

O QUE PODEMOS APRENDER SOBRE OS POVOS INDÍGENAS EM APOSTILAS DE HISTÓRIA/ENSINO MÉDIO DO SISTEMA DE ENSINO SER

WHAT WE MAY LEARN ON INDIGENOUS PEOPLES IN THE PRINTED NOTES OF HISTORY/SECONDARY SCHOOL WITHIN THE TEACHING SYSTEM SER

Iara Tatiana Bonin¹
João Carlos Amilíbia Gomes²

Resumo:

A expansão do mercado editorial de materiais didáticos, no Brasil, e o surgimento de novos produtos destinados à escola reforçam a necessidade de uma análise crítica das informações, imagens e conteúdos apresentados em tais artefatos. O presente artigo discute algumas representações de povos indígenas constituídas em apostilas do sistema de ensino SER, produzidas e comercializadas pelo Grupo Abril e endereçadas aos professores de História do Ensino Médio. Na análise, observou-se que, apesar das visíveis mudanças na roupagem das apostilas – quando comparado ao tradicional livro didático –, a narrativa histórica mantém-se alicerçada em uma periodização eurocêntrica. Por um lado, são verificadas simplificações semânticas e estereótipos, ao abordar as culturas e formas de viver indígenas e a naturalização de um lugar social subordinado para estes povos e suas culturas, em relação ao modo de ser europeu. Por outro lado, no texto das apostilas, destacam-se pontualmente episódios que evidenciam a resistência indígena, como também algumas formas atuais de luta pela garantia das terras e pela conquista de direitos específicos.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Ensino Médio. Professores de História. Povos Indígenas.

Abstract:

The expansion of school textbooks in Brazil and the production of new items for schools trigger the need for a critical analysis of information, images and contents contained within. Current essay discusses representations of indigenous peoples within the teaching system SER published and commercialized by the Abril publishing house for secondary school teachers of History. In spite of overt changes in the texts, contrastingly to the old didactic handbooks, the historical narrative is still highly Eurocentric. On the one hand, semantic and stereotyped simplifications are perceived when cultures and life styles of indigenes are provided. This is coupled with a naturalization of the subordinate social level of the indigenes and their cultures with regard to the European life style. On the other hand, publications underscore episodes that mark indigenous resistance and their current struggle for ancestral land recovery and the conquest of specific rights.

Keywords: Textbooks. Secondary schooling. Teachers of History. Indigenous people.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o mercado editorial de livros didáticos vem crescendo a passos largos desde os anos sessenta do século passado, o que de certo modo reforça a necessidade de

considerarmos a produtividade das representações que circulam e se produzem em tais artefatos pedagógicos. Na atualidade, além dos tradicionais formatos desses livros, o mercado de didáticos tem produzido apostilas que compõem os chamados *sistemas de ensino* – expressão que tem sido utilizada para nomear conjuntos que envolvem *kits* de produtos e serviços produzidos e comercializados por empresas privadas.

No presente trabalho, escolhemos analisar apostilas de História de um desses sistemas: o SER, comercializado no mercado nacional pelo Grupo Abril, que abarca um significativo conjunto de empresas, tais como as editoras

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, bolsista Produtividade (Pq 2) do CNPq, E-mail: iara.bonin@uol.com.br

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, E-mail: jcamilibiagomes@via-rs.net

Ática e Scipione. Foram examinadas as apostilas endereçadas aos professores de História do Ensino Médio, organizadas na forma de três cadernos apostilados (correspondentes à primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio), bem como o *Guia do Professor* que acompanha cada apostila. Vale ressaltar que os alunos recebem as mesmas apostilas, mas a organização interna do material se diferencia, sendo que os exemplares para professores possuem também um *guia para o professor*, contendo orientações, objetivos e detalhamento metodológico de cada unidade.

As apostilas de História examinadas, cuja autoria é de Gislane Campos Azevedo e de Reinaldo Seriacopi, foram produzidas em São Paulo, sendo a primeira edição do ano 2007. Desde então, têm sido adotadas em escolas particulares do estado do Rio Grande do Sul e utilizadas por estudantes do Ensino Médio. A questão que nos instiga, neste texto, é a seguinte: como são representados os indígenas nas narrativas históricas nesses novos artefatos? Quais imagens e quais textos inserem as histórias particulares desses povos na dinâmica de uma narrativa voltada para jovens brasileiros que cursam o ensino médio?

A perspectiva teórica que orienta este trabalho é a dos Estudos Culturais pós-estruturalistas que, para Wortmann (2010), constitui um campo multifacetado, no qual se produzem variados caminhos investigativos, distintas posições teóricas e políticas, mas que partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder. Nesse tipo de pesquisa, a atenção se volta para as práticas sociais, para o modo como os significados são produzidos e organizados, bem como para as condições que possibilitam a existência de certos sujeitos e certas representações em uma dada sociedade. Desse modo, esses estudos promovem um alargamento no conceito de cultura, que passa a abranger práticas e sentidos cotidianos, significações que aprendemos em pedagogias múltiplas, tais como aquelas que se produzem na mídia, nas conversas do dia a dia, na literatura, nos jornais e em variados artefatos escolares, entre eles, os textos didáticos. Entendemos, assim, que as

apostilas de História do sistema SER produzem significados em meio a redes de poder e saber discursivamente tecidas.

