenas da atualidade.

2.2. Os indígenas no Araribá-História do 7º ano.

Na Unidade 6, sob o título *A exploração dos impérios coloniais*, os indígenas são, a princípio, classificados de forma geral de “Os índios americanos”, e no capítulo 4, sob o título de *A colonização portuguesa na América*, os indígenas são mencionados de forma bem efêmera, afirmando que a

“ (...) atividade de exploração do pau-brasil contava com o trabalho indígena, que extraía da mata a madeira para os portugueses”.¹⁶³

Entretanto, os interesses envolvidos naquela participação dos indígenas, não são analisados nem discutidos. Outra situação semelhante narrada no livro foi quando da exploração daquela árvore por outros europeus, e os mesmos

“ (...) passaram a explorar o pau-brasil, contando também com o trabalho indígena.”¹⁶⁴

Além de serem tratados de forma efêmera, no capítulo 5, *A administração da América portuguesa*, os indígenas são citados em função da catequese dos padres da Companhia de Jesus, afirmando que era dos mesmos a “tarefa de evangelização dos indígenas”.¹⁶⁵

¹⁶² Ibidem, p. 72, 73.

¹⁶³ MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá – História**. 6ª série. 1ª Ed. 2006, p. 170.

¹⁶⁴ Idem.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 173.

Na seção *Em foco*, desta mesma unidade, intitulado *Os povos indígenas do Brasil*, há um esforço da parte da coleção de aprofundar um pouco mais a abordagem sobre tais povos. No Tópico: *Os índios de hoje: Quantos são? Onde estão?* Estão em destaque os dados contemporâneos sobre sua população (a partir do Censo do IBGE) e sua diversidade cultural e linguística, além de sua tradição oral, e a questão territorial e as tensões envolvidas.

“De acordo com o Censo de 2000, do IBGE, há hoje cerca de 700mil índios no Brasil, No passado, por volta de 1500, os cálculos mostram que essa população devia estar entre 3 milhões e 5 milhões de pessoas. (...) Hoje, são 216 culturas diferentes espalhadas pelo território brasileiro”.¹⁶⁶

A seguir, o livro passa a destacar *A sociedade tupis*, tratando de sua cultura e de seu modo de viver. Porém, a coleção peca, a meu ver, quando prende boa parte do seu texto somente ao passado daquele povo, sem haver uma relação com sua realidade atual, com exceção de um trecho que fala um pouco da resistência indígena e de como o contato com o europeu afetou suas vidas.

“O contato com os colonizadores alterou de forma significativa a cultura indígena. Em pouco mais de cem anos, os tupis foram expulsos de grande parte do litoral. Mas eles resistiram! Hoje, espalhados pelo território brasileiro, dividem-se em waiãpis, uru-eu-wau-waus, xetás, zo'es, suruis, entre outros grupos”.¹⁶⁷

Esse trecho, diferente de outros citados neste trabalho até aqui, traz uma nova perspectiva de interpretação, pois constrói uma possibilidade de relações de continuidades no que tange ao passado e futuro. Corroborando com essa ideia, o livro apresenta a seguir o depoimento de um líder Yanomami, chamado Davi Kopenawa, que narra suas memórias de infância, e como se deu o contato de seu grupo de origem com as culturas não-indígenas.

“Há á muito tempo, meus avós, que habitavam Mōramabi araopi, uma casa situada muito longe, nas nascentes do rio Toototobi, iam às vezes visitar nas terras baixas outros Yanomami estabelecidos ao longo do rio Aracá. Foi lá que encontraram os primeiros brancos. Esses estrangeiros coletavam fibra de palmeira piaçaba ao longo do rio. Durante essas visitas nossos mais velhos obtiveram seus primeiros facões. (...) Naquele tempo, eles só encontravam brancos ao viajar muito longe de sua aldeia e não iam vê-los sem motivo, simplesmente para visitá-los. Haviam visto suas ferramentas

¹⁶⁶ Ibidem, p. 178.

¹⁶⁷ Ibidem, p. 181.

metálicas e as cobiçavam (...). Mas foi bem mais tarde, quando habitávamos Marakana, (...) que os brancos visitaram nossa casa pela primeira vez. Na época, nossos mais velhos estavam ainda todos vivos e éramos muito numerosos, eu me lembro. Eu era um menino (...) Quando os avistei, chorei de medo. (...) Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar. Eu os achava muito feios, esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. Além disso, não compreendia nenhuma de suas palavras emaranhadas. Parecia que eles tinham uma língua de fantasmas. (...) Os mais velhos diziam que eles roubavam as crianças (...). Quando aqueles estrangeiros entravam em nossa habitação, minha mãe me escondia debaixo de um grande cesto de cipó, no fundo de nossa casa. Ela me dizia então: "Não tenha medo! Não diga uma palavra!", e eu ficava assim, tremendo sob meu cesto, sem dizer nada. (...) Todos os bens dos brancos me assustavam também: tinha medo de seus motores, de suas lâmpadas elétricas, de seus sapatos, de seus óculos e de seus relógios. (...) Mas, quando seus aviões nos sobrevoavam, eu não era o único a ficar assustado, os adultos também tinham medo; alguns chegavam mesmo a romper em soluços, e todo mundo fugia para a mata vizinha! (...) Todos tínhamos muito medo de morrer! (...) Perguntava-me o que todas aquelas coisas que pareciam sobrenaturais poderiam ser! Perguntava-me também por que aquelas pessoas tinham vindo até nossa casa. Mais tarde, realmente comecei a crescer e a pensar direito, mas continuei a me perguntar: "O que os brancos vêm fazer aqui? Por que abrem caminhos em nossa floresta?". (...)”¹⁶⁸.

Considero interessante este tipo de estratégia do livro, pois assim o leitor se dá conta de que o contato, não se dá somente no passado colonial, além de destacar o olhar do indígena em relação ao contato, enquanto sujeito de sua história.

Na unidade 8, sob o título *A expansão colonial*, no capítulo 1 sob o título *o fim da união ibérica*, ocorre a menção dos indígenas, porém há sempre relatos breves e superficiais. Um exemplo se dá quando da Insurreição Pernambucana (1645-1654) para a expulsão dos holandeses no Nordeste, quando o livro afirma que

“Diversas milícias, compostas por brancos, índios e negros, foram formadas em várias partes do Nordeste”¹⁶⁹.

