

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

IZABEL GOBBI

**A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos  
de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa  
Nacional do Livro Didático.**

Setembro de 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de  
História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do  
Livro Didático.**

IZABEL GOBBI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, área de concentração: Relações Sociais, Poder e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Igor José de Renó Machado  
Co-orientadora: Profª. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

SÃO CARLOS  
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G574ti

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 / Izabel Gobbi. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

116 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Antropologia educacional. 2. Temática indígena. 3. Diversidade – cultural e racial. 4. Livros didáticos. 5. Estereótipos. 6. Etnocentrismo. I. Título.

CDD: 370.19 (20ª)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

*Izabel Gobli*

09/10/2006

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Igor José de Renó Machado', is written above a horizontal line.

Prof. Dr. Igor José de Renó Machado  
Orientador e Presidente  
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Clarice Cohn', is written above a horizontal line.

Profa. Dra. Clarice Cohn  
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Paulo José Brando Santilli', is written above a horizontal line.

Prof. Dr. Paulo José Brando Santilli  
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"/UNESP

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha família e ao Joel, pelo apoio e confiança que nunca faltaram. Aos meus queridos avós, por terem me acolhido em Uberaba por vários fins de semana, no período em que precisei morar em São Carlos.

Ao meu querido Gabriel, que participou de cada momento da construção desse trabalho, com o qual dividi minhas angústias e frustrações, e algumas alegrias...Agradeço-lhe pelo apoio e companheirismo de sempre.

Agradeço à querida Antonella, minha “eterna orientadora” e quem primeiro me deu a oportunidade de trabalhar com a temática indígena. Agradeço a ela por ter aceitado me co-orientar nesse trabalho, mesmo à distância, com contribuições que foram essenciais para sua concretização.

Agradeço ao Igor, pela generosidade em ter aceitado me orientar, quando a possibilidade de uma orientação no Programa parecia remota, e pela enorme paciência nas minhas demoras e prorrogações...

Ao professor Piero Leirner, pelas contribuições e críticas no exame de qualificação.

Aos professores Clarice Cohn e Paulo Santilli, por aceitarem fazer parte da banca examinadora.

Às secretárias do Programa, Ana e Ana Virgínia, especialmente à Ana, pela gentileza e pela forma prestativa com que me atendeu sempre que precisei.

Aos queridos amigos que fiz em São Carlos, Renato, Jú e Thaís, pelas boas risadas que demos naqueles momentos bizarros e adversos que o ano de 2004 nos proporcionou...

Ao CNPq, pelos meses de bolsa, um auxílio imensurável.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar e aos seus professores, pela oportunidade do mestrado.

À Coordenação Geral de Estudos e Avaliação de Materiais do MEC, por ter me possibilitado a consulta ao seu acervo de livros didáticos, imprescindível a essa pesquisa.

E a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram com a realização desse trabalho.

## Resumo

O objetivo geral desta dissertação foi analisar a maneira como é tratada a temática indígena nos livros didáticos de História, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação, nos anos de 1999 a 2005, livros estes que são distribuídos às escolas públicas de todo o país. Para que os objetivos fossem alcançados, foi necessária a coleta de um número estatisticamente relevante de livros didáticos para a análise; foram realizadas visitas ao MEC e consultas ao seu acervo. Por meio de informações advindas do MEC, foi investigada a trajetória das medidas governamentais relativas aos livros didáticos, assim como a legislação concernente à educação e à diversidade cultural. Também foi realizado um detalhado levantamento bibliográfico a cerca do livro didático no Brasil e do tratamento dispensado à temática indígena nos livros didáticos. O enorme interesse pela Etnologia Indígena e pela possibilidade de transmissão de seus conhecimentos a um público mais amplo motivaram a realização da presente pesquisa.

**Palavras-chaves:** temática indígena; diversidade cultural; livros didáticos; antropologia da educação; estereótipos; etnocentrismo.

# Sumário

<b>Introdução</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1: O Livro Didático no Brasil</b>	<b>17</b>
1.1. Os Estudos sobre Livros Didáticos	17
1.2. O Programa Nacional do Livro Didático	28
1.3. Funcionamento do PNLD	29
1.4. Critérios de Avaliação	32
1.5. Resultados das Avaliações	33
<b>Capítulo 2: As pesquisas anteriores sobre a imagem do índio nos livros didáticos</b>	<b>35</b>
2.1. A imagem dos índios nos livros didáticos: pesquisas anteriores	36
2.2. A literatura infanto-juvenil sobre os povos indígenas	46
<b>Capítulo 3: Os livros didáticos analisados, sua representatividade e suas condições no MEC</b>	<b>49</b>
3.1. Coleções do PNLD/1999	50
3.2. Coleções do PNLD/2002	52
3.3. Coleções do PNLD/2005	53
3.4. Análise sobre a representatividade do material coletado e as condições deste no MEC	56
<b>Capítulo 4: Análise da Representação da Temática Indígena nos Livros Didáticos Recomendados pelo MEC</b>	<b>58</b>
4.1. Primitivismo e Evolucionismo	58
4.2. Definições de cultura e a chamada “cultura nacional”	67
4.3. Colonização, escravidão e catequização	72
4.4. Aspectos culturais entre os povos indígenas (organização social e política, trabalho, propriedade da terra, família, etc)	76
4.5. Diversidade cultural e lingüística e as diferentes formas de classificar esta diversidade	79
4.6. A questão indígena na atualidade: a conquista dos direitos e os desafios enfrentados	88
4.7. Duas coleções diferenciadas	92
<b>Considerações Finais</b>	<b>103</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>107</b>
<b>Anexo I</b>	<b>111</b>
<b>Anexo II</b>	<b>113</b>
<b>Anexo III</b>	<b>115</b>

## Introdução

Nos livros didáticos, a questão indígena vem sendo tratada, muitas vezes, de forma equivocada e estereotipada, em contraposição à maior parte da produção de conhecimento da Etnologia Indígena contemporânea. Como constaram algumas pesquisas e projetos anteriores<sup>1</sup>, os povos indígenas aparecem, geralmente, como personagens do passado ou do folclore, não havendo um compromisso com a realidade indígena, com a diversidade de suas etnias e culturas. Na educação infantil, em especial, a temática indígena é comumente lembrada no dia 19 de abril, dia que foi convencionado como o “Dia do Índio”, evocando igualmente aos estereótipos.

Como atentou Carlos Alberto Ricardo (1998), o Brasil “desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas” (Ricardo, 1998: 29), estando tal conhecimento – ou “(re) conhecimento” – restrito aos círculos acadêmicos especializados, o que representa uma barreira àqueles que desejam obter informações precisas a respeito das populações indígenas presentes no Brasil. Isso, sem falar nas notícias veiculadas pela mídia, repletas de “fatos fragmentados, histórias superficiais e imagens genéricas, enormemente empobrecedoras da realidade” (*op. cit.*, p. 31):

O público leigo interessado em conhecer mais a respeito dos índios está diante de um abismo cultural e terá que se contentar com uma bibliografia didática rala, quando não preconceituosa ou desinformada (Ricardo, 1998: 30).

Contudo, a partir de meados da década de 70, o Brasil passou a assistir a emergência de organizações indígenas e indigenistas na luta pelo reconhecimento da diversidade cultural e lingüística entre os povos indígenas, pela demarcação de suas terras e, sobretudo, na luta pela sobrevivência física e cultural destes povos. E, a partir da década de 80:

(...) pesquisadores sobre populações indígenas (antropólogos, lingüistas, educadores) atentaram para o hiato existente entre os estudos acadêmicos, suas contribuições, conclusões e recomendações e, de outro lado, as imagens e informações divulgadas sobre as populações indígenas nos meios de comunicação, nas salas de aula, nos livros didáticos. Percebeu-se a necessidade urgente de divulgação em linguagem acessível para um público amplo de informações corretas e precisas sobre a temática indígena (Tassinari, 2002: 4).

O texto do antropólogo Carlos Alberto Ricardo, mencionado aqui, integra a coletânea organizada por Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Grupioni, intitulada *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, uma das poucas obras que oferecem

informações fundamentadas sobre as sociedades indígenas aos professores que desejam trabalhar o tema com seus alunos. Lopes da Silva e Grupioni chamam a atenção para o “convívio na diferença”, para a necessidade de haver um “convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira, visto como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças, pelo diálogo” (Lopes da Silva e Grupioni, 1998: 15). Inserindo neste contexto a importância de se refletir sobre os povos indígenas:

Nestes tempos de violência generalizada no país, a reflexão sobre os povos indígenas e sobre as lições que sua história e suas concepções de mundo e de vida social podem nos trazer, aliada ao exame dos modos de relacionamento que a sociedade e o Estado nacionais oferecem às sociedades indígenas constituem um campo fértil para pensarmos o país e o futuro que queremos (*op. cit.*, p. 15-16).

Historicamente, o Brasil tem tratado com muito preconceito e discriminação as diferenças étnicas e culturais presentes em seu território – apesar de se fazer acreditar no contrário: o velho *mito da democracia racial* no Brasil –, sendo a escola um importante mecanismo reprodutor desta situação e, por isso, pode ser um local privilegiado para debater tais questões, cumprindo, assim, um papel mais ativo na construção de uma alteridade solidária.

A relevância das preocupações com as possibilidades do convívio na diferença e da educação para o respeito à diversidade sócio-cultural é bastante evidente quando se trata de considerar os povos indígenas no contexto brasileiro mais amplo. Mas são temas igualmente presentes nas sociedades complexas e parte integrante da experiência cotidiana em um país como o Brasil, dono de uma multiplicidade de culturas e maneiras de ser, dada a sua natureza pluricultural e multiétnica, e profundamente marcado por desigualdades sociais e intolerância frente à diferença entre os segmentos sociais que o constituem (*id. ibid.*, p. 16).

Para Neusa Gusmão (2000), outra autora preocupada com a questão da diversidade na escola, “há hoje, no mundo como um todo e na escola em particular, uma preocupação em estabelecer uma educação voltada para o respeito pela diversidade” (Gusmão, 2000: 23). Sendo que a busca é pela “tolerância social e política para uma ordem social potencialmente explosiva e violenta, dentro e fora da escola” (*op. cit.*, p. 24). Gusmão também aponta a importância do papel da escola neste contexto, para a necessidade desta “assumir um papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre diferentes, formando professores e quadros teóricos, entre muitos outros pontos” (*id. ibid.*, p. 24).

---

<sup>1</sup> Ver Lopes da Silva (org.) (1987); Lopes da Silva e Grupioni (orgs) (1998) e Telles (1984).

Ao aprendermos mais sobre a diversidade cultural, aprendemos mais sobre nós mesmos. Nessa perspectiva, evidencia-se, também, a importância de conhecermos melhor as culturas indígenas. Portanto:

(...) um trabalho com a questão indígena permite tratar da crítica aos preconceitos, desenvolver a aceitação daqueles que não são iguais a nós, e exercitar o respeito à diferença em geral, seja ela de gênero, de cor, de religião, de constituição física ou, como neste caso, a diferença étnica e cultural (Tassinari, 1998: 445).

Meu envolvimento com o ensino da temática indígena teve início no ano de 2002, quando me dediquei ao projeto de extensão *Convivendo com a Diversidade Cultural*, coordenado por Antonella Tassinari (Antropóloga/UFSC) e do qual fui responsável pela execução. Tal projeto tratou da temática indígena junto a crianças com idade entre 4 e 7 anos, do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da Universidade Federal de Santa Catarina, com uma abordagem diferente da habitual, onde os diversos povos indígenas são tratados de forma generalizante e estereotipada e, ainda, como personagens do passado ou do folclore, negligenciando a significativa diversidade étnica e cultural existente entre estes povos. Através da extensão, foi realizado o intercâmbio interescolar e intercultural entre as crianças não-índias do NDI e as crianças Guarani da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Yynn Moroti Wherá*, da aldeia Guarani de Mbiguaçu, em Santa Catarina<sup>2</sup>.

Em uma das atividades que constituíram o projeto de extensão mencionado acima, pude verificar o que dizem as crianças a respeito dos “índios”. Para melhor exemplificar o que foi dito até aqui, apresento algumas falas das crianças não-índias, registradas por mim, durante a atividade de levantamento das impressões das crianças sobre os povos indígenas. Em conversas “na roda”, as crianças foram questionadas sobre o que pensavam, o que conheciam, o que imaginavam a respeito dos “índios”, com o objetivo de conhecer suas impressões e identificar de quais pressupostos partiam. As crianças também produziram representações gráficas sobre o tema, sendo que as falas, os significados que elas, as autoras, atribuíam ao que desenharam, também foram registradas<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup> Como fruto desta experiência, podemos citar a monografia de conclusão do curso de Izabel Gobbi (2003), intitulada *A Temática Indígena na Educação Infantil*, e o artigo escrito por Antonella Tassinari, Melissa de Oliveira e Izabel Gobbi (2006), intitulado “Aprendendo com a diversidade cultural: uma experiência de intercâmbio”, que foi publicado no livro *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude*, organizado por Marcos Cezar de Freitas.