Em tal campo, se situa também nosso entendimento de representação. Conforme Hall (1997, p.61), “a representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro”. Assim, os significados não estão ligados à essência das coisas, eles são negociados e fixados temporariamente a partir de critérios de validade e legitimidade contingentes e, por isso mesmo, continuamente disputados.

Ao analisar as representações, é relevante considerarmos os modos como os significados são constituídos em variados âmbitos da cultura e como são disputados por grupos distintos. Considera-se prática representacional toda a luta que envolve o estabelecimento de alguns significados em detrimento de outros. Nas apostilas em questão, se expressam algumas dessas lutas, sendo elas espaços nos quais são negociados certos entendimentos do que seja o indígena, do modo como viveu e vive, a partir de interesses, contextos e jogos de força variáveis e contingentes. No caso deste texto, interessam particularmente algumas práticas de representação que constituem os povos indígenas como objetos de conhecimento.

Diferentes estudos acadêmicos produzidos nas últimas décadas dão conta dos modos como a temática indígena é inserida nos currículos escolares. Dentre tais estudos, podem ser mencionados os de Silva e Grupioni (1998), Zamboni (1998), Bonin (2010), Rosemberg, Bazili e Silva (2003). Os pesquisadores tematizam, por um lado, a presença indígena no panorama nacional e as novas demandas colocadas para os currículos e, por outro lado, certas representações alicerçadas no formalismo da mera adição de elementos culturais de povos indígenas e afro-brasileiros na periferia de uma suposta cultura nacional unificada e coesa.

A crítica ao modo como os povos indígenas são descritos na cultura brasileira e, particularmente, na tradição escolar (que ainda reitera o mito fundacional, a partir do qual se

imagina o povo brasileiro como sendo forjado no encontro “harmonioso” de “três raças”) se estende também aos processos históricos de apagamento da imagem indígena, ao silenciamento de conflitos e genocídios praticados e às formas como, de um modo geral, se descrevem os povos indígenas a partir das supostas “contribuições” que teriam dado à cultura brasileira. Nesta direção, os estudos empreendidos relativamente ao universo das produções didáticas mostram que a temática vem sendo apresentada de forma fragmentada, vinculando-se particularmente a certos episódios históricos que constituem os discursos oficiais. Em livros didáticos de História, por exemplo, há referências aos povos indígenas naqueles capítulos que tratam do “descobrimento” do Brasil; das Missões Jesuíticas, das Entradas e Bandeiras e, em tais episódios históricos, eles não são os protagonistas e, sim, os *outros*, aqueles que integram uma paisagem tida como selvagem e inóspita e que desafiam os colonizadores nas sagas empreendidas em nome do *progresso da nação*, como demonstra Oliveira (2008).

Em outro texto, Bonin e Gomes (2008) analisamos três livros didáticos de história – *História das cavernas ao terceiro milênio* (BRAIK; MOTA, 2005), *História Global: Brasil e Geral* (COTRIM, 2005) e *História para o Ensino Médio: história geral e do Brasil* (DORIGO; VICENTINO, 2004) – e o foco eram as representações de indígena. Observamos, por exemplo, que, nas mais de 1800 páginas impressas nos três livros analisados, havia um número pouco significativo de textos e ilustrações relativas à temática indígena. Chamou nossa atenção a distribuição destes ao longo dos capítulos e a concentração em passagens históricas que convenciamos chamar período colonial, no qual a presença indígena é inegável – como no episódio da chegada das caravelas espanholas à América, ou das caravelas portuguesas ao Brasil, que comumente chamamos “descobrimento”, mas que pode ser também nomeado como conquista ou invasão, dependendo do ponto de vista a partir do qual se narra essa história. Observamos que são raras as referências feitas às distintas civilizações que

ocupavam vastamente o continente americano antes do período das grandes navegações. Isso ocorre como efeito de narrativas cujas referências são eurocênicas³ – as terras conquistadas somente adquirem visibilidade depois daquele brado fundacional “terra à vista”, e essa forma de “entrada” da América nas narrativas históricas parece colaborar para confirmar a superioridade europeia e a condição do continente americano como “novo mundo”, útil ao “velho mundo”.

AS APOSTILAS DE HISTÓRIA DO SISTEMA SER

O surgimento de apostilas, como novidades no mercado editorial de produções didáticas, responde às demandas de uma sociedade concorrencial. E as apostilas do *sistema de ensino SER*, produzidas e comercializadas pelo Grupo Abril, têm conquistado a preferência de segmentos importantes da Educação Básica. O SER oferece serviços de assessoria para as escolas, visando facilitar o uso das apostilas e articular esses materiais aos projetos pedagógicos institucionais. Também propicia o acesso a canais de informação disponibilizados através de portais na internet, incluindo-se aí roteiros de pesquisa, atividades complementares e jogos para os alunos. Há também recursos destinados aos professores, tais como o *Guia do Professor*, que acompanha a apostila e coloca em destaque os objetivos, a explicitação da metodologia a ser utilizada, algumas estratégias pedagógicas que podem ser associadas ao uso dos materiais, adequações de planos de aula à carga horária da escola e ainda avaliações – com formato de teste – acompanhadas das respostas. Vale ressaltar, então, que as apostilas são *um* dos itens que compõem o *kit* de produtos e serviços oferecidos pelo *sistema de ensino SER*, oferecendo produtos e serviços em um mercado ávido por novidades⁴.