Ao ler este trecho, o leitor fica ciente da existência de indígenas, porém há uma total despreocupação em se especificar por exemplo de quê indígena está se falando, qual povo, de que forma e quais os motivos que levaram aqueles nativos a participar daquele conflito.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 182-183.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 220.

Entretanto, em outros momentos o livro do 7º ano constrói uma visibilidade relativa aos indígenas, como por exemplo no capítulo 3 da unidade 8, de título *A conquista do sertão*. Nela, o livro discorre acerca do desbravamento da região considerada como sertão, na localidade conhecida como vila de São Pedro (século XVII), onde plantava-se trigo, feijão, entre outros, e

“O trabalho era quase todo executado por escravos indígenas, havendo pouquíssimos negros”.¹⁷⁰

E continua dizendo que

“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”.¹⁷¹

Os dois trechos deixam bem claro que a solução para a falta de mão de obra naquele momento seria o uso do trabalho indígena enquanto cativo. Portanto, o trecho expressa a escravização dos nativos. Em seguida, corrobora com a ideia da escravidão indígena como algo natural, mencionando que

“O Sertão dos Patos e a região das Missões do Guairá (ou Guaíra), localizados no sul, foram dois importantes locais de **abastecimento** de indígenas”.¹⁷²

A forma como o livro constrói sua narrativa em relação aos indígenas, os tratando como uma mercadoria ou um recurso disponível (semelhante a qualquer outra “coisa” negociável) naturaliza a escravização dos mesmos.

No mesmo capítulo, mais a frente, os indígenas são mencionados em função das ações dos bandeirantes, dando novamente uma visibilidade relativa àqueles primeiros, ao dizer que os últimos foram

“(…) contratados para destruir quilombos e combater indígenas que atacavam áreas ocupadas por colonos no Nordeste (...) agrupamentos inteiros foram dizimados no interior da Bahia, do Piauí, do Maranhão e do Ceará entre 1658 e 1679”.¹⁷³

Apesar de haver uma ligeira tentativa de se olhar para aquele momento pela perspectiva indígena, o texto acaba por exaltar a atuação dos bandeirantes, minimizando as consequências de suas ações.

¹⁷⁰ MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá – História**. 6ª série. 1ª Ed. 2006, p. 226

¹⁷¹ Idem.

¹⁷² Ibidem, p. 227 (grifo meu).

¹⁷³ Idem.

Já no capítulo 4 da mesma unidade, de título *As missões jesuíticas*, o livro continua a dar visibilidade ao indígena, porém ainda sob a ação do colonizador, quando do trabalho de evangelização e educação ministrada pelos jesuítas em terras brasileiras, por meio dos aldeamentos, fazendas e colégios.

“Os jesuítas tiveram papel muito importante na conversão ao catolicismo das populações indígenas da América portuguesa e espanhola”.¹⁷⁴

“Para converter os gentios ao catolicismo os jesuítas receberam da Coroa portuguesa, em 1596, a responsabilidade de catequizá-los”.¹⁷⁵

Os trechos mais uma vez exaltam a atuação dos padres, em detrimento dos indígenas que eles classificaram como *gentios*. O que se vê é a exaltação da colonização – a expressão ‘muito importante’ é reveladora - sem qualquer perspectiva crítica, naturalizando a ocupação territorial e o domínio de um povo sobre outros povos. O livro até faz menção ao modo de vida dos indígenas, porém isso só se dá pelo fato de serem práticas que os padres buscavam combater. Desta forma, não há um esforço de se compreender o jeito de viver daqueles povos.

“Eles imaginavam que assim seria mais fácil impor aos nativos o modo de vida segundo as regras cristãs: 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 com várias famílias”.¹⁷⁶

A seguir, o livro discorre que aqueles padres eram influenciados pelas rígidas normas de disciplina militar, afirmando ser

“(…) natural que eles impusessem aos indígenas um modo de vida bastante esquematizado e ordenado, o que **confrontava** com a cultura dos nativos”.¹⁷⁷

A fazer uso do termo **confrontava**, a narrativa do livro dá a entender que o modo de viver dos indígenas não apresentaria nenhum tipo de ordem, conduzindo o leitor a interpretar o texto de forma dicotômica. Como se houvesse um embate entre os com ordem (os padres) X os sem ordem (os indígenas), desconsiderando a possibilidade de que a ordem do indígena fosse apenas diferente do que era entendido como ordem

¹⁷⁴ Ibidem, p. 228.

¹⁷⁵ Idem.

¹⁷⁶ Idem.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 229 (o grifo é meu).

aos olhos dos padres. Isso me faz concordar com a posição de Luis Donizete Grupioni quando afirma que os livros didáticos ainda não estariam preparados para admitir a possibilidade e a “viabilidade de outras ordens sociais”¹⁷⁸ que não as europeias.

No capítulo 5, quando fala das *Crises e rebeliões da colônia*, os indígenas aparecem novamente quando de uma rebelião no Rio de Janeiro (1640), acerca da decisão papal de libertar os nativos americanos.

“(…) em 1640 ocorreu no Rio de Janeiro um motim popular em consequência da decisão do papa de declarar livres todos os indígenas da América”.¹⁷⁹

De forma semelhante, a mesma coisa ocorre quando das causas da Revolta de Beckman (1684-1685) quando o livro afirma que

“(…) desde 1624 o problema da mão-de-obra incomodava os colonos. Eles não podiam empregar o braço indígena, protegido pelos jesuítas”.¹⁸⁰

Portanto, haviam tenções que envolviam a escravização indígena, porém não há nenhum aprofundamento daquelas referencias no discurso do livro.

Na mesma unidade, na seção *Em foco*, sob o título *A educação na colônia*, o livro fala de forma bem sucinta, sem muito aprofundamento, sobre as escolas indígenas da atualidade, destacando também seu currículo que, de acordo com a publicação, seria especial e multicultural.

“Existe também escolas indígenas: segundo o censo escolar do Inep/MEC de 2005, são 2.324, contam com currículos especiais para que os índios aprendam tanto a cultura dos não-índios, quanto a sua própria cultura”.¹⁸¹

Além de falar um pouco sobre a educação indígena, o livro também destaca o fato dos jesuítas terem aprendido várias línguas nativas em prol do projeto catequético jesuítico.