<sup>3</sup> Esse tipo de atividade, realizada com crianças, vai ao encontro da importância atribuída por Ângela Nunes e Aracy Lopes da Silva (2002) à “aceitação da idéia de que as crianças constituem interlocutores legítimos do pesquisador, e

- *A índia vai atirar flechas no bicho que passar, 'pra' ela comer. A casa da índia fica no Nordeste, na selva... O índio cuida da criança e depois vai caçar;*
- *Eu acho que os índios moram lá 'pro' Nordeste. Eles ficam nas aldeias, na floresta. Eles ficam 'tacando' flechas por aí;*
- *Algumas índias usam vestido. O nome dessa índia é Luisa, o nome é de humano. A casa é feita de palha... ela não tem TV;*
- *O nome desse índio é Tatuapu, igual o da novela, e ele matou o humano, porque é malvado... claro que o humano é bom!;*
- *O índio tem um arco e flecha e mora numa casa feita de palha. Ele tem 42 anos... ele não tem televisão e toma banho no rio;*
- *Os índios não vêem televisão porque lá não tem tomada;*
- *Os índios vivem no Amazonas, no Brasil;*
- *O índio mora numa casa de palha. As índias deixam as tetas de fora, eu já vi numa revista.*

Podemos perceber, claramente, a presença de estereótipos, de características atribuídas ao que é chamado pelos etnólogos de “índio genérico”<sup>4</sup>, do senso comum, do imaginário popular: usa tanga e cocar com penas coloridas; tem arco e flecha; vive somente da caça, pesca e coleta, preferencialmente na floresta ou na “selva”, podendo ser na Amazônia ou no Nordeste; mora em cabanas feitas de palha, popularmente conhecidas como “ocas”. Essa é uma idéia generalizante e homogeneizadora sobre os povos indígenas. Segundo Antonella Tassinari (2002):

Apesar de singela, a imagem tem conseqüências perversas (...). As crianças passam a acreditar em ‘índios’ que não existem na realidade. A riqueza da diversidade cultural é reduzida à pobreza dos estereótipos. E, pior que tudo, produz-se uma generalização que pode, facilmente, ser transformada em preconceito. A base do preconceito reside na generalização de certos tipos humanos, aos quais se atribuem características negativas. Daí a importância de apresentar e valorizar a ampla variedade de costumes e línguas dos povos indígenas... (Tassinari, 2002: 3).

---

que seus pontos de vista, em sua especificidade e variedade, muito têm a ensinar sobre a vida social e a experiência no mundo...” (Lopes da Silva e Nunes, 2002: 17), entendendo as crianças como sujeitos ativos na construção social, conforme os pressupostos da chamada Antropologia da Criança. Quanto ao método de investigação, as autoras colocam: “A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio de pesquisas experimentais” (*op. cit.* p. 18). Sobre a Antropologia da Criança, ver também Cohn (2005).

<sup>4</sup> Conforme Ramos (1990), em meados dos anos cinqüenta, “Darcy Ribeiro profetizou a transformação dos índios brasileiros em ‘índios genéricos’, empobrecidos ao extremo, estigmatizados por todos e desprovidos de suas culturas e tradições específicas” (Ribeiro, 1970: 222, apud Ramos, 1990: 117). O emprego do termo, nesta passagem, está de acordo com Grupioni (1998), quando entende o “índio genérico”, predominante na maioria das escolas, como aquele “estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi...” (*op. cit.* p.483), o “bom selvagem”, tido como “uma herança cultural a ser resgatada pela nacionalidade” (*id. ibid.* p. 490).

Ainda sobre as falas das crianças, em algumas delas houve a diferenciação entre “índios” e “humanos”. Essa diferenciação pode ter uma conotação negativa – “o índio é malvado”, ele “matou o humano” –, mas pode incluir o “índio” entre seres fantásticos, como a Pocahontas, a Barbie, a Pequena Sereia, o Pokémon, personagens de livros e filmes infantis, dos desenhos animados.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a maneira como é tratada a temática indígena nos livros didáticos avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação (MEC), na disciplina de História, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, nos anos de 1999 a 2005<sup>5</sup>, livros estes que são distribuídos às escolas públicas de todo o país. Esse recorte temporal deve-se à constatação de que as poucas pesquisas antropológicas realizadas nessa área tiveram como objeto, principalmente, livros das décadas de 1970 e 1980<sup>6</sup>. Com a análise dos livros mais recentemente recomendados, foi possível constatar se houveram mudanças significativas ou não no tratamento da temática indígena nos livros em questão.

Foi a partir do ano de 1999 que o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implementado em 1997, passou a avaliar e recomendar os livros de 5ª a 8ª séries. A opção por estes livros, aqui, se deve ao fato de a disciplina de História só ter sido incluída no ensino de 1ª a 4ª séries no PNLD do ano de 2004 e, também, pelo fato de o programa governamental responsável pela avaliação e recomendação dos livros destinados ao Ensino Médio – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) – só ter sido implantado no ano de 2004, sendo que a avaliação dos livros didáticos de História só foi divulgada no ano de 2006. A autorização para o acesso aos referidos livros, a propósito desta pesquisa, foi concedida pela Coordenação Geral de Estudos e Avaliação de Materiais do MEC, responsável pelo PNLD.

A escolha dos livros oficiais – analisados, comprados e distribuídos pelo Governo Federal – tem sua justificativa no fato destes ocuparem um lugar fundamental no sistema educacional brasileiro e representarem um importante investimento financeiro, por parte do Governo. De acordo com Rosenberg, Bazilli e Silva (2003), os livros didáticos dizem respeito a:

(...) uma importante fatia da economia brasileira e a um fenômeno indiscutivelmente de massa: em 2002, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) havia despendido 539,04 milhões de reais na compra e distribuição de 120,65 milhões de exemplares de livros didáticos

---

<sup>5</sup> A listagem dos livros didáticos analisados está no Anexo I.

<sup>6</sup> Como exemplo, podemos citar os trabalhos de Telles (1984) e os trabalhos constantes nas coletâneas organizadas por Lopes da Silva (1987) e Lopes da Silva e Grupioni (1998).

para os alunos das escolas públicas (Brasil. MEC, 2002, p. 291) (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003: 3).

Além disso, a escolha justifica-se pelo fato da legislação brasileira, no que concerne à educação<sup>7</sup>, postular que as escolas e instituições de educação infantil devem trabalhar com questões relativas à diversidade cultural. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC, 1997), encontramos a questão da pluralidade cultural como um dos temas transversais. Dentre os objetivos indicados pelos PCNs para o ensino fundamental está o de:

(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Nos PCNs, há o entendimento de que tratar a temática da pluralidade cultural nas escolas é contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação “em suas mais perversas manifestações” (*op. cit.* p. 24), e contribuir, igualmente, para a “construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural” (*id. ibid.* p. 59). Sobre a temática indígena, em especial, os PCNs fazem a seguinte consideração:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (*id. ibid.* p. 39).

Tal preocupação também está presente na legislação referente à educação infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI/MEC, 1998) assegura que as práticas educativas devem “promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (RCNI/MEC, 1998a: 13) e, para que isso seja possível, um dos princípios regentes deve ser “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.” (*op. cit.*, p. 13).

Como sujeitos sociais e históricos que são, com formas específicas e particulares de sentirem, pensarem e compreenderem o mundo, as crianças devem ter acesso “aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (*id. ibid.*, p. 23). Assim, além de respeitadas em suas diferenças, as crianças devem aprender a conviver com a diversidade em suas mais variadas manifestações.

Dentre os objetivos gerais estabelecidos pelo volume um do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, está o de estimular na criança a capacidade de “conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (*id. ibid.*, p. 63). O RCNI recomenda que a pluralidade cultural deve estar na pauta dos trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação infantil:

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas (*id. ibid.*, p. 77).

Já o volume dois do RCNI, referente à formação pessoal e social da criança, recomenda que esta, na construção da sua identidade e autonomia, deve ser estimulada a aceitar-se e a aceitar os outros como diferentes. E alerta:

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos (MEC, 1998b: 13).

Especificamente sobre a temática indígena, a única menção direta feita pelo RCNI está no volume três, referente ao conhecimento de mundo:

Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. Em relação aos índios brasileiros, por exemplo, as crianças, em geral, acabam desenvolvendo uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade

---

<sup>7</sup> Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), está postulado que: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia" (Capítulo II, Seção I, Art. 26, § 4º).

de saber que há muitas etnias indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas (MEC, 1998c: 165).

Enfim, ao examinarmos atentamente a legislação brasileira concernente à educação fundamental e infantil, encontramos forte estímulo para o tratamento da temática indígena nas escolas. Nos PCNs e no RCNI, mencionados aqui, há o consentimento da grande relevância de se trabalhar o convívio com a diversidade cultural desde a mais tenra idade.

A questão do tratamento, na educação escolar não-índia, de temas relacionados à temática indígena também tem lugar na legislação internacional: a Organização Internacional do Trabalho (OIT), teve sua convenção nº169, sobre povos indígenas e tribais, adotada em 27 de junho de 1989, pela Conferência Internacional do Trabalho, 76ª Sessão, e ratificada por vários Estados, sendo o Brasil o último Estado membro a ratificá-la. Tal convenção, em seu artigo 31, postula que, dentre outras medidas:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (OIT, 2003: 21).

Portanto, é relevante investigar se o Estado brasileiro, nos seus programas voltados à educação, está cumprindo o que é postulado tanto pela legislação nacional como pela legislação internacional referente a essa área.

Quanto à opção pelos livros de História, aqui, vai ao encontro da importância que Norma Telles (1996) atribui a esta disciplina:

A história se propõe a compreender e fazer compreender, principalmente, como foram colocados problemas e como as sociedades chegaram a ser o que são. Sendo assim, a história possui também uma dimensão cultural no sentido de ser a reinterpretação dos fatos significativos para a explicação de uma dada formação social (Telles, 1996: 22).

E no que concerne, especificamente, à História do Brasil, Telles observa que “importa perceber mais profundamente como são abordadas e tratadas as diversas culturas que aí se encontraram” (*op. cit.*, p. 23).

Esta pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos específicos: revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre a política dos livros didáticos, no Brasil, e análise dos critérios

utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (formulado pelo Governo Federal, com a finalidade de regulamentar a distribuição desse tipo de material às escolas públicas do país) na avaliação e recomendação dos livros, o que está contemplado no primeiro capítulo; revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre a representação dos indígenas em livros didáticos, o que foi desenvolvido no segundo capítulo; descrição dos livros didáticos analisados, seguida da análise sobre a representatividade do material coletado e as condições deste no MEC, contemplado no terceiro capítulo; análise da representação da temática indígena em livros didáticos mais recentemente recomendados pelo MEC, a fim de verificar se ainda há a reprodução de estereótipos por meio destes materiais, o que foi desenvolvido no quarto capítulo.

Para alcançar os objetivos acima arrolados, foi necessária a coleta de um número estatisticamente relevante de livros didáticos para a análise. Para isso, foram realizadas visitas ao MEC e consultas ao seu acervo. Por meio de informações advindas do MEC, foi investigada a trajetória das medidas governamentais relativas aos livros didáticos, assim como a legislação concernente à educação e à diversidade cultural. Também foi realizado um detalhado levantamento bibliográfico a cerca do livro didático no Brasil e da temática indígena nos livros didáticos.

Faz-se necessário, aqui, um esclarecimento em relação à fundamentação teórica: optamos por não priorizar as discussões mais amplas da Etnologia Indígena contemporânea, mas priorizar os trabalhos antropológicos que seriam mais acessíveis a um público não especializado – como é o caso dos professores de Ensino Fundamental e Médio –, de modo que tais discussões pudessem fundamentar a crítica ao tratamento dado à temática indígena nos livros didáticos e aos estereótipos que porventura forem veiculados por tais livros. Dentre os trabalhos contemplados, destacam-se os de Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Grupioni<sup>8</sup>, elaborados especialmente para os professores; a obra de Lévi-Strauss (1976), “Raça e História”, que trouxe pressupostos importantes para a Antropologia e para a compreensão da diversidade cultural; além da obra de Roque Laraia (1986), *Cultura: um conceito antropológico*, que traz, igualmente, importantes contribuições para a compreensão do conceito de cultura. Foi a partir do enorme interesse pela Etnologia Indígena e pelo questionamento da possibilidade de transmissão de seus

---

<sup>8</sup> Lopes da Silva (1987) e Lopes da Silva e Grupioni (1998).

conhecimentos a um público mais amplo que surgiu a idéia desta pesquisa. Portanto, justifica-se a opção pelos trabalhos mencionados acima.

# Capítulo 1

## O Livro Didático no Brasil

O livro didático, no Brasil, tem sido objeto de diversos estudos, em diversas áreas (Pedagogia, História, Lingüística, Antropologia, entre outras) e com diferentes enfoques (lingüístico, psicológico, pedagógico, ideológico, entre outros). Ao livro didático também são destinados programas governamentais específicos, que avaliam, estabelecem critérios de seleção e regulamentam sua distribuição para as escolas públicas do país. Neste capítulo, discorrerei sobre alguns estudos a respeito da temática do livro didático, os quais permitem apresentar um breve histórico das políticas governamentais empreendidas nesta área e, de modo mais detalhado, apresentarei o atual programa governamental para tais livros.

### 1.1. Os Estudos sobre Livros Didáticos

Os estudos contemplados aqui nos fornecem um bom panorama da produção sobre a temática dos livros didáticos e são ilustrativos do debate que se faz a respeito. Iniciamos por Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) que apresentam um conceito central de livro didático e discutem a importância do tema. Para definir livro didático, os autores utilizam o conceito oferecido por Richaudeau (1979), que entende como didático o livro que se caracteriza “como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (Richaudeau, 1979 apud Oliveira *et alii*, 1984: 11).