³ Para uma crítica do olhar eurocêntrico, ver Shohat e Stam (2006).

⁴ Para uma discussão mais aprofundada, ver a tese intitulada *As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial* (GOMES, 2012).

Ao manusear esse tipo de material, nos damos conta de que ele é apresentado sob nova roupagem, relativamente ao conhecido e usual formato do livro didático. As apostilas são encadernadas com espiral e possuem folhas marcadas com picote, o que possibilita destacar e reorganizar os textos em fichários, conforme a ordem estabelecida pelo professor. Características como estas, aliadas à descartabilidade que o material suscita e às alterações verificadas nos tópicos de conteúdo, ao compararmos edições de diferentes anos, poderiam sugerir maior fluidez nos textos apresentados, ou uma atualização mais ágil das informações. Contudo, em relação à temática indígena, observamos que essa renovação ou fluidez não se concretiza.

As apostilas examinadas apresentam dados atuais sobre os povos indígenas, relativos, por exemplo, ao número de etnias, às línguas faladas no Brasil contemporâneo, bem como aos dados populacionais e informações sobre a distribuição geográfica dos povos no Brasil, lançando mão de informações constantes em diferentes fontes, como os *sites* de Organizações não Governamentais e da Fundação Nacional do Índio. Contudo, mesmo com certa atualização das informações, o que observamos é a inclusão pontual da temática indígena, sem a constituição de um fio condutor na narrativa, que permitiria entender o lugar social e a participação desses povos na história do país. Queremos dizer, com isso, que não ocorre um efetivo deslocamento nas formas de produção da narrativa histórica, sendo os povos indígenas apresentados em episódios específicos e de maneira pontual, o que não possibilita entendê-los nos enredos históricos, como sujeitos ativos, como protagonistas, tampouco vislumbrar a continuidade de processos de genocídio e de políticas às quais eles foram submetidos. Nas seções seguintes, fazemos alguns destaques dos textos das apostilas e buscamos discutir como as narrativas promovem a manutenção de pressupostos eurocêntricos, ao abordar a temática indígena.

MARCADORES CRONOLÓGICOS NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DAS APOSTILAS

Embora não seja o propósito deste artigo promover uma análise comparativa entre livros didáticos e apostilas, pensamos ser relevante afirmar que a narrativa do material que consideramos neste texto é “basicamente a mesma” que se encontra no livro didático de Ensino Médio *História* – volume único, também de autoria de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, editado pela Ática em 2007⁵.

Nesse sentido, um aspecto especialmente significativo é a ancoragem da narrativa histórica em uma periodização eurocêntrica que potencialmente favorece a apresentação de determinados conteúdos e de certas abordagens consagradas. Tal periodização, que tradicionalmente marca as narrativas de livros didáticos de História no Ensino Fundamental e Médio, se assenta no modelo quadripartite europeu (francês), que se constitui de quatro períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

O referido modelo embasa a organização dos conteúdos nos variados volumes dos sistemas SER, como se pode observar a seguir: *Antiguidade I: a urbanização; Antiguidade II: Grécia e Roma; Idade Média I; Idade Média II; Idade Moderna I; Idade Moderna II; Idade Moderna III; Idade Contemporânea I; Idade Contemporânea II; Idade Contemporânea III e Idade Contemporânea IV.*

Se, por um lado, esses critérios de temporalidade e espacialidade favorecem o ordenamento e a seleção de conteúdos a serem abordados no currículo escolar, por outro,

⁵ Curiosamente, a “semelhança” entre narrativas históricas de apostilas de sistemas de ensino e de livros didáticos não é incomum. Outro exemplo nesse sentido seria o concernente às apostilas de História/Ensino Médio do sistema Positivo, de autoria de Renato Mocellin, editadas na primeira década do corrente milênio, nas quais se localizam trechos da construção histórico-narrativa “parecidos” e/ou idênticos a recortes da narrativa histórica do livro didático *História para o Ensino Médio: curso completo* de autoria do referido autor (MOCELLIN, 2006). O livro foi editado pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) no ano de 2006, e a expressão *curso completo* seria relativa a volume único, endereçado às três séries do Ensino Médio.

estabelecem uma maneira única de interpretação dos acontecimentos e contextos históricos, numa narrativa cerzada por recortes, tomados como fragmentos da “verdadeira” história ou da história oficial. Há que se perguntar, assim, pelo lugar que ocupam os povos não europeus (negação que marca quem é protagonista e sob qual perspectiva a história é contada), bem como as outras narrativas, outras temporalidades, outras espacialidades no discurso histórico escolarizado. Trazendo aqui um exemplo, temos, no caderno apostilado da 2ª série do Ensino Médio, o volume *Brasil I*, sucedendo o volume *Idade Moderna II*. Nessa ordem, a História do Brasil é inserida em uma cronologia que situa o “descobrimento” como o fato fundador, ou seja, esta terra emerge no século XVI. A existência de histórias de culturas e povos anteriores a esse evento fundador não parece ser significativa dentro da lógica eurocêntrica, a “nova terra” é inserida na cronologia a partir de sua conquista pelos portugueses. Aliás, a própria adjetivação da terra como “nova” é, em si, sintomático do que estamos argumentando – uma terra é “nova” em relação a quê?