¹⁷⁸ GRUPIONI, Luis D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 491.

¹⁷⁹ MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá – História.** 6ª série. 1ª Ed. 2006, p. 230.

¹⁸⁰ Ibidem, p. 231.

¹⁸¹ Ibidem, p. 236.

“Para possibilitar a catequese dos índios, os jesuítas aprenderam várias línguas nativas e elaboraram dicionários e gramáticas nesses idiomas”.¹⁸²

Contudo, mais uma vez os indígenas são inseridos em um discurso de exaltação das ações dos jesuítas, sem que haja uma reflexão sobre como os indígenas percebiam e reagiam àquelas ações.

Portanto, percebemos até aqui que no livro *Projeto Araribá de História* do 7º ano, a temática indígena ora é tratada de forma generalizante, ou seja, a diversidade e pluralidade de culturas, línguas e etnias, não é levada em consideração; ora são tratados a partir da ação dos jesuítas e dos bandeirantes, do contexto das missões e de sua escravidão, não fazendo nenhuma menção às articulações e negociações que perpassavam aquelas experiências; e ora os indígenas são tratados com um pouco mais de cuidado.

No geral, se torna uma leitura confusa e desordenada. O aluno terá uma certa dificuldade de construir um conhecimento mais concreto acerca dos indígenas, já que a cada momento no mesmo volume, suas representações ganham sentidos diferenciados.

2.3. Os indígenas no Araribá-História do 8º ano.

No livro do 8º ano, na Unidade 2, sob o título *A época do ouro no Brasil*, no capítulo 1, de título *A descoberta e a exploração do ouro*, os indígenas continuam sendo mencionados a partir da ação dos bandeirantes,

“(…) os paulistas (…) **caçavam** índios para trabalhar em suas propriedades. A grande maioria dos nativos escravizados foi usada nas plantações e no transporte dos produtos cultivados pelos paulistas. Uma parte muito pequena dos indígenas capturados teria sido levada para os engenhos localizados no Nordeste e no litoral fluminense”.¹⁸³

No trecho a cima, o verbo caçar animaliza os indígenas, além de naturalizar o próprio ato que é praticado com outro povo (indígenas), tão ser humano quanto os paulistas. Além disso os mesmos são tratados também, a partir das ações dos padres da Companhia de Jesus quando afirma que

“O principal alvo das bandeiras eram as missões dos padres jesuítas, onde viviam muitos indígenas”.¹⁸⁴

¹⁸² Ibidem, p. 239.

¹⁸³ MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá – História**. 7ª série. 1ª Ed. 2006, p. 39.

¹⁸⁴ Idem.

Nos dois trechos, os indígenas são apresentados de forma rasa, sem nenhum aprofundamento significativo da escravização dos mesmos. Entretanto, a seguir, o livro dá uma certa visibilidade à cultura indígenas, ao valorizar de alguma forma seus costumes.

“À frente delas, seguindo um costume dos índios tupis, erguia-se uma bandeira em sinal de guerra, e por isso seus membros ficavam conhecidos como **bandeirantes**”.¹⁸⁵

“O transporte das bandeiras era feito pelos rios, em especial o Pinheiros e o Tietê, e também por terra, seguindo trilhas indígenas”.¹⁸⁶

Acredito que estes trechos, diferentemente da maioria dos trechos dispostos na publicação, poderiam ser interpretados, fazendo o leitor perceber que aquele contato entre europeus e indígenas, teria afetado e interferido a forma de viver e pensar de ambos os lados. Mais à frente, os indígenas também são contemplados com uma pequena visibilidade, enquanto protagonista de uma ação. Infelizmente, será praticamente a única ocorrência na coleção inteira e ainda caracteriza aquelas populações como violentas.

“ a vida nas minas goianas e mato-grossenses era ainda mais dura que nas vilas mineiras: o alimento era escasso; tribos indígenas, constantemente molestadas pelos bandeirantes, reagiam atacando os arraiais”.¹⁸⁷

Mais uma vez, percebo uma certa discordância e uma incongruência entre os conteúdos referente aos indígenas, no livro do 8º ano da coleção *Araribá* de História. Na maioria das vezes, a existência dos mesmos está sempre vinculada as ações dos portugueses, sejam eles bandeirantes ou padres da Companhia de Jesus, esvaziando assim, seu papel histórico enquanto atores sociais. Em outra poucas vezes, suas culturas ganha um certo destaque, mostrando um certo esforço da parte do autor, em ampliar os conhecimentos do leitor acerca dos indígenas. Porém, sendo ser complexo para o entendimento do leitor, construir conhecimento em meio a uma narrativa confusa, onde ora se ganha importância, ora se é ignorado.

¹⁸⁵ Idem. (grifo do livro)

¹⁸⁶ Idem.

¹⁸⁷ Ibidem, p.41. (grifo meu)

2.4. Os indígenas no Araribá-História do 9º ano.

No volume do 9º ano, na Unidade 7, de título *Democracia e ditadura no Brasil*, no capítulo 6, sob o título *A redemocratização e o governo Sarney*, o livro faz uma menção bem ligeira, quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, reconhecendo o direito daqueles povos às suas terras.

“(…) o direito dos povos indígenas às terras que ocupam, representou um enorme avanço rumo à organização de uma sociedade democrática e menos desigual”¹⁸⁸.

Após um longo período de silêncio (não eram mencionados na coleção desde o processo colonial) surgem os indígenas em plena segunda metade do século XX (1988), de forma efêmera, sem que haja uma narrativa explicativa, que conduza o leitor a entender o que se deu com aqueles povos durante esse vasto intervalo entre a época colonial e este episódio presente. Não havendo

Além disso, a publicação traz também uma imagem (em anexo) de indígenas na Câmara dos Deputados, com uma legenda que dizia

“Índios no plenário da Câmara, em foto de abril de 2001. Com a Constituição de 1988, os povos indígenas tiveram seus direitos reconhecidos pelos Estado”¹⁸⁹.

Na seção *Análise de textos e imagens*, no tópico *Raça e cor*, os indígenas são abordados em relação a como a população brasileira se auto identifica.