Para estes autores, além da importância pedagógica, o livro didático tem sua importância política e cultural, “na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento” (*op.cit.*, p. 11), entendendo este tipo de livro como parte de um contexto social e político mais amplo. Outrossim, constata-se que, no Brasil, o contato de grande parte das crianças com o primeiro livro, geralmente, se dá por meio da escola. Muitas vezes, o livro didático é o único livro que estas crianças terão em casa. Portanto, a preocupação com o conteúdo que apresentam torna-se bastante relevante. Oliveira *et alii* aponta para o “modo acríptico de transmissão de conhecimentos científicos” (*id. ibid.*, p. 16) e para o fato de tais livros

se constituírem “como importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social” (*id. ibid.*, p. 16).

Os autores também concebem o livro didático como “um capítulo da história do livro e da produção editorial” (*id. ibid.*, p. 21). De acordo com os mesmos, foi a partir da Revolução de 1930 que o livro didático passou a triunfar no cenário nacional. Na legislação de 1938, aparece a primeira preocupação oficial com esse tipo de material, contemplando os projetos de “nacionalização do ensino” no Brasil. A seguir, apresento um quadro com as principais medidas governamentais destinadas ao livro didático, até o ano de 2003.

<b>Ano</b>	<b>Medidas Governamentais</b>
<b>1938</b>	Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
<b>1945</b>	Pelo Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.
<b>1966</b>	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.
<b>1970</b>	A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do MEC, implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
<b>1971</b>	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.
<b>1976</b>	Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

<b>1983</b>	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
<b>1985</b>	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.
<b>1992</b>	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
<b>1993</b>	A Resolução FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. Instituição, pelo MEC, de comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação.
<b>1995</b>	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, contempla as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.
<b>1996</b>	Inicia o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
<b>1997</b>	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
<b>2000</b>	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.
<b>2001</b>	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas

	públicas, com livro didático em braille.
<b>2002</b>	Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª séries.
<b>2003</b>	O PNLD distribuiu dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª séries, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares. Entre 1994 e 2004, o PNLD unididades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172,8 mil escolas. Nesse período, o PNLD investiu R\$ 3,7 bilhões. adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2005, um total de 1,026 bilhão de reais.

Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Sobre o Estado Novo, onde se decretou a primeira medida governamental para a legislação e o controle da produção do livro didático, no Brasil, e onde foi criada a primeira comissão para avaliação de tais livros – a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por membros com “preparo pedagógico” e indicados pela Presidência da República – é importante destacar que:

O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam a constituição do que na época se denominava, insistentemente, a ‘consciência nacional’, a ‘construção da nacionalidade’, a ‘afirmação do Estado Nacional’. O momento da construção era visto, ao mesmo tempo, como o momento do espurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. A retórica sempre presente, e hoje já tão desgastada, dizia respeito à presença no cenário nacional de ideologias contrárias à segurança e à ordem da Nação. O livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista (Oliveira *et alii*, 1984: 34).

Apesar de todo esforço, por parte do Estado, a CNLD encontrou muitas dificuldades para operacionalizar as medidas estabelecidas, deixando muito por fazer e por solucionar. Assim, outros procedimentos legais foram criados para suprir a deficiência desta primeira comissão, dando início a um contínuo processo de criação e destituição de comissões, decretos e medidas, destinados à política dos livros didáticos brasileiros, o que Oliveira *et alii* caracteriza como “recomeços sucessivos” (*op. cit.*, p. 48). Concomitantemente, ano a ano, assistiu-se à aceleração da produção editorial brasileira, com inúmeras modificações gráficas, mas com pouquíssimas inovações reais no conteúdo dos mesmos. A realidade do mercado tem servido como orientação

para as editoras, que recorrem à imitação de produtos com boa aceitação, ou seja, à reprodução de livros já consagrados.

Por outro lado, há a dificuldade encontrada pelos professores para avaliar os livros didáticos, fazendo com que o peso da decisão recaia, quase sempre, no prestígio das editoras:

A autoridade pedagógica se dilui, portanto, no processo cada dia mais especializado de elaboração do livro. O autor é uma peça na engrenagem e acaba por ganhar muito dinheiro quando faz a máquina editorial funcionar bem (*id. ibid.*, p. 74).

Freitag, Costa e Motta (1993) também defendem que uma análise crítica do livro didático não pode estar desvinculada do contexto mais amplo do sistema educacional brasileiro e de outros aspectos que o envolvem. Atribuem ao livro didático as características de um produto da indústria cultural, definindo-se não apenas pelo uso, mas, igualmente, pelo modo de produção do mesmo. Estas autoras propõem, então, “uma análise estrutural que permita compreender a atuação do livro didático no contexto do sistema educacional e na sociedade global” (*op. cit.*, p. 8). Para elas:

O livro didático revela-se de importância estratégica para a existência e o funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais. Funciona como um instrumento de ensino no processo pedagógico em sala de aula; como fonte de lucro e renda para editoras e como ‘cabide de empregos’ para os funcionários e técnicos dos organismos estatais (*id. ibid.*, p. 127).

Freitag *et alii* ressalta que, em 1938, por meio do decreto-lei nº1006, o governo brasileiro definiu, pela primeira vez, o que deveria ser entendido por livro didático, a saber: os “livros usados para a leitura dos alunos em aula” e que deveriam expor “total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”; como sinônimos, o referido decreto citava os livros de texto, livro texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual (Oliveira, A L, 1980: 13 apud Freitag *et alii*, 1993: 13).

Um aspecto importante enfatizado por Freitag *et alii* é a falta de “estudos sistemáticos sobre o surgimento do livro didático no Brasil” (*op.cit.*, p. 18), por parte dos autores especializados em educação, e a falta de uma sistematização precisa da história do livro didático, por parte dos organismos oficiais. Desta constatação, segundo as autoras, resulta, entre outras coisas, a já mencionada repetição de erros em relação aos livros didáticos. Quanto às editoras:

(...) preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo (...), deixando que o Estado ‘encomende’, isto é, compre o maior número de livros de sua coleção.

Para tal, elas seguem à risca os pareceres emitidos pelos Conselhos Federal e Estaduais, nos quais esses currículos são sancionados (*id. ibid.*, p. 22).

Segundo as autoras, esse processo é diferente em outros países, como, por exemplo, na Alemanha, nos Estados Unidos e no México, onde há a participação de outros atores da sociedade civil nas decisões referentes aos livros didáticos. No Brasil, desde o início da década de 1980, algumas equipes de pesquisadores sobre o livro didático vêm tentando influenciar, por meio de publicações e debates públicos, as ações oficiais voltadas ao sistema educacional, em geral, e aos livros didáticos, em especial.

No que concerne ao aspecto econômico, quero ressaltar a importância da participação do Estado brasileiro nesse grande “negócio” que é a produção e venda dos livros didáticos. No período pesquisado por Freitag *et alii* (décadas de 70 e 80), o Estado brasileiro adquiria, aproximadamente, cinquenta por cento da produção nacional de livros didáticos, constituindo-se como o maior comprador da produção editorial nessa área. Conforme salientam as autoras, no Brasil, a produção do livro didático “é assegurada por editoras particulares, das quais o Estado compra o produto pronto, depois de ter passado pelo crivo das comissões de avaliação” (*id. ibid.*, p. 51). As editoras, por sua vez, na elaboração dos livros, seguem os chamados “guias curriculares”, oferecidos pelas instâncias estatais responsáveis; sendo a maior parte da produção controlada por poucas editoras. Para Freitag *et alii*, tal procedimento explica, em parte, a padronização dos livros didáticos, ou seja, a pouca variabilidade na apresentação dos conteúdos e o fato das variações ocorrerem “meramente na forma de apresentação e diagramação do livro” (*id. ibid.*, p. 52).

Portanto, esses livros demandam um investimento financeiro significativo, por parte do Estado, e representam um grande interesse econômico, para as editoras, o que nos leva a uma preocupação crucial: a questão da qualidade dos livros. Sobre este aspecto, as autoras apontam alguns limites na “existência de comissões ou instituições estatais encarregadas da avaliação da qualidade do livro didático” (*id. ibid.*, p. 41):

a) em primeiro lugar, são apontadas as dificuldades teóricas e técnicas para a definição da “qualidade” de um livro didático, o que leva à “dificuldade de encontrar um denominador comum” (*id. ibid.*, p. 41) que dê conta de vários aspectos, que vão desde a apresentação física do livro, até os aspectos relacionados ao conteúdo, quais sejam: “fundamentação psicopedagógica da matéria apresentada, atualidade dos dados em relação ao avanço do conhecimento em uma

área específica e os elementos ideológicos explícitos ou implícitos no material apresentado, etc”. Tais dificuldades, dificultam “a elaboração de ‘critérios’ de avaliação adequados” (*id. ibid.*, p. 41);

b) diante do que foi apresentado acima, as autoras apontam a possibilidade das comissões oficiais de avaliação dos livros didáticos assumirem “a função de censores do Estado” (*id. ibid.*, p. 42), obedecendo a supostos critérios de qualidade fixados pelo governo “para assegurar o monitoramento político-ideológico do conteúdo curricular” (*id. ibid.*, p. 42);

c) a competência destas comissões para avaliar a qualidade dos livros é questionada por Freitag *et alii*, já que não necessariamente são constituídas por pesquisadores da temática em questão ou por aqueles que, efetivamente, irão utilizar os livros: professores e alunos.

As autoras apresentam como solução a “criação de comissões mistas, integradas por representantes de todos os setores da sociedade” (*id. ibid.*, p. 42) e salientam a necessidade da melhoria da qualidade externa do livro ser acompanhada da melhoria da qualidade interna, ou seja, da “revisão psicopedagógica e de conteúdo do livro” (*id. ibid.*, p. 45). Segundo Freitag *et alii*, durante quinze anos, o governo brasileiro adotou os chamados “livros descartáveis” para serem distribuídos às escolas públicas do país. Tais livros são chamados de descartáveis pelo fato de reunirem “o texto de leitura e o caderno de exercício em um único compêndio” (*id. ibid.*, p. 42), o que impossibilita a sua reutilização por outras crianças. Somente no ano de 1985, com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o governo brasileiro adotou o livro didático durável. Contudo, como mencionado anteriormente, as inovações na forma física do livro nem sempre foram acompanhadas das inovações no conteúdo dos mesmos.

De acordo com Freitag *et alii*, a maioria dos estudos sobre o livro didático, realizados no Brasil, privilegiam a análise do seu conteúdo, com variadas ênfases (conteúdo lingüístico, psicológico, pedagógico, ideológico, etc). As autoras localizam nas décadas de 50 e 60 os estudos pioneiros sobre o tema, traçando rumos e definindo critérios (Grisi, 1951; Lins, 1977; Bonazzi e Eco, 1972). Três aspectos destes estudos são salientados por Freitag *et alii*: “embasamento psicopedagógico, a seleção dos textos literários que compõem os livros de língua portuguesa (e estrangeira) e a dimensão ideológica das mensagens veiculadas pelo livro didático” (Freitag *et alii*, 1993: 66).

No final da década de 70 e início da década de 80, intensificaram-se os estudos críticos sobre o livro didático brasileiro, especialmente sobre os conteúdos veiculados pelos mesmos. As

autoras dividem os estudiosos da questão em dois grupos distintos: 1) “os preocupados em analisar a fundamentação pedagógica, psicológica, lingüística e semiológica dos textos”, cujo interesse é teórico-metodológico, e 2) “os preocupados em revelar os valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático”, com interesse político-ideológico (*op.cit.*, p. 78), havendo pouca comunicação entre os dois grupos de pesquisadores.

Sobre o segundo grupo, dos que analisam o conteúdo dos livros didáticos e o que mais nos interessa aqui, Freitag *et alii* afirma que suas análises concentram-se no texto, não na forma de apresentação do livro (aspecto físico, gravuras, método de apresentação do conteúdo, forma de programação do texto e do aprendizado, “tom confidencial das instruções”). A maioria destes trabalhos ressalta que “a ideologia contida no livro didático serve para consolidar a hegemonia da classe dominante e com elas as relações de produção” (*id. ibid.*, p. 86) e afirma que o livro “é inadequado para a criança carente, por referir-se a ambientes e vivências de crianças da burguesia” (*id. ibid.*, p. 86). Tais afirmações, na concepção das autoras, não passam de clichês sobre o tema: há pouca originalidade, na maioria dos estudos. Apontam, ainda, “certa fixação teórica em Althusser e Gramsci, por um lado, e Bonazzi e Eco, por outro” (*id. ibid.*, p. 100). Para elas, o importante seria:

(...) mostrar que a ideologia contida no livro didático traduz-se em ideologização efetiva, o que supõe um estudo empírico da ‘recepção’ e ‘assimilação’ da ideologia pela criança (*id. ibid.*, p. 86)

E ressaltam:

(...) seria muito mais interessante mostrar nesses estudos ‘como’ o professor é ou não capaz de lidar com esses conteúdos para desmascarar o significado real ocultado e disfarçado pelo texto do livro e ‘como’ os conteúdos são percebidos, absorvidos e retrabalhados pelas crianças, seja introduzindo nelas um falso saber, seja conscientizando-as das contradições da sociedade em que vive (*id. ibid.*, p. 87).