Isso não significa que os povos e as culturas anteriores à conquista simplesmente tenham desaparecido do discurso histórico desses materiais. Sobre eles existem informações descontextualizadas e pontuais, como, por exemplo, no capítulo *Vinte mil anos antes de Cabral*, da primeira apostila da 1ª série do Ensino Médio intitulada *Os primórdios da humanidade*. Nesse texto, utiliza-se o termo “paleoíndios” para fazer referência aos habitantes do que seria a “pré-história do Brasil”. Ocorre que o termo “índio” é cunhado a partir de um contexto colonial e, no volume *Brasil I* da 2ª série do Ensino Médio, pode-se ler que “o termo *índio* remonta à época das navegações, durante as quais os europeus, tentando chegar ao Oriente, aportaram no continente americano e passaram, equivocadamente, a chamar todos os nativos de índios, por acreditar que eles faziam parte da população das Índias [...]”. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 4). No mesmo texto, é salientado que a palavra *índio* teria passado a designar populações nativas, não apenas do

Brasil, mas também de outros países do continente.

O termo *índio* serve como um conceito guarda-chuva, sob o qual se abriga a variedade de nomes específicos de povos, raramente referidos nas apostilas. Se pensarmos nas práticas de representação e considerarmos que o significado não surge das coisas em si, “mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997, p. 29), compreenderemos que o uso de um determinado termo tem implicações políticas. A designação *índio* em questão tem posicionado esses sujeitos ora como aqueles que devem ser extintos, ora como os que devem ser celebrados, ora como obstáculos a projetos desenvolvimentistas, ora como portadores de saberes e culturas e tradições a serem valorizadas.

Em relação à pluralidade de povos e culturas no Brasil, as apostilas apresentam dados gerais, respaldando-se em informações de diferentes fontes, como referimos anteriormente. Há, no volume *Brasil I*, um capítulo intitulado “Nossos Índios em 1500”. Conforme explica o guia do professor, os objetivos do capítulo seriam: “tomar conhecimento dos povos indígenas que os portugueses encontraram quando chegaram a este território [o atual território do Brasil] e perceber a diversidade cultural entre os nativos” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 3). No texto introdutório, informa-se que “até pouco tempo atrás, sabia-se apenas que os índios se organizavam em tribos dispersas, caracterizadas por um sistema de vida igualitário.” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007, p. 3), mas que algumas pesquisas recentes têm ampliado o leque de informações sobre as populações habitantes das terras brasileiras antes da chegada das caravelas portuguesas.

A citação em destaque no parágrafo anterior reafirma estereótipos comuns da narrativa histórica – o termo *tribo*, em substituição ao termo *povo*, por exemplo, se mantém nesta e em outras passagens da apostila. Vale ressaltar que tanto a *Declaração da ONU para os Povos Indígenas* quanto a *Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho*, ambas ratificadas pelo Estado

brasileiro, afirmam que as coletividades indígenas constituem povos, com organizações sociais, línguas, crenças, tradições específicas (OIT, 1989; ONU, 2007). Pode-se dizer, então, que a manutenção do termo *tribo* nos textos históricos se deve a uma divisão de base eurocêntrica entre, de um lado, as culturas consideradas complexas, que conformariam os povos e, de outro, as culturas vistas como simples, referidas genericamente como tribos.

MANUTENÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NAS NARRATIVAS SOBRE POVOS INDÍGENAS

O destaque feito ao termo *tribo* também marca, de maneira exemplar, a manutenção de certos estereótipos – bastante comuns nas narrativas didáticas – acerca dos povos indígenas. O conceito de estereótipo, aqui acionado, liga-se à simplificação de um fato ou de uma figura. Vale ressaltar, contudo, que não se trata de falseamento ou de representação equivocada das coisas. De acordo com Bhabha (2005, p. 117), “o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação”. Em outras palavras, ao utilizar estereótipos, o que fazemos é manter a representação estável, sempre de um mesmo modo, para ser facilmente apreendida. Na análise de Silva (1999, p. 51), os estereótipos funcionam como “um dispositivo de economia semiótica, onde a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e profundidades da alteridade”.