“A população branca era maioria no país: 51% das pessoas se declararam brancas, 42% pardas, 0,5% amarelas e 0,4% indígenas. O total de índios cresceu de 294mil, em 1991, para 730 mil, em 2004”¹⁹⁰.

Penso ser interessante o livro trazer para a sala de aula um dado como esse do trecho citado, onde mostra que a população indígena tem crescido (e também se auto reconhecido). A meu ver, isso pode ser indício de uma reconstrução de identidade, mas nada nesta linha é desenvolvido. Além disso, o livro não cita o fato de haver inúmeras comunidades indígenas nas grandes metrópoles, perpetuando assim o estereótipo de “índio nu e vivente na floresta”.

¹⁸⁸ MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá – História**. 8ª série. 1ª Ed. 2006, p. 207.

¹⁸⁹ Idem.

¹⁹⁰ Ibidem, p. 246.

Após uma leitura cuidadosa de todos os livros da coleção, percebemos que os momentos em que os indígenas têm alguma visibilidade concentram-se apenas quando se aborda o período colonial da História do Brasil. Com a exceção das menções breves quando da Constituição de 1988 e do Censo do ano 2004. Além disso, foi possível enquadrar as formas como ocorre essa visibilidade em três categorias: quando os indígenas aparecem de forma breve e sem muito aprofundamento; quando aparecem como objeto da ação dos colonizadores (bandeirantes e padres da Companhia de Jesus); e quando das poucas vezes que a narrativa busca construir conhecimentos sobre eles.

Conclusão

Minha experiência como professora do fundamental, antes mesmo de ingressar na graduação em história, certamente marcou minhas escolhas e sensibilidades ao longo da graduação. Na Iniciação Científica, essa disposição foi aumentada, pois a pesquisa em andamento iniciara reflexão sobre as apropriações de seu conteúdo - Companhia de Jesus e indígenas no Rio de Janeiro - no livro didático, ou seja, o suporte de conhecimento mais usado no espaço escolar aparecia como objeto de investigação.

Essa pesquisa, portanto, é expressão da minha trajetória. Caminho de aprofundamento e crítica de um tema importante para a sociedade brasileira e, por isso, fundamental no espaço escolar: a questão indígena. Mas não só. Caminho também de aprofundamento e crítica num campo de pesquisa do ensino de história, através da análise do livro didático.

Realizando a pesquisa, pude acessar uma gama de pesquisas acerca da utilização do LD no ensino de história. Apesar de serem poucas quando comparadas com outras temáticas, vi um campo sólido de reflexão com o qual busquei dialogar. Foram elas que me sugeriram a importância de certas considerações que se transformaram em análises, como ao tratar sobre o LD de história o contemplei, em especial, enquanto mercadoria e o quanto o Estado interfere em sua produção distribuição. As observações sobre o objeto livro, entretanto, não se restringiram a sua produção ou circulação, fazendo-me investir também numa reflexão sobre seu uso, ou seja, pude contemplar também o papel do professor enquanto autor de sua aula, em meio ao uso do LD como material popular de ensino e aprendizagem.

Especificamente em relação ao ensino da temática indígena, tive menos acesso a teses sobre o assunto. Identifiquei que os anos 90 do século passado e os iniciais do século XXI produziram textos importantes, que permaneceram atuais apesar dos diferentes contextos. Há hoje um novo estímulo sobre o tema, pois encontrei vários trabalhos que discutem a lei 11645/2008. Infelizmente, o que pude atestar, mediante esses trabalhos e através de minha própria pesquisa, é que no geral ainda se produz um LD onde a história do Brasil é contada tratando os indígenas de forma estereotipada e preconceituosa. Reproduzindo pressupostos etnocêntricos e evolucionistas.

Ao realizar a análise da coleção de livros didáticos de *História Projeto Araribá* (2006)¹⁹¹, para 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, pude verificar - no que tange ao tratamento dado à temática indígena - a continuidade de algumas questões apontadas por pesquisas anteriores, tais como a reprodução de conteúdos estereotipados como sua presença exclusiva nas florestas; a presença de noções que desqualificam seus modos de vida a partir de uma grade de referência do colonizador e mesmo a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, entre outros aspectos. Deste modo, as informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, que também foram encontradas, como a alusão à diversidade cultural em lugar da unidade do termo 'índio', acabaram diminuídas.

A análise da coleção Araribá fez ver a coexistência na mesma obra de dados equívocos, deslocados ou que mascaram a experiência histórica das relações dos indígenas com os não-indígenas e outros corretos, que respeitam e valorizam a diversidade. O fato de podemos encontrar concepções completamente equivocadas em relação aos povos indígenas e às suas culturas, seguidas daquelas informações mais atualizadas, mais próximas da realidade ou que, de algum modo, os valorizem é compreendido por mim como uma dificuldade, pois faz com que o leitor tenha uma apreensão confusa do conteúdo, prejudicando a construção de um conhecimento minimamente satisfatório. No geral, se torna uma leitura desordenada, o que resulta numa dificuldade para os alunos sistematizarem um conhecimento mais concreto acerca dos indígenas, já que a cada momento no mesmo volume, suas representações ganham sentidos diferenciados.

A impressão que se tem, aparentemente, é de que aquele(s) autor(es), para se adequarem à exigência do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de que os livros didáticos devem abordar “as temáticas das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária”¹⁹², inserindo na coleção Araribá de História algumas informações mais atuais, sem, entretanto, descartar o conjunto de ideias que há mais de século se estabelece sobre os indígenas¹⁹³. Como não se preocuparam em dar coerência ao que é

¹⁹¹ MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá – História**. 5ª à 8ª série. 1ª Edição. 2006.

¹⁹² BRASIL, **Plano Nacional do Livro Didático - 2008 - Guia de Livros Didáticos**. 2008, p. 15

¹⁹³ Falo em mais de século, por considerar o estudo de Circe Bittencourt e também por identificar que o livro didático sobre o qual faço minha análise é um material do século XX, ou seja, mesmo que algumas dessas ideias possam estar presentes em séculos, aqui falo apenas do LD.

informado, o resultado é um mix confuso e que pode mesmo ser contraditório. O(s) autor(es), apesar de defender ideias antirracistas, não foram felizes na construção de uma narrativa que revise de fato antigos pressupostos. Em suma, o *Projeto Araribá de História* (2006) continua reproduzindo uma ideia etnocêntrica e evolucionista de História que apaga ou desqualifica as populações indígenas.