Nas análises dos conteúdos, de acordo com as autoras, há o contraste entre a “relativa homogeneidade teórica” e a “heterogeneidade temática” (*id. ibid.*, p. 94) – são frequentes temas como violência, ordem, estereótipos masculino e feminino, mulher, nacionalismo, discriminação, criança carente<sup>9</sup>. Todavia, identificam um ponto de convergência entre quase todos esses estudos: a referência à criança carente. Para Freitag *et alii*, a própria política governamental para

---

<sup>9</sup> Somente na página 137, aparece a primeira e única menção ao “índio”, que é citado entre outros temas que podem ser contemplados nas análises dos conteúdos dos livros didáticos.

o livro didático – que chamam de populista – é voltada para a criança carente e estaria inserida no conjunto de políticas assistencialistas do governo. E apontam uma contradição: o “carente”, ao qual, como dissemos, os livros didáticos são destinados, não é retratado no conteúdo desses livros. As autoras defendem que os textos didáticos não devem retratar a realidade de uma única classe social, mas devem contemplar o que denominam como “universalidade cultural” (*id. ibid.*, p. 98)<sup>10</sup> e sugerem que o livro didático seja “universal, de qualidade e durável” (*id. ibid.*, p. 102).

Passo agora à dissertação de Paulo Meksenas (1992), onde são apresentadas algumas definições de livro didático: para Molina (1989), livro didático seria aquele “propositalmente escrito para ser utilizado em aula” (Meksenas, 1992: 1); Goldberg (1983) trabalha com a “noção de ‘livro escolar’, distinguindo o didático propriamente dito do paradidático” e concebe o livro didático como aquele que é “associado ao processo ensino-aprendizagem, possui características próprias na apresentação dos conteúdos” (Meksenas, 1992: 2). Já Meksenas (1992), assim como Freitag, Costa e Motta (1993), concebe o livro didático como “um produto específico da cultura de massa” (*op.cit.*, p. 5) e, ainda, a partir de uma análise marxista, percebe o livro didático como uma “mercadoria”, atribuindo ao mesmo um “valor de uso” e um “valor de troca”, nesse sentido, “o livro didático é também expressão ou materialização de relações sociais de produção” (*id. ibid.*, p. 6).

Para o autor, ao veicular a ideologia dominante, o “livro didático não impede os usuários (...) de questionarem o conteúdo desse material pedagógico e, a partir daí, encontrarem nele subsídios para pôr a ordem capitalista sob suspeita” (*id. ibid.*, p. 6). Na sua opinião, o livro didático poderia, assim, “viabilizar tanto a reprodução social como a transformação” (*id. ibid.*, p. 6). Da mesma forma, os livros que, por sua vez, possuem um conteúdo crítico não garantem “que os seus usuários o empreguem de maneira criativa e reflexiva” (*id. ibid.*, p.7). Diante disso, Meksenas salienta a importância do uso que o professor faz do livro, da sua postura crítica diante do conteúdo veiculado, e atribui à prática pedagógica “a possibilidade de viabilização da contradição dessa mercadoria” (*id. ibid.*, p. 7):

Neste sentido, definimos o livro didático como mercadoria componente da cultura de massa, que veicula conhecimentos voltados para situações de ensino escolar, seja no nível da reprodução ou do questionamento do social. A garantia de compreensão de uma ou outra dessas

---

<sup>10</sup> As autoras não trabalham com o conceito antropológico de cultura e utilizam termos como “cultura universal”, “subcultura”, entre outros.

perspectivas nos é dada pela prática pedagógica, capaz de propiciar a multiplicidade de usos desse material. (*id. ibid.*, p. 8).

Meksenas tem sua análise centrada nos livros didáticos voltados para os cursos de habilitação para o magistério, já que, segundo ele, existem poucos estudos nessa área. Apontando para o que denominou como a “sacralização” do livro didático, que às vezes parece substituir a ação pedagógica do professor” (*id. ibid.*, p. 53), o autor quer salientar a “necessidade de repensar a formação de professores” (*id. ibid.*, p. 54) e de pesquisar aspectos do cotidiano escolar. Chama a atenção, ainda, para a questão da formação específica para o ensino das disciplinas:

A disciplina História é, na sua maior parte, ministrada pelo profissional com curso superior realizado na área específica. O mesmo não ocorre com a Sociologia: ainda sendo ministrada mais pelo pedagogo e por outros especialistas do que pelo licenciado em Ciências Sociais (*id. ibid.*, p. 67).

Meksenas também critica as políticas governamentais destinadas aos livros didáticos: estas seriam desenvolvidas “em meio a avanços e recuos” (*id. ibid.*, p. 119); não são homogêneas, além de concentrarem-se nas escolas de primeiro grau (atual Ensino Fundamental); tentariam exercer o controle dos conteúdos veiculados e atenderiam aos interesses estatais e de grupos privados, as editoras, em detrimento dos interesses da “população escolar e escolarizável” (*id. ibid.*, p. 119). O autor sugere que “a democratização dos processos de produção e consumo do livro didático passa pela democratização da sociedade” (*id. ibid.*, p. 121).

O ponto específico que diferencia o trabalho de Meksenas dos outros aqui mencionados é a análise que este autor faz sobre os produtores diretos dos livros didáticos, isto é, os autores e editores<sup>11</sup>. A partir de depoimentos de autores e editores de livros de Sociologia e História, utilizados em cursos de habilitação para o magistério, o autor constata que “o livro didático é definido pelos autores como elemento organizador da prática docente”, além de ser escrito “primeiro para o professor, depois, para o aluno” (*id. ibid.*, p. 119). Para Meksenas, há uma desqualificação do profissional do ensino, o professor, pois este “não é o sujeito que dirige o livro (objeto), mas é o livro que orienta a prática docente” (*id. ibid.*, p. 163).

Um livro didático de qualidade, para Meksenas, “é aquele que apresenta um conteúdo equilibrado, uma linguagem acessível e, sobretudo, evite a vinculação de estereótipos” (*id. ibid.*, p. 163). E é em relação a este último aspecto, os estereótipos, que o autor identifica um denominador comum entre professores e autores: ambos estariam preocupados com os livros

didáticos que apresentam conteúdos estereotípicos e, ainda, os autores “percebem o livro didático como elemento passível de reprodução da ideologia dominante” (*id. ibid.*, p. 168). Porém, há um detalhe a ser ressaltado: estes estereótipos, aos quais se referem, são aqueles concernentes às “classes sociais”. De certa forma, Meksenas e os outros autores aqui citados – Oliveira *et alii* (1984) e Freitag *et alii* (1993) – priorizam, em suas análises, a questão da desigualdade sócio-econômica e a possível reprodução da mesma pelos livros didáticos, ou a sua possível superação, a partir da prática docente. As questões concernentes à diversidade cultural sequer são mencionadas por eles.

No tocante aos depoimentos dos editores, Meksenas constata que estes concebem a sua prática profissional como uma prática de coordenação: devem ser capazes de coordenar o trabalho do autor e do redator gráfico e, para isso, devem ter “uma visão de totalidade da obra a ser publicada” (Meksenas, 1992: 185):

(...) o editor procura salvaguardar o seu projeto editorial, assegurando a publicação de obras que, segundo sua visão, não apresentam riscos mercadológicos, posto que respaldados no ‘já visto’, no já estabelecido, no já constituído. E, sobretudo, no já consumido (*op. cit.*, p. 186).

Tal prática, de acordo com Meksenas, leva à padronização dos livros didáticos e faz com que o autor tenha sua autonomia cerceada, seu projeto fica subordinado ao projeto editorial.

Nesta pesquisa, não irei analisar a tão mencionada relação do professor com o livro didático, tampouco procederei à tradicional análise do conteúdo ideológico dos livros didáticos centrada nas questões de “classes”, mas à análise do tratamento da temática indígena nos livros em questão. A maioria das pesquisas sobre esta temática foi realizada nas décadas de 80 e 90, sendo grande parte constituída por pesquisas em áreas como História ou Pedagogia, sem que nestas haja um enfoque antropológico ou mesmo um tratamento adequado da temática indígena<sup>12</sup>.

A presente pesquisa estará centrada nos livros didáticos mais recentemente recomendados pelo MEC, entre os anos de 1999 e 2005, para 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Esse recorte temporal deve-se ao fato, mencionado acima, das pesquisas sobre a representação dos indígenas nos livros didáticos estarem concentradas nas décadas de 80, principalmente, e de 90. Portanto,

---

<sup>11</sup> O próprio Meksenas é autor de alguns livros didáticos de Sociologia.

<sup>12</sup> Como exceção, o trabalho de Norma Telles (1984) e os trabalhos constantes nas coletâneas organizadas por Lopes da Silva (1987) e Lopes da Silva e Grupioni (1998), que serão contemplados nesta pesquisa.

será possível realizar uma comparação com os resultados das pesquisas anteriores, para verificar se houve ou não mudanças significativas no tratamento dado ao referido tema nos livros didáticos mais recentes.

Os livros analisados foram selecionados dentre os recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1999, 2002 e 2005, na disciplina de História. A opção por contemplar apenas os livros indicados pelo MEC, e não contemplar a relação dos professores com os livros, deve-se ao fato destes últimos, no PNLD/2005, ainda não terem procedido à escolha dos livros com os quais irão trabalhar, o que é parte do processo de seleção dos livros didáticos, como será apresentado a seguir.

## **1.2. O Programa Nacional do Livro Didático<sup>13</sup>.**

Atualmente, o programa governamental responsável pela regulamentação da distribuição de livros didáticos para as escolas públicas do país é o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. O PNLD tem o objetivo de oferecer aos alunos e professores das escolas públicas de ensino fundamental – 1ª a 8ª séries – livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa, para que estes possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas salas de aula. A cada três anos, com a finalidade de assegurar a qualidade dos livros que serão distribuídos, o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança um edital onde são estabelecidas as regras para inscrição de livros didáticos e apresentados os critérios pelos quais os livros serão avaliados. Após o lançamento do edital, os detentores de direito autoral – autores e editoras – podem, então, inscrever suas obras didáticas.

Desde 1996, a Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD. Segundo as informações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que ficam responsáveis por avaliar os livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e o Dicionário de Língua Portuguesa. Findado cada processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos, onde são apresentados os critérios que nortearam a avaliação dos livros, além das resenhas das obras aprovadas. O Guia é enviado às escolas e serve

---

<sup>13</sup> Informações obtidas na página do MEC na internet ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

como instrumento de apoio aos professores, quando estes procederem à escolha dos livros com os quais pretendem trabalhar.

Após a escolha dos professores, inicia-se a negociação com as editoras, seguida do acondicionamento dos livros e da distribuição para as escolas. São as próprias escolas, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que definem a quantidade de exemplares a serem adquiridos. Os livros didáticos são entregues, pelo Correio, diretamente às escolas públicas das zonas urbanas. Já os livros destinados às escolas das zonas rurais, são entregues às secretarias municipais de educação ou às prefeituras que, por sua vez, devem entregá-los aos estabelecimentos de ensino, antes do início do ano letivo.

Os dados disponibilizados pelo censo escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), servem como parâmetro para as ações do FNDE, inclusive no que se refere aos livros didáticos. No PNLD, o FNDE e as secretarias estaduais de educação assinam um termo de compromisso para o acompanhamento e monitoramento da distribuição dos livros. O referido termo postula que as secretarias estaduais podem intervir no processo para remanejar os livros de uma escola para a outra, caso haja necessidade.

Os resultados do processo de escolha são publicados no Diário Oficial da União, para que estados e municípios possam conhecê-los. Se houver desconformidade, os mesmos podem solicitar alterações, desde que comprovem a ocorrência do erro. O PNLD é mantido pelo FNDE com recursos financeiros oriundos do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. A seguir, apresento um quadro detalhado sobre o funcionamento do PNLD:

### 1.3. Funcionamento do PNLD<sup>14</sup>

<b>1) Inscrição das editoras</b>	O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das
----------------------------------	---

<sup>14</sup> O PNLD admite duas formas de execução: centralizada (as ações estão, integralmente, a cargo do FNDE) e descentralizada (ações desenvolvidas pelas unidades da Federação, mediante repasse de recursos do governo federal, via convênio com o FNDE). São Paulo é o único estado que optou pela descentralização. Por esse motivo, o FNDE repassa recursos financeiros à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo ([www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)), que se responsabiliza por toda a execução do programa. (Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)). No quadro apresentado, estão explicitadas as ações da execução centralizada.

	obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
<b>2) Avaliação</b>	Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.
<b>3) Guia do livro</b>	O FNDE disponibiliza o guia do livro didático em seu sítio na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.
<b>4) Escolha</b>	Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.
<b>5) Pedido</b>	O professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A primeira alternativa é pela Internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha <i>on line</i> em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE.</li> <li>• A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos Correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas.</li> </ul>
<b>6) Aquisição</b>	Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela Internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores.

<b>7) Produção</b>	Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.
<b>8) Qualidade física</b>	O FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
<b>9) Período de utilização</b>	Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Além desses livros, os alunos da primeira série recebem um dicionário de língua portuguesa e, por opção do professor, também uma cartilha de alfabetização. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subsequentes, exceção feita à cartilha de alfabetização e aos livros de 1ª série.
<b>10) Alternância</b>	Para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 2ª a 4ª e de 5ª a 8ª série ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros da 1ª série são adquiridos anualmente.
<b>11) Distribuição</b>	A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.

<b>12) Recebimento</b>	Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de Educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas.
<b>13) Ampliação</b>	O FNDE ampliou sua área de atuação e passou a distribuir, além dos livros didáticos para o ensino fundamental, também para o ensino médio, dicionários de língua portuguesa e obras em braille. O objetivo dessa ampliação é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a construção da cidadania e o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.

Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

#### 1.4. Critérios de Avaliação

Entre os anos de 1997 e 2004, o PNLD utilizava as seguintes menções na avaliação dos livros didáticos inscritos:

- **Excluído:** obras que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- **Não Recomendado:** obras nas quais a dimensão conceitual se apresenta com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometem significativamente sua eficácia didático-pedagógica (a partir do PNLD/99, essa menção foi eliminada);
- **Recomendado com Ressalva:** obras que possuem qualidades mínimas que justificam sua recomendação, embora apresentem, também, problemas que, entretanto, se bem trabalhados pelo professor, podem não comprometer sua eficácia;
- **Recomendado:** obras que cumprem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área;
- **Recomendado com Distinção:** obras que se destacam por apresentarem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.

No Guia do PNLD de 2005, para 5ª a 8ª séries, houve uma inovação: a retirada das menções anteriormente adotadas para classificação das obras didáticas, descritas acima. A partir deste ano, as obras são categorizadas apenas em Aprovadas ou Excluídas.

Em anexo<sup>15</sup>, apresento os critérios que nortearam a avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD/ 1999 e no PNLD/2005, para 5ª a 8ª séries, conforme constante no Guia de Livros Didáticos<sup>16</sup>. A propósito desta pesquisa, apresentarei apenas os critérios relativos à disciplina de História. Com a leitura dos referidos critérios, verificamos que na disciplina de História são recorrentes aqueles que mencionam a problemática dos estereótipos e da discriminação. No caso do PNLD/2005, poderia ser eliminado o livro que contivesse “textos ou imagens que levem à discriminação, preconceitos ou que veiculem propaganda ou proselitismo religioso”; ou que fosse verificada “a presença de estereótipos e simplificações explicativas que banalizam o conhecimento e comprometem a formação de cidadãos críticos”. Também verificamos a preocupação com tal problemática em outras disciplinas da área de Humanidades: nos livros de Geografia, poderiam ser reprovadas as coleções que expressassem “preconceitos de origem, etnia, gênero, religião, ideologia, idade ou quaisquer outras formas de discriminação”; nos livros de Língua Portuguesa, recomendou-se “não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo”. Como não tive acesso aos livros excluídos, mas apenas os selecionados pelo PNLD, não será possível verificar se houve alguma exclusão baseada nos critérios mencionados acima.

### **1.5. Resultados das Avaliações**

No PNLD de 1999, para 5ª a 8ª séries, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, foram inscritos 438 títulos, classificados da seguinte forma: 6 Recomendados com Distinção, 61 Recomendados, 151 Recomendados com Ressalvas, 220 Excluídos. Na edição de 2002<sup>17</sup>, foram inscritas 104 coleções, que obtiveram a seguinte

---

<sup>15</sup> Ver anexos II e III.

<sup>16</sup> O único Guia de Livros Didáticos do PNLD/2002 disponível no MEC possuía vários erros de impressão. Na parte referente à disciplina de História, as páginas estavam em branco.

<sup>17</sup> A partir do PNLD/2002, segundo informações do Ministério da Educação, a avaliação dos livros didáticos passou a ser realizada pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Alfabetização e Língua Portuguesa; Universidade de São Paulo (USP) – Ciências; Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) – Geografia e História; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Matemática

classificação: 4 Recomendadas com Distinção, 18 Recomendadas, 43 Recomendadas com Ressalvas e 39 Excluídas. Já no PNLD/2005, foram avaliadas 129 coleções, com a seguinte classificação: 92 coleções Aprovadas e 37 coleções Excluídas.

Neste capítulo, procurei esclarecer algumas questões referentes aos livros didáticos e às políticas governamentais destinadas aos mesmos, especialmente o atual Programa Nacional do Livro Didático, de modo a evidenciar a importância deste tipo de material no sistema educacional brasileiro.

## Capítulo 2

### As pesquisas anteriores sobre a imagem do índio nos livros didáticos.

Passados mais de 500 anos, desde a chegada dos portugueses a este território, que foi denominado Brasil, ainda está fortemente presente no imaginário social brasileiro a concepção sobre os nativos habitantes desta terra que possuíam aqueles colonizadores que aqui os “encontraram”: povos falantes do tupi-guarani, que guerreiam com arcos e flechas, andam “nus” no meio da mata, entre outras características generalizantes atribuídas aos povos indígenas<sup>18</sup>. De acordo com Carmem Junqueira (1999):

Esse encontro com o ‘outro’ impressionou os navegantes, mas não foi suficiente para anular a carga de preconceitos que pesava sobre os europeus. Terminada a novidade daquilo que lhes pareceu exótico, a diferença cultural passou a ser vista como pecado, atraso, humanização incompleta (Junqueira, 1999: 84-85).

Conforme apresentado em Gobbi (2003), um grande veículo reforçador das idéias errôneas sobre os indígenas é, sem dúvida, a escola. É lá que aprendemos a acreditar na existência de uma única categoria genérica: os “índios”, que são comumente lembrados no “Dia do Índio” e sempre integraram as primeiras páginas dos livros de História do Brasil – aquelas que falavam de 500 anos atrás – nas páginas seguintes, como num passe de mágica, eles desapareciam. Mas, para onde foram? Essas populações deixaram de fazer parte da história?

A verdade é que, na escola, pouco se aprende sobre a diversidade cultural e sobre a importância da sua valorização. Pouco se aprende sobre o convívio com a diferença, ou com “o diferente”. Enquanto, teoricamente, o combate ao preconceito e à discriminação é exaltado, na prática, disseminam-se muitos preconceitos arraigados na nossa sociedade. Como postulou o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1999), a escola tem grande responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais, mesmo quando trata como iguais os desiguais, sancionando assim as desigualdades iniciais diante da cultura:

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (Bourdieu, 1999: 53).

No que concerne, especificamente, à temática indígena, constata-se que o conhecimento – ou reconhecimento – da diversidade étnica e cultural entre os indígenas permanece restrito aos círculos acadêmicos especializados, o que representa uma barreira àqueles que desejam obter informações precisas a respeito dos povos indígenas presentes no Brasil (Ricardo, 1998: 30).

### **2.1. A imagem dos índios nos livros didáticos: pesquisas anteriores.**

A afirmação acima pode ser corroborada por Mauro Almeida (1987), em sua investigação sobre a imagem de indígenas e negros nos livros didáticos brasileiros, tendo como foco as seis primeiras séries do ensino fundamental, nas disciplinas de Estudos Sociais e Moral e Civismo, com o objetivo primordial de estudar a presença do racismo nos mesmos. Na pesquisa, realizada no ano de 1979, Almeida utilizou como amostra livros que são apoiados por programas governamentais e amplamente difundidos nas escolas, justificando a escolha da seguinte maneira:

Isso garante que os livros comentados não constituem exceções na literatura didática. Ao contrário, são exatamente as obras publicadas pelas maiores editoras dos principais centros urbanos, selecionadas e patrocinadas pelos órgãos oficiais (Almeida, 1987: 13).

O autor inicia a discussão enfatizando o “papel da educação escolar na formação da imagem que uma sociedade faz de si mesma, de sua história e de sua diversidade interna” (*op. cit.*, p. 14), e questiona: “essa auto-imagem, tal como é veiculada nos livros oficialmente destinados à infância e voltados para a descrição da sociedade e para a afirmação de valores básicos, é livre de racismo?” (*id. ibid.*, p. 14).

Examinando os livros em questão, o autor percebe que, num primeiro momento, estes se posicionam contra o racismo, exaltando a idéia (ou mito) da “democracia racial” no Brasil e valorizando a “‘contribuição’ do ‘índio’, do ‘negro’ e do ‘branco’ para a formação da nacionalidade” (*id. ibid.*, p. 14) e, ainda, mostram-se tolerantes para com a diversidade de grupos étnicos no país. Mas, a seguir, o autor apresenta uma outra constatação: passada essa primeira camada dos livros, tolerante e orgulhosa da diversidade da nação, o que dizem evidencia a dificuldade subjacente em aceitar a existência de diferenças étnicas e culturais na sociedade, esforçando-se em “recalcar para o passado” tais diferenças.

---

<sup>18</sup> Ver Berta Ribeiro (1983).

Nos livros voltados às crianças menores, a vida em sociedade é apresentada em três âmbitos: a família, a comunidade e a unidade política (o município). Em todas as situações de “família”, o autor encontrou apenas personagens brancos. Os “brancos”, segundo Almeida, também “monopolizam” a escola, a comunidade, a vizinhança, os clubes, retratando um “mundinho homogêneo”: sem diferenças étnicas, sem desigualdades sociais. Vale ressaltar que, de uns tempos para cá, tem sido comum encontrarmos mais personagens negros nos manuais didáticos, assim como estão mais presentes em comerciais do governo, em tele-novelas e em programas infantis. Parte disso deve-se à luta dos movimentos negros e seus apoiadores pelo combate ao preconceito e por maior inclusão na sociedade. Entretanto, creio que muito mais do que uma efetiva “tomada” de consciência em relação à problemática dos negros, por parte dos meios de comunicação, tal fato deve-se a uma imagem de “politicamente corretos” que convém apresentarem, sem muitos questionamentos e posicionamentos críticos inerentes.

Também há personagens “índios” e “negros” nestes livros, a proporção encontrada pelo autor foi a seguinte: 855 representações de brancos (95,2%), para 30 representações de indígenas (3,3%) e 13 de negros (1,4%). Estes “não-brancos” encontrados aparecem no passado e no folclore, ou, no caso dos negros, nos esportes. Segundo Mauro Almeida, os indígenas são descritos no tempo pretérito, como personagens de um passado remoto: “‘pintavam o corpo’, ‘enfeitavam-se’, ‘usavam o fogo’, etc” (*id. ibid.*, p. 23). Para o autor, é importante atentar para *como* e *quando* “índios” e “negros” são inseridos pelos manuais didáticos na história e na sociedade brasileira. Assim, compreenderemos de que forma estes manuais, sob a aparência de tolerantes, encobrem e disseminam ideais etnocêntricos da sociedade.

Nos livros destinados às crianças maiores, onde é apresentado um conteúdo histórico – como se deu a formação da vida social atual – “índios” e “negros” têm mais aparições, mas a questão continua sendo *como* aparecem. A ausência de um posicionamento crítico em relação à exploração, sofrimento e dizimação dos quais foram vítimas os indígenas e africanos, é alarmante. Assim como a omissão da historicidade destes povos: “Não se fala da história dos povos indígenas ou negros antes da ‘descoberta do Brasil’. O personagem inicial da história é o branco colonizador” (*id. ibid.*, p. 37).

As referências aos povos indígenas no período da colonização, além de serem desconexas e fragmentadas, se contradizem: ora são apresentados como inofensivos, ora como temíveis, variando de acordo com o momento que se pretende enfatizar. Nos livros pesquisados por Mauro

Almeida, aparecem as mais variadas conotações atribuídas aos “índios”: eram *cordiais*; *ingênuos* ou *ingênuos como crianças*; *hospitaleiros*: *davam suas mulheres aos colonos*; eram *preguiçosos*; *despudorados*: *andavam nus sem a menor vergonha*; eram *um problema para a colonização*; *atrasados*, *primitivos*, *improdutivos*; eram *tolos*, *domináveis*, *passivos*. Todas são atribuições imbuídas de preconceitos, depreciativas, estereótipos constitutivos da noção de “índio”: esses seres tão *atrasados* deveriam ser *civilizados* a qualquer custo; em nome do *progresso econômico*, justificava-se até o genocídio cometido contra eles, tirando-lhes o direito de existirem. Desconsidera-se toda e qualquer forma de organização social e parentesco, de expressão artística, de religiosidade, de cosmologia, enfim, todas as dimensões da vida social destes povos.

Quanto à atualidade, contraditoriamente à realidade dos, aproximadamente, 206 povos indígenas, falantes de cerca de 170 línguas diferentes, os indígenas são apresentados nos textos pesquisados como *aculturados*, em vias de extinção.

Cabe, aqui, uma referência a João Pacheco de Oliveira (1998), quando discorre sobre a “atualização do preconceito”: os estereótipos tradicionais relativos aos indígenas “pretenderiam equipara-los aos ‘primitivos’, aos ‘costumes rudimentares’ e ‘brutais’ dos primeiros humanóides, tentando aproximar as culturas indígenas da natureza” (Oliveira F., 1998: 75). Enquanto que, na atualidade, os “inimigos dos índios” utilizam-se do argumento de que estes últimos “constituem um segmento altamente favorecido da sociedade brasileira” (*op. cit.*, p. 76), seriam “beneficiados” com terras e “favorecidos” pelo sistema jurídico. Outra faceta do preconceito atual, diz respeito à idéia de “índio de verdade”, relacionada às “características de primitividade contidas na imagem genérica existente sobre os ‘índios’” (*id. ibid.*, p. 79), sendo assim, indivíduos que se auto-identificam como “índios”, porém não correspondem àquela imagem idealizada, estereotipada, presente no senso comum e que, muitas vezes, aprendemos na escola – “índios brasileiros”, que andam “nus” ou com tangas de penas coloridas, com seus arcos e flechas, no meio da floresta... – são constantemente questionados sobre sua própria condição de “índios”.

Norma Telles (1987) também realizou pesquisas sobre livros didáticos e constatou que, como fontes de aprendizado que são, em sua maioria, são obras repletas de preconceitos e estereótipos e, ainda:

(...) possuem uma vontade excessiva de adaptar o real a desígnios convencionais, até conservadores, prendendo-se a um modelo ideal de como as coisas deveriam ser e, assim, esvaziando a história, os episódios narrados e os grupos étnicos envolvidos (Telles, 1987: 74).

Além de demonstrarem características etnocêntricas, ao privilegiarem e idealizarem os feitos ocidentais, as potências européias, em detrimento dos feitos e vivências de outros povos, de outras culturas. E salienta:

Os autores de manuais sistematicamente desconhecem a relação entre os vários grupos envolvidos na formação da sociedade brasileira, assim como desconhecem a contribuição que a Antropologia poderia prestar à questão (*op. cit.*, p. 75).