Nos textos das apostilas, observamos ainda uma simplificação semântica nas referências feitas aos diferentes povos indígenas quando se generalizam certas práticas culturais como se fossem de toda e qualquer etnia. Há, nas apostilas, generalizações relativas à organização social, quando se afirma, por exemplo, que os indígenas se organizariam a partir de sistemas igualitários; que suas

sociedades seriam simples, sem poder político forte; que eles estariam mais vinculados à natureza (do que os ocidentais). Utilizam-se ainda designações como *pajé* ou *morubixaba* para se referir a líderes religiosos ou políticos de diferentes povos, desconsiderando-se o fato de que existem termos específicos, em línguas diferentes, para pessoas, objetos, eventos. Tais generalizações são mantidas em vários segmentos das apostilas, configurando certo “descuido” com o que se anuncia na apresentação do volume *Brasil I* (já referida anteriormente) de que pesquisas recentes têm ampliado o leque de informações sobre as populações habitantes das terras brasileiras. Sendo assim, “não se deve deduzir que todas as nações indígenas brasileiras se comportavam exatamente da mesma forma”. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 5). Aliás, as fontes indicadas na própria apostila dão conta da existência de mais de 240 povos diferentes no contexto nacional contemporâneo, apresentando, inclusive, uma descrição com fins didáticos de cada um deles, mas tais informações não parecem fazer eco no discurso histórico consolidado nas apostilas, figurando muito mais como um adendo.

Outro aspecto, que também se vincula a estereótipos e simplificações nas narrativas históricas, é a representação dos indígenas como mão de obra e como escravizado. Nessa direção, o módulo *Brasil I* enfatiza, no capítulo 2 (intitulado *A colonização portuguesa*), o fato de terem os indígenas atuado em atividades econômicas como mão de obra. Assim, informa o texto que “a derrubada das árvores de pau-brasil era feita pelos índios, que recebiam em troca objetos, como espelhos, miçangas, pentes, pedaços de tecidos” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 13). Nos três parágrafos seguintes, não há menção à resistência indígena, ou a qualquer recusa ao trabalho de derrubada das árvores e coleta de especiarias. Também não se encontra qualquer referência à etnia desses “escravos indígenas”, de tal modo que se pode dizer que eles são convertidos em utilitários da colonização – ou, em outras palavras, são tomados por sua utilidade para um processo colonial em curso.

No capítulo 3 – *O Governo-Geral e os jesuítas* – os índios são narrados como escravizados, conforme se pode observar na citação a seguir: “[...] a necessidade de mais trabalhadores nas lavouras levava os colonos a escravizar um número crescente de índios. [...] Ameaçados em sua liberdade, os nativos reagiam também com violência. Surgia, assim, uma situação de guerra quase constante” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 23). É enfatizada a “necessidade de mais trabalhadores nas lavouras” como razão para a prática de violências, e nos parágrafos seguintes do texto, os indígenas aparecem ainda como objetos de catequização da ação dos jesuítas (mais uma vez, não são eles protagonistas e, sim, foco da ação de outros).

Também no caderno apostilado da terceira série do Ensino Médio, que inicia com a narrativa da transferência da corte portuguesa para o Brasil, no século XIX, a primeira notícia dos povos indígenas que encontramos os descreve como pessoas na condição de escravas que, juntamente com os “negros escravos”, trabalhavam nas áreas rurais em plantações de café, cacau, algodão ou ajudavam na coleta de drogas do sertão (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007b, p. 4). O eixo, aqui, são as atividades econômicas, e a narrativa centra-se nas transformações da paisagem brasileira, em relação ao que os navegadores haviam encontrado 300 anos antes. Um destaque é dado para as missões artísticas e científicas desse século, nas quais as formas dos corpos indígenas foram retratadas e seus saberes foram capturados e sistematizados. Os indígenas aparecem, na seção que aborda o sentimento nacionalista, como parte das “coisas da terra” que se teria valorizado com a emergência do nacionalismo do contexto pós-independência (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007b, p. 18).

Os exemplos destacados possibilitam pensar como o discurso histórico insere e referenda, de maneira não problemática, determinadas posições sociais na constituição da nação e de sua história oficial. Os povos indígenas, aqui, são tomados como objetos de conhecimento, e apresentados como um elemento subordinado na produção daquilo que

reconhecemos como nosso passado e suas múltiplas expressões.

Quando se tematiza a contemporaneidade, os povos indígenas aparecem de maneira ainda mais fragmentada e pontual. Das poucas referências encontradas, uma já foi discutida neste texto, e se refere aos dados populacionais e às informações relativas ao número de povos e à diversidade cultural. Outra referência que pode ainda ser discutida é a seguinte: no volume *Brasil I*, capítulo 1 (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 8), se insere um *Box* intitulado “Terras Invadidas”. Nele, destaca-se que um dos problemas das comunidades indígenas é a invasão de suas terras por madeireiras e garimpeiros. Na sequência, afirma-se que, em função da coabitação forçada com esses invasores, “muitos preferiram sair das aldeias e migrar para as cidades, onde acabaram engrossando as fileiras dos favelados, condição agravada pela discriminação de que são vítimas”. O texto possui evidente teor crítico, contudo permite pensar que a migração indígena para centros urbanos foi resultante de uma escolha, ou de uma preferência dos indígenas que, em decorrência dessa escolha, vivem a pobreza e a discriminação, o que, de certa forma, responsabiliza a vítima pela sua condição.