A partir dos exemplos destacados durante a análise, observei na coleção Araribá o abismo que existe entre a produção acadêmica sobre etnologia e história indígena e a produção didática para a escola básica. Não acredito que a escola básica deva apenas reproduzir os conhecimentos produzidos na universidade, mas certamente deve manter um diálogo com eles, o que, no tema específico, atinge de forma direta à promoção da cidadania no país. Considero, portanto que, diante da diversidade de produções de estudos e pesquisas acerca das populações indígenas, o tratamento conferido às mesmas já deveria ser mais preciso.

Essa situação de defasagem ou desconhecimento exige responsabilização. A meu ver, há uma plural responsabilidade acerca daquele conteúdo, pois ela em parte recai sobre aqueles que avaliam e o recomendam como quanto os primeiros os autores de LD. Autoria coletiva ou não, quem produziu os conteúdos é responsável, mas quem oficialmente avalizou – e aí a intervenção do Estado e da mercadoria – também o é. No caso, cria-se mesmo uma incongruência entre um Estado que, através da lei 11645/2008, exige a presença ou agência das populações indígenas e que, através do PNLD ,valoriza materiais que vão contra a prerrogativa da lei. Vejo, portanto, uma ineficácia na aspiração de mudança na sociedade, pois o cidadão educado na escola continuará a perpetuar estereótipos que inferiorizam os indígenas.

Lamentavelmente, o que posso concluir, é que o MEC tem avaliado e recomendado livros que ainda apresentam um forte discurso preconceituoso. A temática indígena traz em seu cerne diversos desdobramentos e merece ser abordada com mais zelo, pois ao fazer parte da História do Brasil, faz também parte geralmente, do primeiro contato em que os alunos tem com o pensamento histórico. Quando se conta apenas uma história de indígenas subjugados por colonizadores, estamos negando a historicidade dos mesmos, e conseqüentemente adulterando a trama histórica.

Portanto, a escola, mediante os livros didáticos, caracteriza-se como um importante vetor de reprodução das ideias equivocadas sobre os indígenas. É na sala de aula que somos apresentados aos “índios”. Pouco, se aprende sobre a diversidade cultural e sobre o quão importante é valorizá-la. E é assim que se aprende a prática da cidadania e a convivência em meio a diferença. Ao se ensinar às crianças e adolescentes acerca dos povos indígenas, concedemos a eles a chance de conhecer a riqueza, a diversidade, a pluralidade e singularidade do povo brasileiro, e sobretudo o quanto deve ser valorizado.

Fontes:

- BRASIL, República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- BRASIL, República Federativa do. **Diário Oficial da União**, ANO CXI, nº 08, Seção 1. Brasília: Gráfica da imprensa nacional. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
- BRASIL, República Federativa do. **Guia de livros didáticos PNLD 2008 - História (Anos Finais do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldhisto07.pdf>
- BRASIL, República Federativa do. **Diário Oficial da União**, ANO CXI, nº 08, Seção 1. Brasília: Gráfica da imprensa nacional. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- MELANI, Maria Raquel Apolinário (Ed. Responsável). **Projeto Araribá: História – 6º ano**, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MELANI, Maria Raquel Apolinário (Ed. Responsável). **Projeto Araribá: História – 7º ano**, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MELANI, Maria Raquel Apolinário (Ed. Responsável). **Projeto Araribá: História – 8º ano**, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MELANI, Maria Raquel Apolinário (Ed. Responsável). **Projeto Araribá: História – 9º ano**, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Bibliografia

- ALVES, Ronaldo Sávio Paes. “História e sala de aula: Um balanço bibliográfico entre saber histórico e saber escolar”. **Revista de C. Humanas**, Vol. 9, Nº 1, p. 97-105, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo7vol9-1.pdf>
- AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. “Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor”. In: **Anais da Semana da Educação**, Universidade Estadual de Londrina, 2012, p. 1091-1103. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/politicaseducacionais/politicaspUBLICAPARAOLIVROdidatico.pdf>
- ABUD, Kátia. “Currículo de História e políticas públicas”. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BITTENCOURT Circe Maria Fernandes. “Livros didáticos entre textos e imagens”, In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
-
- _____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 239p.
-
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/261122703/BITTENCOURT-Circe-Ensino-de-Historia-Fundamentos-e-Metodos-2a-Edc-Ed-Cortez-2008>
- CALISSI, Luciana; FLORES, Élio Chaves. “O livro didático e o ensino de História”. Simpósio: Ensino de História e Educação – nº 37. UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História** – João Pessoa, 2003. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.385.pdf>
- CARDOSO, Oldimar Pontes. “Representações dos professores sobre saber histórico escolar”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/10.pdf>
- CASTRO, Eduardo Viveiro de. **Araweté, o povo do ipixuna**. São Paulo: Editora Cedi, 1992.
-
- _____. **A inconstância da alma selvagem**. E outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosacnaify, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/43233377/Eduardo-Viveiros-de-Castro-A-Inconstancia-da-Alma-Selvagem>
- CENTENO, Carla Villamaina. O manual didático *Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS* (2008). **Revista HISTEDBR** On-line,

Campinas, número especial, p.20-35, mai.2010, 23p. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art02_37e.pdf

CHAGAS, Waldeci Ferreira; NASCIMENTO, Damião Cavalcante do. “A representação dos povos indígenas no Livro Didático de História”. In: A temática indígena na escrita e no ensino de História – Avanços e retrocessos. **XVI Encontro Estadual de História – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964**. Campina Grande. 25 a 29 de agosto de 2014. p. 156-168. Disponível em:
<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/anpuhpb/XVI/schedConf/presentations?searchInitial=C&track=>

COELHO; Mauro Cesar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática”. **Espaço Pedagógico**. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 358-379, jul./dez. 2014. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. “Saber acadêmico e saber escolar: história, historiografia e sala de aula”. UFMG – Universidade federal de Minas Gerais. **ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História – São Leopoldo, 2007**. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0969.pdf>

CUNHA, M. C. (Org.). **História dos Índios do Brasil**, São Paulo, FAPESP/SMC/Companhia Nacional das Letras, 1992. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/doc/248858899/Historia-Dos-Indios-No-Brasil-Manuela-Carneiro-da-Cunha-org>