Em sua pesquisa, Telles (1984) analisou o conteúdo de livros didáticos de História do Brasil utilizados em escolas públicas e particulares durante mais de uma geração<sup>19</sup>, tendo como foco tópicos que se relacionam com a História e a Antropologia<sup>20</sup>. A apresentação da análise está dividida em quatro eixos norteadores: “Histórias”, “Espaço”, “Profundidade” e “Gentes”. Para a autora, é importante perceber, em relação ao tratamento dado à História do Brasil, “como são abordadas e tratadas as diversas culturas que aí se encontraram” (Telles, 1984: 23), além disso, destaca a importância de se analisar as hipóteses e problemas que os livros de História do Brasil enfocam e os aspectos culturais que vinculam. Telles entende o livro didático como “uma obra cultural na medida em que é portador de imagens e valores específicos que pretendem dar conta e explicar a realidade na qual o aluno está inserido” (*op. cit.*, p. 23-24) e, muitas vezes, tais livros representam a única possibilidade que alguns alunos têm “de se confrontar com livros de caráter histórico” (*id. ibid.*, p. 25).

Nos livros analisados, Telles observa que o tratamento dado ao espaço do continente sul-americano sugere a idéia de um vazio demográfico, que deveria ser “preenchido” pelos europeus; o “espaço da história” é apresentado “como um vazio, preenchido por uma ação exterior homogênea, eliminando assim a coexistência, a relação dos homens entre si num dado meio” (*id. ibid.*, p. 51). Desse modo, junto com a fauna e a flora local, as centenas de nações que habitavam a região da América do Sul são eliminadas da história contada. E, ainda:

Através de eufemismos, dos verbos utilizados, certos fatos são mencionados, outros silenciados, há uma seleção centrada no local dos espaços ‘importantes’ da história. (...) Não se empregam palavras como invasão, exploração, conquista. (...) O mínimo que se pode dizer desta visão é que ela é etnocêntrica em relação a outros grupos que são excluídos. (...) aqui, gostaríamos de precisar que o ‘espaço’ onde se desenrolará a história é etnocêntrico em três aspectos: valorização negativa, porque silenciada, esvaziada, de outros espaços; positiva de um dado grupo e nele centrada; e minimização de aspectos da ação deste último que poderiam parecer criticáveis (*id. ibid.*, p. 48).

---

<sup>19</sup> A autora não informa as datas de publicação dos livros analisados, nem as editoras dos mesmos.

<sup>20</sup> Telles quer destacar, na relação História/Antropologia, “a necessidade de não se excluir da história determinadas sociedades” (Telles, 1984: 38).

Ao contrário do que os livros sugerem, o espaço desse território era habitado, sim, e a ele eram atribuídos múltiplos significados e simbologias, abrigando uma enorme diversidade cultural. Como destaca Telles, “o recorte espacial expunha as relações sociais e era altamente significativo” (*id. ibid.*, p. 64), ressaltando que:

(...) não só o espaço era cortado por caminhos, estradas, veredas, como também estava preenchido, e que o espaço, em sua configuração, não só era projeção significativa de sociedades específicas, como também era condição de sua reprodução (*id. ibid.*, p. 68).

Esses livros didáticos, aos quais Norma Telles se refere, além de esvaziarem o espaço, fazem crer que, com o contato entre os colonizadores e os povos que aqui habitavam, houve uma rápida configuração de um novo recorte espacial e que a nova ordem eliminou a preexistente, o que é uma falácia, já que, ao contrário, tal configuração se deu de forma lenta, gradual, e, ainda, “embora as relações entre as duas tenham sido profundamente alteradas” (*id. ibid.*, p. 70), a nova ordem e a preexistente ainda convivem. Com uma “visão unilateral do espaço sócio-histórico”, de acordo com a autora, os livros didáticos abusam das simplificações e não possibilitam que os alunos depreendam “que a tomada de posse da terra foi um genocídio duplicado por um etnocídio da população indígena do continente” (*id. ibid.*, p. 73). Além disso:

O estudante não aprenderá nada sobre a riqueza e a diversidade das paisagens continentais recortadas pelas várias etnias, assim como não conhecerá a natureza dos implantes coloniais e a progressiva conquista do território, que (...) não foi uma contínua e tranqüila extensão, mas uma guerra constante. Também não ficará conhecendo quais as condições de redução e aliança que levaram à ‘paz’ com os naturais da terra (*id. ibid.*, p. 73-74).

A seguir, alguns fragmentos dos livros didáticos pesquisados por Telles, repletos de concepções preconceituosas, depreciativas e, até mesmo, racistas:

- “*Em cada maloca, habitavam 50 a 200 pessoas, agrupadas em subdivisões internas. Havia forçosamente promiscuidade*”;
- as habitações indígenas eram construídas “*toscamente*”, eram “*muito mal construídas*”;
- “*Como o índio era incapaz de trabalhar, trouxeram escravos negros*”;
- “*Experimentado o selvagem na lavoura, não deu resultado...De modo que...o negro da África, já acostumado em sua terra ao trabalho servil...foi trazido*”;
- os índios encontravam-se “*em grau muito inferior de civilização...Os mais assimiláveis, os que mais facilmente se incorporavam aos brancos, eram os tupis...Os jês ou tapuias destacavam-se entre os mais atrasados e temíveis do continente...Eram nômades: não tinham casas nem plantações...Os tupis, em cerimônia ritual, matavam e devoravam o*

*inimigo prisioneiro, por ódio ou vingança; os tapuias exerciam por gula a antropofagia. Durante a colonização, as mais duras lutas em que se empenharam os portugueses foram contra esses índios”;*

*- “Geralmente, cabia a direção da tribo ao morubixaba...Eram constantes as guerras, pelos mais fúteis motivos...As tabas ou aldeias eram formadas todas de choupanas e abrigavam até cem famílias...Era geral a crença, mais ou menos vaga, em um ser poderoso, Tupã, e em gênios ou espíritos maléficos. Não tinham culto organizado...A poligamia era comum...Não conheciam a escrita, conservavam porém antiqüíssimas tradições, como a de Sumé”;*

*- “Ao contrário do que acontece entre os civilizados, as pessoas que formam uma tribo primitiva têm todas o mesmo modo de pensar e de sentir...Não era difícil, pois, governar entre esses homens, cujas opiniões e sentimentos eram quase sempre os mesmos. Obedeciam, em geral, a um chefe militar, escolhido pela sua perícia na guerra...Nossos índios, como todos os primitivos, sentiam acentuado temor por certos fenômenos da natureza...Acreditavam, ainda, os indígenas que possuíam parentesco com certos animais ou certas plantas que os impressionavam...Sua religião era, pois, complicada e confusa, e nela predominava o sentimento do terror. Disto se aproveitam os pajés, homens espertos, que, afirmando saber agradar os espíritos, serviam ao mesmo tempo de curandeiros e de adivinhadores do futuro”;*

*- “Aos portugueses, portanto, devemos reconhecer o mérito dos esforços e sacrifícios ligados à ocupação do Brasil por gente de raça branca”.*

Como Norma Telles observou e como podemos depreender destas citações, os povos indígenas, assim como os negros, são colocados em posição de inferioridade, são atribuídos a eles valores etnocêntricos, não há a relativização dos valores culturais, resultando do tratamento que os livros didáticos dispensam aos mesmos:

(...) a impressão de que essas sociedades, quando mencionadas, são anacrônicas, ultrapassadas, decadentes, porque incapazes de entrar para a história ou de resistir ao agressor. Impressão esta que é reforçada pela ausência quase geral de menção à resistência ameríndia, isto é, à história da conquista. O momento escolhido pelos narradores para mencionar as outras culturas é sempre desfavorável, porque as insere em momentos estanques e capítulos separados, e porque não tomam a cultura em sua totalidade (*id. ibid.*, p. 93).

Sobre a religião, a autora destaca que o monoteísmo é colocado em oposição ao politeísmo e à pluralidade de religiões (apresentados como algo negativo); é feita uma verdadeira apologia ao cristianismo – considerado como fator de desenvolvimento – e há a persistência “na dicotomia do mundo entre pagãos e cristãos” (*id. ibid.*, p. 112):

Se a conversão á religião cristã é apresentada como prefácio de desenvolvimento e civilização, inversamente, a preservação das religiões ancestrais pode constituir exemplificação de uma decadência. Nunca é posta em dúvida a ‘vocação’ dos europeus em face a dos “indígenas” (*id. ibid.*, p. 112).

Já a sedentarização, segundo Telles, é colocada em oposição ao nomadismo que, por sua vez, “é apresentado como algo desvalorizante” (*id. ibid.*, p. 113). O primeiro, é associado à civilização, enquanto o segundo, à barbárie. Já a modernização e o progresso, “são identificados como o topo da escala, isto é, a Europa” (*id. ibid.*, p. 113), numa concepção essencialmente evolucionista da História. Isso, sem falar das informações equivocadas, como a precariedade das habitações indígenas, “a rusticidade da cerâmica, a antiguidade da lenda de Sumé, a poligamia comum, a falta de religião” (*id. ibid.*, p. 116), entre tantas outras.

Na verdade, as citações são muito claras quanto às distorções, inverdades e projeções de valores alienígenas. Descaracterizam e desacreditam as sociedades indígenas, apresentando-as como algo profundamente indesejável. Acontece, porém, que os alunos não têm outra fonte de informação, não têm como saber que o que estão aprendendo não corresponde a nenhuma realidade, mas a um esquema ideológico, consciente ou inconsciente, não importa, dos autores e, por conseguinte, é esta triste e precária imagem que incorporarão dos grupos indígenas (*id. ibid.*, p. 117).

Enfim, a autora verificou que a história narrada nos livros didáticos analisados “não estabelece relação alguma com o espaço-tempo anterior ao do século XV” (*id. ibid.*, p. 145). Este espaço, como já mencionado, é esvaziado para, posteriormente, ser preenchido, e este “preenchimento” é feito de forma homogênea, sem se “especificar que aos recortes espaciais diferentes correspondem modos de vida diferentes” (*id. ibid.*, p. 145). As relações homem/natureza e homens/outros homens são silenciadas, assim como não há a explicitação das “diversas maneiras de se relacionar com a natureza e que estas são decorrentes do modo de produção” (*id. ibid.*, p. 145). A noção de América Latina é difusa, vaga, “não se sabe se o que a define é um fato jurídico, cultural, ou o fato da dominação que sofreram estas nações” (*id. ibid.*, p. 146). Impõe-se uma configuração espacial e uma data inaugural precisa e, assim, a história narrada fica restrita “a fatos históricos selecionados como instituintes da historicidade” (*id. ibid.*,

p. 146). A História da América é apagada, juntamente com a “enorme destruição de inúmeras sociedades” (*id. ibid.*, p. 146). Estes livros didáticos omitem a caracterização das diferentes formas de trabalho; utiliza-se de “julgamentos de valor como explicação causal” (*id. ibid.*, p. 147); a descrição das pessoas, dos agentes históricos, é feita a partir de estereótipos; as relações entre os grupos são mal explicitadas; aos dominadores, “identificados com o branco em geral” (*id. ibid.*, p. 147), é atribuída a doação “da verdadeira cultura, da verdadeira religião, da civilização superior” (*id. ibid.*, p. 147); não há a apresentação de divisões e conflitos internos, na colônia, passa-se uma “imagem harmoniosa e homogênea” (*id. ibid.*, p. 147); há uma “visão idealizada da cultura ocidental” (*id. ibid.*, p. 147), esta é tida como “ideal”. Concluindo, há uma enorme simplificação dos fatos históricos, que são apresentados a partir de uma concepção evolucionista e etnocêntrica de História.

Alguns estudos sobre os livros didáticos priorizam a temática do racismo, tendo a representação dos negros como foco primordial. É o caso dos autores Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius da Silva (2003), que apresentam, em um artigo, uma “revisão da literatura sobre expressões do racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate” (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003: 2), especialmente sobre a representação dos negros em tais livros, mas com algumas referências aos indígenas. Segundo os autores:

O tema encontra-se na confluência de vários campos de estudos e recortes disciplinares: Educação, Psicologia, História, Linguística, Sociologia, estudos sobre relações raciais, estudos sobre livros didáticos. A questão tem mobilizado diversos atores: governantes, técnicos (as), legisladores, educadores (as), militantes dos movimentos sociais, mídia, pesquisadores (as) (*op. cit.*, p. 2).

Além disso, ressaltam que os livros didáticos representam um importante investimento econômico, por parte do Estado brasileiro, como mencionamos anteriormente. Porém, segundo afirmam:

(...) a despeito desses indicadores, a produção brasileira de pesquisas sobre livros didáticos em geral (Freitag et al., 1989; Munakata, 1997), e sobre racismo em livros didáticos, em especial, é reduzida e incipiente (Negrão, 1987; Pinto, 1987a, 1992; Silva, 2002 apud Rosemberg et alii, 2003: 3).

Os referidos autores trabalham com a seguinte definição de racismo – oferecida por Essed (1991), que considera “duas dimensões do racismo: a dimensão estrutural e a dimensão ideológica ou simbólica” (Rosemberg et alii, 2003: 3) – qual seja:

Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. Tais diferenças são, em seguida, utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflito de grupos a respeito de recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e percepções individuais, mas, por definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais. Na ideologia dominante, em geral não se reconhece que o racismo seja um problema estrutural. (...) o termo racismo é reservado apenas a crenças e ações que apóiam abertamente a idéia de hierarquias de base genética ou biológica entre grupos de pessoas. O problema dessas definições restritas de racismo é que elas tendem a fazer vista grossa à natureza cambiante do racismo nas últimas décadas. O discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas (Essed, 1991: 174 apud Rosemberg *et alii*, 2003: 3-4).