RETÓRICA DE INCLUSÃO DA DIVERSIDADE E EFEITOS NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS

No universo dos textos didáticos da disciplina de História, nas últimas décadas, parece haver uma ampliação dos espaços de representação dos povos indígenas. Tal fato decorre de certo ajuste que esses materiais vêm sofrendo, em direção à inclusão de temáticas específicas determinadas pela legislação ou por diretrizes do Ministério da Educação. É o caso, por exemplo, da Lei 10.639 de 2003, que inclui, nos currículos da Educação Básica, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, ou ainda da Lei 11.645 de 2008, que determina obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena (BRASIL, 2003, 2008). Ambas alteram a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de

1996, na qual se instituem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A inclusão de culturas negadas e silenciadas nos currículos (SANTOMÉ, 1995), tal como as temáticas indígena e negra, decorre particularmente de lutas travadas por segmentos sociais organizados que reivindicam a ruptura com algumas formas de representação de base eurocêntrica daqueles sujeitos e coletividades tomados como “os outros”. Contudo, o que se pode observar é a inserção não conflituosa de temas que, se efetivamente abordados, confrontariam as bases do discurso histórico oficial. Assim, observa-se a conveniência da retórica da diversidade, acionada pela via de um multiculturalismo conservador e essencialista, que concorre para a manutenção de certa ordem discursiva.

No livro *O local da Cultura*, Bhabha (2005) problematiza a noção de diversidade cultural como sendo ela um legado de tradições colonialistas ou relativistas que conflui para um discurso liberal, ao afirmar a existência de sociedades naturalmente plurais, nas quais deveriam imperar relações democráticas entre os diferentes segmentos sociais, sem contudo questionar efetivamente as bases da desigualdade e os jogos de força implicados nestas mesmas relações sociais. A diversidade é uma retórica de separação de culturas totalizadas, que pressupõe o reconhecimento de que uma identidade única e estável – tal como a “nação” – é constituída “naturalmente” por diferentes culturas. Na consolidação e atualização dessa identidade, as relações assimétricas são naturalizadas e os conflitos são ignorados, constituindo-se noções de “convivência tolerante” que referendam o lugar daqueles que são chamados a “tolerar” os outros (vale dizer, quem dá as cartas da representação define quem e o que deve ser tolerado). Assim, pode-se afirmar que a noção de diversidade nestes termos despolitiza a discussão e legitima normas etnocêntricas, a partir das quais os sujeitos são posicionados em hierarquia (no caso das representações aqui discutidas, teríamos o europeu no centro e os povos indígenas à margem).

Um exemplo dessa naturalização pode ser extraído das atividades propostas aos alunos (e

das respostas antecipadas para os professores no exemplar do docente) no volume *Brasil I* da 2ª série do Ensino Médio. A questão proposta aos alunos é a seguinte: “Segundo Lévi-Strauss, o que caracteriza a diversidade cultural?” Na apostila do professor, apresenta-se como resposta: “Raramente a diversidade de culturas mostrou-se aos seres humanos tal como é: um fenômeno natural [...] que se traduz em diferentes modos de viver, crer e pensar” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 28). Sendo um fenômeno natural, o que nos restaria é aceitar, tolerar, respeitar, mas não problematizar, indagar, questionar as posições sociais – centrais ou periféricas – atribuídas aos sujeitos e aos seus modos de viver.

Outro aspecto que pode ser destacado é a inclusão dos povos indígenas como partícipes de uma totalidade maior – que se pretende unificada. Nessa direção, é significativo o título *Nossos índios em 1500*, capítulo 1 da apostila *Brasil I*. Embora os textos precedentes reconheçam a existência dos povos indígenas no território “descoberto” pelos portugueses – e a ideia de nação brasileira não exista sequer no plano do imaginário – a expressão “Nossos índios”, de certo modo, colabora no sentido de “esmaecer” o direito dos povos indígenas sobre esse mesmo território. O termo “nossos” parece contribuir para posicioná-los, na trama discursiva histórica, como sujeitos que compõem uma totalidade que os abarca – um nós, uma nação, um projeto no qual esses sujeitos estão contidos. Nesse recorte da abordagem histórica, os povos indígenas seriam apresentados e/ou “acolhidos” como elementos constitutivos “do” Brasil e, portanto, da história “do” Brasil. Também se pode pensar, a partir do uso do pronome possessivo, que esses sujeitos são “nossos”, como são “nossas” as florestas e tudo que nelas há, por se localizarem historicamente no âmbito das fronteiras do que hoje constitui o Brasil.

O possessivo denota sentidos de pertencimento ao que seria a nação brasileira, e também coesão e unidade que só se justifica no apagamento de conflitos e contradições. Em relação à nação brasileira, a “origem” é narrada como resultado de um encontro supostamente harmonioso entre europeus, africanos e

indígenas (aquilo que no Brasil identificamos como o ‘mito das três raças’)” (BONIN, 2008, p. 126), embora outras etnias tenham se envolvido na produção da nacionalidade.