_____ **Índios no Brasil: direitos e cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Trecho da obra disponível em:
<http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/35025.pdf>

FEITOSA, Amanda Araújo Pombo; XAVIER, Márcio Câmara. A história indígena nos livros didáticos do Ensino Fundamental I e na aldeia Guarani Tekoá-Ytu em São Paulo. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiroz**, Ano 1, nº1, São Paulo, mar/ 2010. Disponível em: www.faceq.edu.br/regs

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa. “O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo”. Projeto de pesquisa de mestrado em Artes Visuais: **Imagem e palavra no livro didático: a comunicação visual e seu caráter mediador na relação aluno e conhecimento**. Universidade do Estado de Santa Catarina (CERAT-UDESC), Florianópolis, 2007. Disponível em:
http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf

FREITAS, César Ricardo de; PELETTI, Amilton Benedito; SOUZA, Adrielle Cristina de. “Livro Didático e o Ensino de História: Professor, mero apêndice do instrumento de trabalho?” In: As Políticas Sociais nas transições latino-americanas no século XXI: tendências e desafios. **Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Unioeste. Cascavel, 9-12/out, 2011. Disponível em: <http://cac->

php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/resumos-politicas-educacionais.html

FERNANDES, Eunícia B. B. “Ainda na Selva?” **Revista de História**. out/2009. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/ainda-na-selva>

GASPARELLO, Arlette Medeiros. “João Ribeiro e a pedagogia da Nação nos Livros Didáticos”. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro** – Tomo 1, ano 174, n. 458, p. 198-199, 2013.

GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006, . Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1572

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011, 125p. Disponível Em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36386/000817163.pdf?sequence=1>

GRUPIONI, Luis D. B. “As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada”. In: (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. 279p.p. 13-28.

“Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”. In: SILVA; Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO, 1995.

“Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos”. R. bras. **Estudos pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1088/1062>

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do paraíso: os motivos endêmicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: 2010.

Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1936.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Geografia. USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/pt-br.php>

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Dissertação (Mestrado) -UFPB/CE. João Pessoa, 2006. 109p. Disponível em:

<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Nayana%20Rodrigues/A%20REPRESENTA%C7%C3O%20SOBRE%20OS%20CDNDIOS.pdf>

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. “Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar”. Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 553-57, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1753>

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. **Revista Tempo**, nº 21, p. 5-16, jun/2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013395002>

MATOS FILHO, Maurício A. Saraiva de; MENEZES, Josinalva Estácio; SILVA, Ronald de Santana da; QUEIROZ, Simone Moura. “A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula”. **Anais VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – PUC-PR**, 2008, p. 1192. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf

MATOS, Julia Silveira. “A história dos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”. **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3152/1828>

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>

MENEZES, Maria Eugênia de. “O gravador que era arco e flecha”. **Jornal da USP** . 08/2002. Disponível em: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp606/pag10.htm>

MONTEIRO, Ana Maria. “Professores: entre saberes e práticas”. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, 125p.

_____. “Os professores e os saberes”. In: **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Editora Mauad, Rio de Janeiro, 2007.

MONTEIRO, John. **Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Tupis, Tapuias e Historiadores - Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. (Tese de Livre Docência) Departamento de Antropologia, IFCH-Unicamp. 2001. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/estudos/TupiTapuia.pdf>

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado – História e Filosofia da educação – PUC-SP. 1997, 223p. Disponível

em:

https://www.academia.edu/3763517/Produzindo_livros_did%C3%A1ticos_e_para_did%C3%A1ticos

MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático como mercadoria”. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3 (69) p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>

_____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar de. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2ed.São Paulo: Contexto, 1998.

PASTRO, Sônia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. “Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático”. **História & Ensino**. Londrina, v. 8, edição especial, p. 59-66, Out. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12156/10675>

PEREIRA, Paulo Roberto Barbosa. “**Transposição didática como mediadora da transformação dos saberes**”. Metrado em Ciência da Educação. Universidade San Carlos. Recife, 2012. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/prpereira/a-transposio-didtica-12546699>

PRADO Jr, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**; São Paulo: Ed. Brasiliense; 23a. ed. (1948) 1994. (7a. Reimpressão).

RAHME, Claudia. “Cacique Mario Juruna Deputado Federal”. In: **Gazeta de Beirute**. Ago/2013. Disponível em: <http://www.gazetadebeirute.com/2013/08/cacique-mario-juruna-deputado-federal.html>

REIS, Elisângela Alves; BARBOSA, Rosimari Bueno; RODRIGUES, Elaine (Orientadora). “A representação do índio no livro didático”. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**. Vol. 1, nº 1. Maringá: UEM, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T4/T4-005.pdf>

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a civilização** – A integração dos indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1977.

ROCHA da SILVA, Phábio. A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do Ensino Médio. In: Saberes e práticas científicas. **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio**. Rio de Janeiro, 2014, 15p. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIV_O_Phabio_Rocha.pdf

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. História e Etnologia. “Levi-Strauss e os embates em região de fronteira”. In: **Revista de Antropologia**. vol.42 n.1-2 São Paulo,1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77011999000100011

SILVA, Maria da Penha da. A presença dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens e textos impressos. **Mnemosine Revista**. SEDUC-PCR/SEDUC-PE, vol. 1, nº 2, jul/dez, 2010, p 221-243. Disponível em:

http://www.ufcg.edu.br/~historia/mnemosinerevista/volume1/dossie_brasil-imperio/artigos/MNEMOSINE-REVISTA_BRASIL-IMPERIO-VOL1-N2-JUL-DEZ-2010-A%20PRESEN%C3%87A%20DOS%20POVOS%20IND%C3%8DGENAS.pdf

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de História: Professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Estadual de Londrina, 2012, 322p. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mesthis/JefersonRSilva_Dissertacao.pdf

_____. De anônimo a best-seller: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá – História no PNL de 2008. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2 pp. 102 – 127, jul./dez. 2012, p. 113. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012102/2159>

SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo. “O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008”. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica UFPE**, Recife, v. 1, n. 1, p. 215–226, 2015. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/cadernoscap/index.php/cadernoscap/article/view/22/23>