Para Rosemberg *et alii*, situar o racismo simbólico (ideológico) e estrutural no mesmo plano significa abandonar “a busca de causa última das desigualdades raciais” (Rosemberg *et alii*, 2003: 4). E, ainda, estes autores consideram que as expressões de racismo nos livros didáticos “constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo cotidiano brasileiro” (*op. cit.*, p. 4). No referido artigo, é apresentado um panorama geral dos estudos sobre racismo nos livros didáticos brasileiros, estudos estes que possuem, “simultaneamente, tendências compartilhadas e certa diversidade” (*id. ibid.*, p. 4), além de estarem concentrados na análise da representação de negros e indígenas e, como dito anteriormente, não contemplarem, em sua maioria, os temas da diversidade cultural e do multiculturalismo.

Rosemberg *et alii* situa na década de 50 as primeiras pesquisas sobre “‘preconceitos e estereótipos’ raciais em livros didáticos no Brasil, (...) contribuindo para problematizar o mito da democracia racial” (*id. ibid.*, p. 7):

Negrão (1988) apreendeu três momentos na produção de pesquisas sobre racismo nos livros didáticos: um primeiro momento que se caracterizou pela busca da apreensão de ‘explicitação de preconceito’ nos livros didáticos; um segundo, que se distinguiu pelo desvelamento de preconceitos, estereótipos e discriminações implícitos, o que foi possível graças ao questionamento do mito da democracia racial e à ênfase decorrente dos novos estudos sobre relações raciais na busca de desigualdades raciais, agora apoiados em novas técnicas de análise de conteúdo; e um terceiro momento que se demarcou por estudos que permitiram a apreensão de discriminações na própria constituição desse gênero literário, isto é, apreendeu-se que a literatura didática (e paradidática) tem sido criada visando ao aluno branco. Ou seja, ela não apresentaria apenas uma imagem deteriorada do negro, mas teria como pressuposto a interlocução de um leitor branco (*id. ibid.*, p. 7).

Os autores, como os demais citados aqui, destacam uma contradição nos livros didáticos: os componentes racistas, muitas vezes, convivem com a “exortação de valores igualitaristas e lições de combate ao racismo” (*id. ibid.*, p. 11). Rosemberg, em pesquisa sobre a literatura infanto-juvenil, constatou:

Se bondade, fraternidade, honestidade, respeito mútuo, controle dos impulsos primários constituem princípios judiciosamente externados (...), discriminação, opressão, negação e violentação, constituem princípios-guia na criação de personagens. Se, de um lado, a caça ao índio é explicitamente condenada, a narrativa apresenta, por outro, um personagem índio próximo à animalidade. Se a crítica ao preconceito racial é objeto de longo discurso, o negro é tratado como objeto (Rosemberg, 1985: 77 apud Rosemberg *et alii*, 2003: 11).

Baseados na análise de Beisiegel (s/d) sobre os pareceres emitidos pela comissão avaliadora, os autores apresentam um dado muito relevante a respeito da avaliação de livros didáticos pelo PNLD/MEC, qual seja: a análise “mostrou que, em sua maioria absoluta, os pareceres excluíram os livros por motivos outros que não o critério de veicular ‘preconceitos’” (Rosemberg *et alii*, 2003: 15). O problema, para Beisiegel, residiria na forma de avaliação que, por sua vez, é “orientada pela busca de explicitação de preconceitos entendidos como expressão direta de hostilidade ou depreciação racial” (*op. cit.*, p. 15), todavia:

(...) raramente o discurso racista se apresenta dessa forma, e mesmo determinados textos que reafirmam postura anti-racista podem veicular mensagens racistas, o que só pode ser apreendido por conceituação e metodologia pertinentes (*id. ibid.*, p. 15).

E, ainda, alguns editores de livros didáticos, em entrevista cedida a Beisiegel (s/d), afirmaram que estão de acordo “com o critério do PNLD de exclusão de livros que veiculem preconceitos” (*id. ibid.*, p. 15), além de descreverem “iniciativas das próprias editoras para eliminar nos textos expressões e tratamentos preconceituosos” (*id. ibid.*, p. 15). Em contrapartida, o resultado mais significativo verificado por Beisiegel “foi o tratamento mais cuidadoso das ilustrações, mas, como se evidenciara nas avaliações da comissão, as modificações pecaram por ficar restritas a expressões grotescas de racismo” (*id. ibid.*, p. 15).

Para Rosemberg *et alii*:

A legislação brasileira tem estado atenta à representação de negros (e indígenas) nos materiais didáticos. A questão vem sendo tratada em concordância com as principais tendências do movimento negro, sob dois ângulos: a proibição do racismo em livros e outros materiais didáticos, a exortação à inclusão dos aportes de negros (inclusive da África contemporânea) e indígenas na história e construção do país (*id. ibid.*, p. 16).

Todavia, alertam que, em contraposição à aparente facilidade da aprovação da prescrição legal, está a dificuldade de esta ser aplicada, o que pode ser evidenciado pelo reduzido número de mudanças efetivas:

Da forma como tem sido enunciada, não implica uso de recursos, sendo, possivelmente, de fácil negociação, atuando como um carimbo, a baixo custo e investimento governamental, de ação anti-racista (*id. ibid.*, p. 17).

## **2.2. A literatura infanto-juvenil sobre os povos indígenas.**

Segundo Luis Donisete Grupioni, a literatura infanto-juvenil sobre os povos indígenas divide-se, basicamente, em dois ramos: as *histórias dos índios* e as *histórias sobre os índios*. No primeiro, há a apropriação das tradições orais e mitos indígenas, repletos de significados e verdades complexas, que são adaptados, modificados e recriados; o segundo, é inspirado por fatos e acontecimentos reais do cotidiano destes povos. E, ainda: “Ambas, por caminhos e estratégias diferentes, procuram aproximar o universo indígena do mundo dos sonhos, das histórias e do cotidiano de nossas crianças” (Grupioni, 1992)<sup>21</sup>. Grupioni constata:

(...) o tratamento dado à questão dos índios e de suas sociedades na literatura infanto-juvenil não se diferencia muito daquele que se encontra nos materiais didáticos utilizados nas escolas ou presente nos meios de comunicação. O índio continua a ser abordado como ser genérico, que interage em harmonia com a natureza e que sempre fala tupi e mora em ocas e tabas. Tendo como certo seu desaparecimento, o índio e suas histórias são vistos como patrimônio a ser resgatado pelo folclore nacional e como herança cultural<sup>22</sup>.

Mas há exceções, como ressalta este autor. Publicações recentes apresentam um trabalho cuidadoso, comprometido com a qualidade e correção das informações e ilustrações. Como exemplo, cito os trabalhos do próprio Luis Donisete Grupioni (1997 a e b) – *Viagem ao Mundo Indígena* e *Juntos na Aldeia* – que trazem às crianças não-índias narrativas sobre crianças indígenas de diversas sociedades, enfatizando suas especificidades e particularidades. Outra exceção é o *Livro das Árvores*, organizado pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (1997), com textos e belas ilustrações dos próprios Ticuna.

Conforme Renate Viertler (1987), as publicações de adaptações de mitos indígenas, voltadas às crianças, são muito difundidas no Brasil. A autora faz uma reflexão antropológica a

---

<sup>21</sup> Texto de apresentação do catálogo bibliográfico sobre a imagem do indígena na literatura infantil e juvenil, organizado pela Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-juvenil Monteiro Lobato.

<sup>22</sup> Idem.

respeito destas publicações, exemplificando com uma adaptação de uma lenda do povo Bororo, do estado de Mato Grosso. A referida adaptação é arbitrária em vários aspectos, reforça o “estereótipo do índio indolente” (Viertler, 1987: 111), apresenta informações que não correspondem aos Bororo – sobre moradia, organização do trabalho, socialização infantil, expressões idiomáticas –, além de apresentar os meninos Bororo como “tolos” e “sem juízo”. Ao contrário, a adaptação do mito Bororo, que discorre sobre a iniciação dos meninos, deveria realçar:

1º) o contexto social e cultural da ação do menino (...); 2º) a dinâmica específica de um processo de socialização (...) que representa justamente uma convergência possível de interesses entre crianças de culturas diversas (*op. cit.*, p. 117).

A autora sugere que, no lugar dos mitos, fossem priorizadas narrativas etnográficas: falar às crianças sobre a vida numa determinada aldeia, sobre ecologia, sobre a infância nesta aldeia, a relação das crianças com seus parentes, entre outros aspectos.

Assim como os livros infantis podem ser cheios de encantamentos e personagens fantásticos, que despertam a curiosidade das crianças, dar a elas a oportunidade de conhecer o outro – neste caso, os indígenas – pode ser igualmente fascinante. Contar às crianças sobre os diferentes povos indígenas, sobre a diversidade dos idiomas falados por eles, sobre as diversas formas de habitação, de ornamentação do corpo, da beleza de suas expressões artísticas, das variadas formas de ser criança nas diversas sociedades indígenas, pode fazer com que aprendam a admirarem e respeitarem os povos em questão. As crianças não-índias podem se surpreender ao saberem que as crianças A’Uwe-Xavante, como descreveu Ângela Nunes (1997), também gostam de “brincar de casinha”; podem ficar admiradas com as pinturas corporais Xikrin ou curiosas em conhecer o cotidiano das crianças de uma aldeia deste povo<sup>23</sup>; podem, ainda, querer aprender os cânticos cantados por um coral infantil Guarani.

Muitos outros exemplos de como pode ser apresentada às crianças a temática indígena podem ser citados. Dar às crianças a oportunidade de conhecer sobre os povos indígenas é dar-lhes, também, a oportunidade de vivenciar o respeito e a tolerância à diversidade cultural. Pois a infância é tempo de vivências. Vivenciar, inclusive, a cidadania. Segundo Miguel Arroyo: “A infância já cidadã, é ser vivo, é ser cultural já, é ser social já” (Arroyo, 1994: 91). E ressalta: “Em nome de um dia vir a ser, não deixamos que a criança seja no presente” (*op. cit.*, p. 91).

---

<sup>23</sup> Ver Cohn (2002).

Está claro que, enquanto ciência que estuda o outro, se esforça em compreender as mais variadas culturas humanas, as mais variadas formas de “ser gente”<sup>24</sup>, a Antropologia pode contribuir, e muito, no debate que se faz acerca do tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural nos livros didáticos, auxiliando, assim, no combate ao preconceito e às visões etnocêntricas<sup>25</sup>. Portanto, ir além das generalizações e das reduções impostas pelos estereótipos relativos ao termo genérico “índio”, oferecendo às crianças e adolescentes informações corretas, condizentes à realidade indígena e à sua historicidade, assim como fazer crer que é possível um convívio respeitoso entre os diversos segmentos da sociedade brasileira, apresenta-se como algo relevante diante das constatações apresentadas até aqui.

---

<sup>24</sup> Expressão utilizada por Aracy Lopes da Silva (1987: 137).

<sup>25</sup> Ver Roque Laraia (1986).

## Capítulo 3

### Os livros didáticos analisados, sua representatividade e suas condições no MEC.

No presente capítulo, serão apresentados os livros analisados aqui, a saber, livros didáticos de História, da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, avaliados e recomendados pelo novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos anos de 1999, 2002 e 2005<sup>26</sup>. Ao todo, foram quarenta e quatro livros analisados, de dezesseis coleções diferentes. A opção pelos livros das séries 5ª a 8ª deve-se ao fato de a disciplina de História só ter sido incluída no ensino de 1ª a 4ª séries no PNLD do ano de 2004 e, também, pelo fato de o programa governamental responsável pela avaliação e recomendação dos livros destinados ao Ensino Médio – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) – só ter sido implantado no ano de 2004, sendo que a avaliação dos livros didáticos de História só foi divulgada no ano de 2006. A análise deste material será apresentada no capítulo seguinte.

Como mencionado no primeiro capítulo, as pesquisas sobre a representação dos indígenas nos livros didáticos estão concentradas nas décadas de 80, principalmente, e de 90. Portanto, analisando os livros mais recentemente recomendados, foi possível proceder à comparação com os resultados das pesquisas anteriores, a fim de verificar se houve ou não mudanças significativas no tratamento dado ao referido tema em tais livros.

No ano de 1999, o novo PNLD realizou a primeira avaliação dos livros didáticos de 5ª a 8ª série, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia<sup>27</sup>. Segundo as informações divulgadas na página do Ministério da Educação na Internet, no **PNLD de 1999**, foram inscritos 438 títulos, com a seguinte classificação: 6 Recomendados com Distinção, 61 Recomendados, 151 Recomendados com Ressalvas, 220 Excluídos. Para a área de História, o PNLD recomendou 51 livros didáticos<sup>28</sup>, sendo que nenhum foi Recomendado com Distinção, 9 foram Recomendados e 42 foram Recomendados com Ressalvas. Desta edição do PNLD,

---

<sup>26</sup> O novo Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação, teve início no ano de 1997, com a avaliação dos livros de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Os livros da 5ª à 8ª série passaram a ser avaliados pelo novo PNLD no ano de 1999.

<sup>27</sup> Nesta edição do PNLD, os livros de cada uma das quatro séries (5ª, 6ª, 7ª e 8ª) foram avaliados isoladamente, sem relação com os demais livros da coleção.