Um exemplo de representação atravessada pelos referidos discursos fundacionais se encontra no texto concernente à Constituição outorgada do Brasil – no capítulo sobre o Primeiro Reinado, da apostila *Brasil IV* – no qual se destaca uma ilustração com a seguinte legenda: “*Fundação da Pátria Brasileira*, óleo sobre tela de Eduardo Sá. À direita, dom Pedro I aparece entre representantes das três etnias formadoras do povo brasileiro: brancos, negros e índios. [...]” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007g, p. 23). A legenda salienta que a obra seria uma alegoria, e nela José Bonifácio de Andrada e Silva “é concebido como o grande idealizador e artífice da Independência, simbolizada pela bandeira do Império que ele toca com uma das mãos” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007g, p. 23).

Ainda outro exemplo do modo como se articula e referenda a narrativa fundacional pode ser encontrado na apostila *Brasil V*, no capítulo *A febre do café*. É possível observar uma fotografia do final do século XIX, de Paul Ehrenreich, na qual se encontram duas mulheres indígenas que seriam da região do rio Araguaia, e na legenda de tal imagem, lê-se que: “no caso brasileiro, como ressaltaram Gilberto Freyre, Darci Ribeiro e outros pensadores, tanto os índios quanto os negros, além do colonizador europeu, contribuíram de forma decisiva para a construção de nossa identidade nacional e cultural” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007f, p. 15). Em um texto verbal intitulado *Mulheres do Brasil*, localizado acima dessa fotografia, é destacado o papel de uma Kaingang chamada Vanuire, que teria atuado no sentido de acabar com conflitos que ocorriam entre “sua tribo” e brancos invasores. Ao lado da fotografia, há outras duas imagens, uma retratando uma “escrava negra” colhendo café e a outra retratando Eufrásia Teixeira Leite – cuja autoria seria do pintor Lawlis Duray – do final do século XIX. Eufrásia seria “amiga do abolicionista Joaquim Nabuco [e] herdeira da casa de Hera”, “uma espécie de museu de época com vasta biblioteca e uma coleção de trajes de

origem francesa considerada das mais importantes do Brasil” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007f, p. 15).

Há significativas assimetrias entre os lugares ocupados pelos brancos, pelos negros e pelos índios nas narrativas fundacionais. Problematizando o que seria considerado relevante, em termos de “herança” advinda de índios, negros e brancos europeus no campo de tais narrativas, Bonin (2008) observa que os aspectos culturais selecionados de cada grupo social dizem muito sobre o lugar que este ocupa. Assim, reafirma-se, por exemplo, que dos indígenas o brasileiro herdou a espontaneidade e o amor pela natureza, dos negros a sensualidade e força física e dos europeus a racionalidade, a civilidade e o apego ao trabalho. A seleção desses atributos indica que estão implicadas aí relações de poder. De um modo geral, nas apostilas analisadas do SER, os discursos fundacionais concernentes à “formação do povo brasileiro” não são problematizados e encontram condições para serem recriados. Assim, as representações de povos indígenas são constituídas numa narrativa eurocêntrica, no interior da qual se encontram os próprios conteúdos concernentes à história do Brasil.

Mesmo que haja, em recortes da narrativa histórica das apostilas, referências específicas a diferentes povos indígenas, ainda é significativa a utilização da designação genérica de “mão de obra indígena” que, de certo modo, dilui a noção de povo/cultura/etnia. Em meio aos conteúdos relacionados à exploração colonial na América portuguesa, a inserção dos índios na abordagem histórica seria, em larga medida, decorrente da função produtiva dos indígenas no empreendimento colonial.

ALGUNS DESLOCAMENTOS NA ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA

Nesta seção, procuramos pontuar algumas passagens em que a temática indígena é apresentada de forma a deslocar ou ampliar possibilidades reflexivas. Um primeiro exemplo é encontrado no volume *Idade Moderna III*, utilizada na 2ª série do Ensino Médio. Em um

dos capítulos, há um texto intitulado *Os índios diante da colonização*, que aborda o processo de formação dos Estados Unidos, formulando uma crítica às formas de representação dos índios em filmes de faroeste. Assim, pode-se ler que “durante muito tempo, a indústria cinematográfica norte-americana fez do índio o grande vilão da colonização dos Estados Unidos. Em inúmeros filmes do gênero Western, ou faroeste, os indígenas, também chamados de peles-vermelhas, eram mostrados como selvagens [...]” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007k, p. 23).

Neste mesmo texto, a argumentação se desenvolve, salientando que “no começo do século XVI a América do Norte era habitada por cerca de 10 milhões de indígenas distribuídos por inúmeras tribos e nações [e com] a chegada dos colonizadores, essa situação mudou por completo” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007k, p. 23). É salientado que, com o avanço dos europeus, a partir da costa Atlântica, no sentido do interior do território, muitos indígenas tiveram que migrar, havendo enorme mortandade no processo de deslocamento. Muitas terras indígenas, conforme o texto, foram usurpadas nesse processo de ocupação. Filmes, dentre os quais *Dança com Lobos* de Kevin Costner/1990 são sugeridos aos estudantes, em um pequeno *box*, para ampliar estudos. Observam-se, nesse texto, algumas “frestas” para reflexões no interior de uma narrativa histórica das apostilas, ainda que se trate de uma sequência textual “isolada”, numa abordagem que não focaliza centralmente os povos indígenas. Vale ressaltar, contudo, que a problemática palavra *tribo* é utilizada no início do texto.