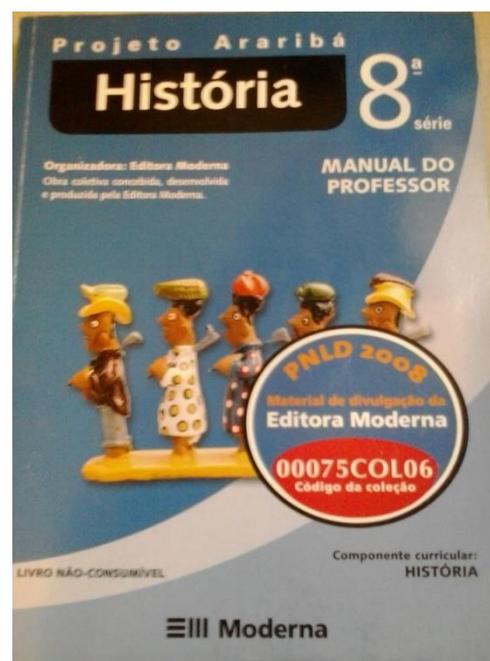
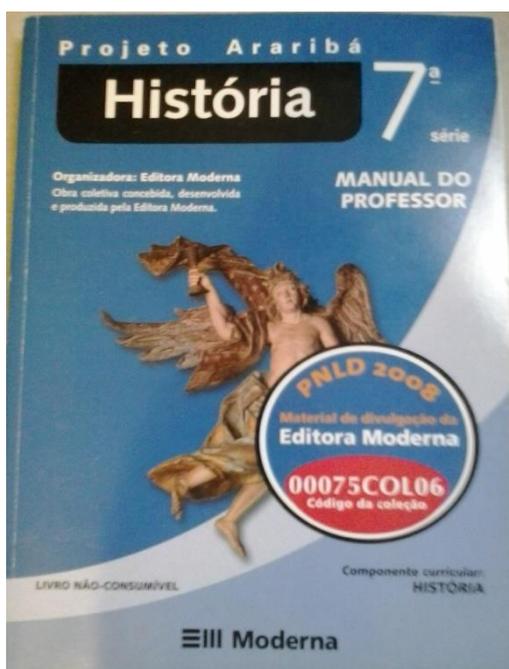
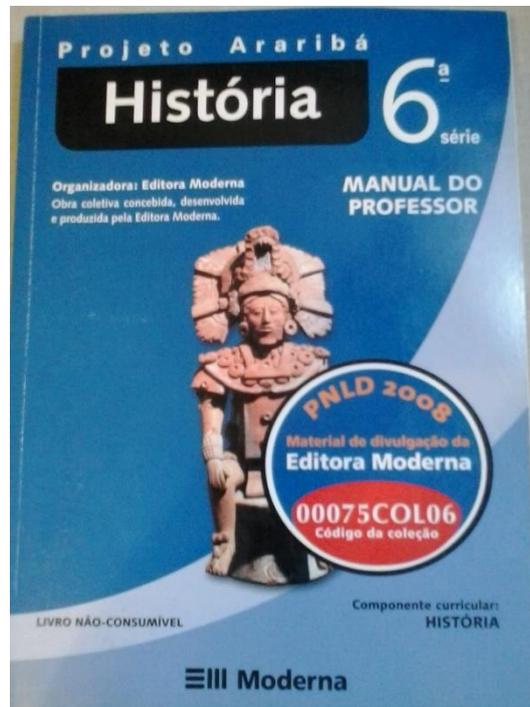
TEÓFILO da SILVA, Cristina; LORENZONI, Patrícia. “A moldura positivista do indigenismo: A propósito do Estatuto do Índio para a proteção de povos indígenas no Brasil”. **Universidade de Brasília**. Série Ceppac, n. 040, Brasília: CEPPAC/UnB, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17423/1/ARTIGO_MolduraPositivistaIndigenismo.pdf

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VARNHAGEM, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**, isto é, do descobrimento, colonização, legislação e desenvolvimento deste estado, hoje império independente, escrita em presença de muitos documentos autênticos recolhidos nos arquivos do Brasil, de Portugal, da Espanha e da Holanda. Por um sócio do Instituto Histórico do Brasil, natural de Sorocaba. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert, 1854.

ZAGURY, Tania. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Anexos



4 Como viviam os primeiros habitantes do Brasil

Os primeiros habitantes do Brasil eram povos caçadores, pescadores e coletores, e levavam uma vida nômade.

■ Povos caçadores e coletores

Os primeiros habitantes do Brasil eram nômades. Viviam principalmente em habitações a céu aberto ou em abrigos sob a rocha e, às vezes, em cavernas. No interior das cavernas, os moradores costumavam fazer pinturas que mostravam imagens da vida cotidiana, como animais e pessoas.

As armas de pedra encontradas por pesquisadores eram usadas principalmente para abater animais. Anzóis feitos de ossos de pequenos animais e conchas de caramujos perfuradas foram outras descobertas feitas por arqueólogos. Essas descobertas indicam que tais povos praticavam também a pesca e se alimentavam de caramujos de rios ou do mar.

No Sul do Brasil, arqueólogos encontraram pontas de flechas feitas de pedras de diferentes formatos, usadas para abater animais mais ágeis, como os pássaros. Acredita-se que os povos do Sul foram responsáveis pela difusão do arco e da flecha entre as populações pré-históricas do Brasil.

■ O fogo e os antigos habitantes do Brasil

A descoberta de grandes quantidades de carvão em fogueiras circulares, como os encontrados no Piauí, mostra que o fogo era muito importante para os antigos habitantes do Brasil. As fogueiras serviam para iluminar, afugentar animais, proteger do frio e assar a carne obtida na caça.



1 e 2 – pontas de projétil encontradas na região do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo; 3 e 4 – boleadeiras do Brasil pré-histórico; 5 e 6 – machados primitivos encontrados no território paulista.

MELANI, Maria Raquel Apolinário. Projeto Araribá: História – 7º ano, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006, p. 227.

Outras ações dos bandeirantes

Por causa da experiência dos paulistas com as bandeiras de apresamento, eles foram contratados para destruir quilombos e combater indígenas que atacavam áreas ocupadas por colônios 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. Muitos desses paulistas acabaram fixando-se no Nordeste, onde passaram a viver da pecuária.

Os bandeirantes também procuravam satisfazer a maior ambição da Coroa portuguesa: encontrar ouro e pedras preciosas. O objetivo foi alcançado entre 1693 e 1696, mas não há acordo entre os historiadores sobre a data exata da primeira descoberta.

■ A captura de índios aldeados

À medida que os ataques dos paulistas promoviam o extermínio de grupos inteiros, ou estimulavam a fuga desses grupos para locais em que fossem protegidos, as expedições adentravam cada vez mais o interior da colônia.

Os bandeirantes também procuravam capturar os índios aldeados nas missões, aldeamentos que vinham sendo organizados pelos padres jesuítas desde fins do século XVI, por esses índios já estarem em contato com o branco e submetidos à disciplina do trabalho. O Sertão dos Patos e a região das Missões dos Guairá (ou Guaiará), localizados no sul, foram dois importantes locais de abastecimento de indígenas. - *NECESSÁRIA*

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. Os que suportaram a viagem foram escravizados, e a maioria vendida para fazendeiros da própria capitania. Em 1632, boa parte das aldeias na região de Guairá estava destruída.

■ Avançando pelo sertão

COISA NEGOCIÁVEL

A necessidade de mão-de-obra continuava. Novas bandeiras foram organizadas, tendo agora como destino pontos ainda mais distantes do sertão.

Os paulistas chegaram às terras que hoje correspondem ao Rio Grande do Sul (1636), Goiás (1647) e Mato Grosso (1660). Alguns grupos saíam à frente, preparando roçados e acampamentos que seriam usados pelos numerosos componentes das bandeiras. Esses pousos provisórios, muitas vezes, deram origem a vilas e cidades.

Raposo Tavares, um dos bandeirantes paulistas mais destacados desse período, depois de promover ataques a Guairá, realizou uma das expedições mais longas. Partindo de São Paulo, o bandeirante atravessou o pantanal, percorreu os vales dos rios Guaporé e Madeira e chegou ao Rio Amazonas (veja mapa da página anterior).

Os indígenas nas lavouras paulistas

No século XVII, São Paulo de Piratininga era uma região que se dedicava ao cultivo de mandioca, milho, trigo e algodão e onde se criava gado. Esses produtos eram consumidos na colônia. Como os paulistas não tinham condições de comprar escravos africanos, porque não possuíam os recursos dos senhores de engenho do Nordeste, eles caçavam índios para trabalhar em suas propriedades. A grande maioria dos nativos escravizados foi usada nas plantações e no transporte dos produtos cultivados pelos paulistas. Uma parte muito pequena dos indígenas capturados teria sido levada para os engenhos localizados no Nordeste e no litoral fluminense.

■ Bandeiras

As bandeiras eram expedições que saíam de São Paulo de Piratininga rumo ao interior, onde capturavam índios para o trabalho nas lavouras e buscavam metais e pedras preciosas. O principal alvo das bandeiras eram as missões dos padres jesuítas, onde viviam muitos indígenas.

Essas expedições variavam de tamanho; algumas reuniam centenas e 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 ficaram conhecidos como **bandeirantes**.

O transporte das bandeiras era feito pelos rios, em especial o Parnaíba e o Tietê, e também por terra, seguindo trilhas indígenas. As viagens das expedições podiam durar muito tempo, por isso carregavam provisões para alguns meses. Nas mais longas, era comum que a bandeira se fixasse em determinado lugar, abrindo clareiras na mata para cultivar roças de feijão, milho e mandioca. Em geral, apenas na viagem de volta os produtos estavam maduros para ser colhidos e consumidos pelos bandeirantes.

Ao penetrar no sertão em busca de riquezas ou para abastecer os colonos, as bandeiras e as monções contribuíram para ampliar as fronteiras da América portuguesa para além da linha de Tordesilhas. A grande bandeira do português Antônio Raposo Tavares, por exemplo, organizada em 1648, atingiu a região amazônica, que pelo tratado de Tordesilhas pertencia aos espanhóis. A expedição seguiu pelo Rio Tietê em direção aos rios Paraná e Paraguai e alcançou o Rio Amazonas, terminando a viagem próximo a Belém, no Pará.

■ O governo José Sarney

Numa tentativa de romper com a permanência da inflação, que corroía os salários dos brasileiros, o presidente José Sarney lançou, em fevereiro de 1986, o **Plano Cruzado**. Esse plano previa o congelamento dos preços e dos aluguéis. Previa também um reajuste do salário mínimo e reajustes automáticos sempre que a inflação atingisse 20%.

O congelamento dos preços resultou em ganhos reais nos salários, provocando uma verdadeira corrida ao consumo. Com a falta de produtos daí decorrente, industriais e comerciantes começaram a violar o congelamento, provocando o retorno da inflação. Ao final do governo Sarney, os preços eram reajustados em 85% ao mês.

■ Rumo a uma nova Constituição

Assim que foi eleito, o governo de José Sarney realizou importantes emendas à Constituição de 1967: o direito de voto foi estendido aos analfabetos e todos os partidos foram legalizados.

Em novembro de 1986, deputados e senadores foram escolhidos para elaborar uma nova Constituição para o Brasil. Seleccionamos alguns importantes direitos que foram reconhecidos na legislação trabalhista e eleitoral da Constituição de 1988. Acompanhe.

- **Legislação trabalhista.** Em caso de demissão sem justa causa, ao trabalhador com registro em carteira foi assegurado o direito de indenização equivalente a 40% do saldo do FGTS; um acréscimo de 50% sobre o salário devia incidir sobre as horas extras; a jornada máxima de trabalho foi fixada em 44 horas semanais; o direito de greve foi amplamente reconhecido; a licença-maternidade foi estendida para 120 dias.
- **Legislação eleitoral.** As eleições para os cargos do Executivo passaram a ser feitas em dois turnos, definindo-se no primeiro turno apenas caso um dos candidatos obtivesse mais de 50% dos votos válidos. O direito de voto tornou-se facultativo para os eleitores entre 16 e 18 anos e com mais de 70 anos de idade.

A Constituição de 1988, ao reconhecer também a necessidade de leis de proteção ambiental, o fim da censura às produções culturais e o direito dos povos indígenas às terras que ocupam, representou um enorme avanço rumo à organização de uma sociedade democrática e menos desigual.



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.