Outro texto, relativo ao módulo *Brasil I* e publicado na apostila intitulada *Idade Moderna III*, destaca-se que “embora tenha tentado **resistir**, o fato é que a população indígena foi em grande parte exterminada e mais de duzentos povos desapareceram” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 23, grifo nosso). A migração indígena é, neste caso, assim apresentada: “[...] muitas nações indígenas iam sendo **obrigadas a abandonar** suas terras e a migrar em direção ao Oeste” (AZEVEDO e SERIACOPI, 2007d, p. 23, grifos nossos). Aqui

se acentua tanto a resistência indígena quanto a violência com que suas terras foram sendo colonizadas. Ademais, o uso da expressão “nações indígenas” está em destaque no recorte apresentado, amplia o sentido e o aproxima da noção de povo.

Por fim, vale ressaltar que a apresentação de dados atuais sobre os povos indígenas e suas atuais lutas é relevante para possibilitar releituras das representações históricas naturalizadas que posicionam esses povos no passado (viviam, pescavam, caçavam, andavam nus) e não no presente, como sujeitos atuantes no Brasil contemporâneo. Tal aspecto deve ser salientado particularmente porque, a partir das fontes virtuais de informação, muitas “verdades” consensuais têm sido problematizadas. Muitas apostilas indicam variadas fontes de informação, tais como alguns *sites* de Organizações não Governamentais e da Fundação Nacional do Índio. Aliás, as fontes indicadas dão conta da existência de mais de 240 povos diferentes vivendo no país na atualidade, apresentando, inclusive, uma descrição com fins didáticos de cada um deles. A referência a variadas fontes poderia suscitar curiosidade e produzir efeitos nas práticas concretas de professores e professoras de história interessados em escapar da “mesmice” que as próprias apostilas de certo modo fazem perpetuar.

Referências:

- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Sistema de Ensino SER**. 1ª E.M. 5 v. São Paulo: Ática, 2007a.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Sistema de Ensino SER**. 3ª E.M. 8 v. São Paulo: Ática, 2007b.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Sistema de Ensino SER**. 2ª E.M. 6 v. São Paulo: Ática, 2007c.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Brasil I. Sistema de Ensino SER**. São Paulo: Ática, 2007d.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Brasil II. Sistema de Ensino SER**. São Paulo: Ática, 2007e.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Brasil V. Sistema de Ensino SER**. São Paulo: Ática, 2007f.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Brasil IV. Sistema de Ensino SER**. São Paulo: Ática, 2007g.

- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Brasil VII. Sistema de Ensino SER**. São Paulo: Ática, 2007h.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Contemporânea I. Sistema de Ensino SER**. São Paulo: Ática, 2007i.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **História**. São Paulo: Ática, 2007j.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Idade Moderna III. Sistema de Ensino SER**. São Paulo: Ática, 2007k.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **Os primórdios da humanidade. Sistema de Ensino SER**. São Paulo: Ática, 2007l.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 48, p. 11, 11 mar. 2008. Seção I.
- BONIN, I. T. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, R. H. (Org.). **Estudos Culturais para professor@s**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2008. p. 115-133.
- BONIN, I. T.; GOMES, J. C. A. Representações eurocêntricas ensinando sobre gênero e etnia em livros didáticos de História – Ensino Médio. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008. Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, 2008.
- BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.73-83, jan./jun. 2010.
- BRAIK, P. R.; MOTA, M. B. **História das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2005.
- COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- DORIGO, G.; VICENTINO, C. **História para o Ensino Médio: história geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2004.
- GOMES, J. C. A. **As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial**. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre.
- HALL, S. The Work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation, cultural representations and signifying practices**. London, Thousands Oaks, New Delhi: Sage, 1997. P. 1-47.
- MOCELLIN, R. **História para o Ensino Médio: curso completo**. São Paulo: IBEP, 2006.
- OIT. Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. 1989. Disponível em: <http://pplanalto.gov.br/consea/Static/documentos/Eventos/III_Conferencia/conv_169.pdf>. Acesso em: fev. 2013.
- OLIVEIRA, T. S. de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Estudos Culturais para professor@s**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2008. p. 27-39.
- ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas, 61ª Sessão, 2007. Declaração Universal dos Povos Indígenas (A/61/295). Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: fev. 2013.
- ROSEMBERG, F.; BAZILI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.
- SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. (Org.) **A temática Indígena na Escola: subsídios para professores de 1 e 2 graus**. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WORTMANN, M. L. C. Pedagogia, Cultura e Mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In: BUJES, M. I. E; BONIN, I. T. (Org.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2010. p.105-122.
- ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n. 36, 89-102, 1998.