<sup>28</sup> Não foram disponibilizados dados relativos às obras excluídas.

analisamos quatro coleções da disciplina de História, totalizando dez volumes<sup>29</sup>, sendo contemplados, aqui, os volumes que tratam de História do Brasil.

A partir do **PNLD de 2002**, segundo informações do Ministério da Educação, em sua página na *internet*, a avaliação dos livros didáticos passou a ser realizada pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – responsável pela área de Alfabetização e Língua Portuguesa –; Universidade de São Paulo (USP) – responsável pela disciplina de Ciências –; Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) – responsável pelas disciplinas de Geografia e História –; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – responsável pela disciplina de Matemática. No PNLD/1999, avaliava-se cada livro e a menção era dada isoladamente; do PNLD/2002 em diante, passou-se à avaliação das coleções, conjuntamente, e a menção passou a ser atribuída às coleções. Na edição de 2002<sup>30</sup>, foram inscritas 104 coleções, obtendo a seguinte classificação: 4 Recomendadas com Distinção, 18 Recomendadas, 43 Recomendadas com Ressalvas e 39 Excluídas. Da edição de 2002, analisamos quatro coleções, totalizando dez volumes que tratam de História do Brasil.

Já no **PNLD de 2005**, as obras foram categorizadas apenas como Aprovadas ou Excluídas. Foram avaliadas 129 coleções, de 5ª a 8ª série, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que obtiveram a seguinte classificação: 92 coleções Aprovadas e 37 coleções Excluídas. Para a área de História, foram inscritas 29 coleções didáticas, o resultado da avaliação foi o seguinte: 22 obras aprovadas (75,9 %) e 7 obras excluídas (24,1 %). Do PNLD/2005, para esta pesquisa, foram analisadas oito coleções e contemplados os volumes que tratam de História do Brasil, totalizando 24 livros.

A seguir, apresentaremos as coleções de livros didáticos analisadas, iniciando pelas selecionadas no PNLD/1999.

### **3.1. Coleções do PNLD/1999:**

A **Coleção História – Edição Reformulada**, de Martins<sup>31</sup>, teve a mesma edição recomendada pelo PNLD/1999 e pelo PNLD/2002, sem modificações. Todos os volumes da

---

<sup>29</sup> Cada coleção é composta por quatro volumes, referentes a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

<sup>30</sup> No MEC, não foram encontradas informações a respeito dos dados específicos de cada disciplina. O único Guia de Livros Didáticos disponível estava com erros de impressão.

<sup>31</sup> MARTINS. *Coleção História – Edição Reformulada*. São Paulo: FTD, 1997.

coleção obtiveram a classificação “Recomendados”. A coleção tem todos os seus volumes dedicados à História Geral e à História do Brasil. No volume um, referente à 5ª série, o único capítulo que faz referência ao Brasil é o oitavo, intitulado “Os descobridores do Brasil”. Os demais capítulos são sobre a Antigüidade e a Idade Média. O segundo volume, referente à 6ª série, tem o quinto capítulo dedicado à temática indígena. No terceiro volume, referente à 7ª série, o autor faz referência à temática indígena para tratar da “busca pela identidade”, por parte dos brasileiros. E no quarto volume, da 8ª série, não há referências à temática indígena.

A **Coleção História: passado e presente**, de Sônia Irene do Carmo e Eliane Couto<sup>32</sup>, tem o primeiro e o segundo volume, referentes a 5ª e 6ª série, respectivamente, dedicados à História do Brasil, já o terceiro e quarto volumes, da 7ª e 8ª série, são sobre História Geral. A coleção obteve a seguinte classificação: os volumes um, dois e três (referentes à 5ª, 6ª e 7ª séries, respectivamente) foram “Recomendados com Ressalvas”, e o volume quatro, da 8ª série, foi “Recomendado”. O primeiro volume, da 5ª série, intitulado “Brasil Colônia”, apresenta um capítulo dedicado à temática indígena, que é intitulado “Os índios do Brasil” e possui cinco páginas. No segundo volume, referente à 6ª série, intitulado “Brasil: Império e República”, são raras as menções à temática indígena.

A **Coleção Fazendo a História**, de Rubim Santos Leão de Aquino, Maria Bernardete Moura e Luiza Siciliano<sup>33</sup>, é a coleção mais antiga analisada aqui, publicada no ano de 1989, e teve apenas um volume selecionado pelo PNLD: o volume quatro, referente à 8ª série, que foi “Recomendado com Ressalva”. Neste volume, que trata de História Geral e História do Brasil, não há referências à temática indígena.

Na **Coleção Brasil: encontros com a História**, de Vanise Ribeiro e Carla Anastásia<sup>34</sup>, todos os volumes têm a História do Brasil em primeiro plano, com poucas referências à História Geral. Os três primeiros volumes, referentes à 5ª, 6ª e 7ª série, foram “Recomendados com Ressalvas”; o quarto volume, referente à 8ª série, não foi recomendado. No primeiro volume, da

---

<sup>32</sup> CARMO, Sônia Irene do e COUTO, Eliane. *Coleção História: passado e presente*. São Paulo: Atual, 1994.

<sup>33</sup> AQUINO, Rubim S. L.; MOURA, Maria B. e SICILIANO, Luiza. *Coleção Fazendo a História*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1989.

5ª série, há um capítulo dedicado à temática indígena, intitulado “Os donos da ‘Terra Brasilis’”, com sete páginas. No segundo volume, dedicado à 6ª série, e no terceiro, dedicado à 7ª, não há referências à temática indígena.

### 3.2. Coleções do PNLD/2002<sup>35</sup>:

A **Coleção História e Vida Integrada**, de Nelson Piletti e Claudino Piletti<sup>36</sup>, trata de História Geral e do Brasil em todos os volumes. No primeiro volume, referente à 5ª série, há apenas duas referências diretas à temática indígena: a primeira está no capítulo um, intitulado “Em busca do passado”, onde há a reprodução de um texto, de 1570, com o relato do português Pero de Magalhães Gandavo sobre os povos que habitavam a América. E a segunda referência está no glossário, onde o termo “cultura” vem acompanhado de uma fotografia com a seguinte legenda: “Índios durante cerimônia religiosa do Quarup, em que os mortos são reverenciados. Parque Nacional do Xingu (MT)” (p. 164). O segundo volume, referente à 6ª série, traz referências à temática indígena no capítulo nove, intitulado “Europa e América: um duplo descobrimento”. No terceiro volume, da 7ª série, há algumas referências à temática indígena, todas em relação ao contato. O quarto volume, da 8ª série, faz referência à temática indígena no capítulo treze, intitulado “A Democratização Política do Brasil”, onde os autores informam sobre os direitos indígenas na Constituição de 1988.

A **Coleção Para Compreender a História**, de Renato Mocellin<sup>37</sup>, tem a História do Brasil contemplada no primeiro e no segundo volume, referentes à 5ª e 6ª série, respectivamente. O primeiro volume traz um capítulo dedicado à temática indígena, que se intitula “Os Índios do Brasil” e possui dez páginas. No segundo volume, dedicado à 6ª série, o autor trata somente de História do Brasil, mas há raras menções à temática indígena. De modo geral, essa coleção tem o

---

<sup>34</sup> RIBEIRO, Vanise e ANASTÁCIA, Carla. *Coleção Brasil: encontros com a História*. Minas Gerais: Editora do Brasil, 1996.

<sup>35</sup> A única versão do Guia de Livros Didáticos do PNLD/ 2002 disponível no MEC estava com erros de impressão, o que inviabilizou a coleta de informações a respeito das menções atribuídas a cada coleção.

<sup>36</sup> PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *Coleção História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 1999.

<sup>37</sup> MOCELLIN, Renato. *Coleção Para Compreender a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. (Esta coleção será tratada em destaque, devido à maneira diferenciada como tratou suas temáticas).

mérito de não tratar a questão indígena de maneira etnocêntrica e de valorizar a diversidade cultural.

Da **Coleção História das Transformações Sociais**, de Edeval Silveira<sup>38</sup>, só foram encontrados os dois primeiros volumes, referentes à 5ª e à 6ª série, ambos tratam de História Geral e do Brasil. Os dois volumes apresentam referências à temática indígena, mas a partir de uma perspectiva evolucionista e etnocêntrica, com informações mal fundamentadas.

Da **Coleção Jornada para o Nosso Tempo**, de Gleuso Damasceno Duarte<sup>39</sup>, só foram encontrados os volumes três e quatro, referentes à 7ª e à 8ª série, respectivamente, sendo que ambos tratam de História Geral e do Brasil. Só há referência à temática indígena no nono capítulo do terceiro volume, intitulado “A sociedade e a cultura no Império”.

### **3.3. Coleções do PNLD/2005<sup>40</sup>:**

A **Coleção Descobrimo a História**, de Sônia Maria Mozer e Vera Lúcia Pereira Telles Nunes<sup>41</sup>, tem os dois primeiros volumes, 5ª e 6ª série, dedicados à História do Brasil, e os dois últimos, 7ª e 8ª série, à História Geral. O primeiro volume, referente à 5ª série, possui dois capítulos específicos sobre a temática indígena: o capítulo um, intitulado “As populações nativas na época da conquista”, com sete páginas, e o capítulo dois, “Os índios do Brasil hoje”, com seis páginas. Os demais capítulos do volume mencionam os indígenas em alguns tópicos, sempre fazendo referência ao contato. Já no segundo volume, referente à 6ª série, não há capítulos específicos sobre a temática indígena, apenas algumas poucas menções a respeito. Esta coleção apresenta um cuidado maior no tratamento da temática indígena, com uma boa variedade de informações e atenção, na maioria das referências, à grafia dos nomes indígenas.

A **Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História**, de Dora Schmidt<sup>42</sup>, tem seus volumes divididos em “eixos temáticos”, e apenas os volumes três e quatro, referentes a

---

<sup>38</sup> SILVEIRA, Edeval. *Coleção História das Transformações Sociais*. São Paulo: IBEP, 1999.

<sup>39</sup> DUARTE, Gleuso Damasceno. *Coleção Jornada para o Nosso Tempo*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

<sup>40</sup> Cabe lembrar que, no PNLD/2005, as coleções didáticas passaram a ser categorizadas apenas como Aprovada ou Excluída. Todas as coleções analisadas aqui foram aprovadas.

<sup>41</sup> MOZER, Sônia Maria e NUNES, Vera Lúcia Pereira Telles. *Coleção Descobrimo a História*. São Paulo: Ática, 2002.

7ª e 8ª séries, apresentam referências à temática indígena. Um detalhe a ser destacado é o fato de a coleção ser composta por fragmentos de textos de outros autores (principalmente, historiadores), fragmentos de documentos, letras de músicas, poemas e fotografias, e não apresentar textos da própria autora. No terceiro volume, da 7ª série, que traz temas relacionados aos Direitos Humanos e à cidadania no mundo contemporâneo, não há capítulos específicos sobre a temática indígena. O quarto e último volume, referente à 8ª série, que tem como tema central o direito à liberdade e à autodeterminação dos povos, também não possui nenhum capítulo específico sobre a temática indígena, apenas algumas poucas menções. Apesar de propor um tema relevante para o mundo contemporâneo – a autodeterminação dos povos –, não há qualquer explicação sobre o significado de autodeterminação. Os dois volumes que completam a coleção, 5ª e 6ª séries, têm como eixo temático “os jovens” e não foram analisados aqui. Essa coleção apresenta uma perspectiva bastante evolucionista dos fatos históricos, as referências às culturas não-européias são feitas sempre em relação ou em comparação às culturas européias, dando a essas últimas uma valoração positiva, em detrimento das outras.

A **Coleção Uma História em Construção**, de José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira<sup>43</sup>, trata da História do Brasil nos dois primeiros volumes, referentes a 5ª e 6ª séries; os dois últimos volumes tratam de História Geral. No primeiro volume, da 5ª série, há um capítulo específico sobre a temática indígena, o capítulo três, “Todo dia era dia de índio”, com oito páginas, e mais dois capítulos que tratam da temática indígena, mas com ênfase na chegada dos portugueses e no contato, são eles: capítulo quatro, “De repente, o ‘homem branco’ chegou”, com dez páginas, e o capítulo cinco, “Índios e brancos: em busca do tempo perdido”, igualmente com dez páginas. Os demais capítulos também mencionam os indígenas, mas o conteúdo principal refere-se ao “branco colonizador”. Já no segundo volume, da 6ª série, que trata do Brasil como nação, da atualidade, não há capítulos específicos sobre a temática indígena, apenas algumas raríssimas menções aos índios. Aqui, as informações também são mal fundamentadas e o tratamento das mesmas apresenta, na maioria das vezes, uma perspectiva evolucionista e etnocêntrica.

---

<sup>42</sup> SCHMIDT, Dora. *Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História*. São Paulo: Scipione, 2002.

<sup>43</sup> MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley W. *Coleção Uma História em Construção*. São Paulo: Editora do Brasil, 2002.

A **Coleção História por Eixos Temáticos**, de Lizânias de Souza Lima e Antônio Pedro Tota<sup>44</sup>, é dividida por eixos temáticos e foge à abordagem tradicional dos conteúdos. Como pontos positivos, podemos destacar os seguintes: a abordagem dos autores não é evolucionista; demonstram uma preocupação com os conceitos; não trabalham com noções como raça, evolução, aculturação; a abordagem não é etnocêntrica, há a valorização de outras culturas, não-ocidentais; o conceito de cultura é bem trabalhado, a diversidade cultural é valorizada. Para esta pesquisa, foram analisados os volumes três, referente à 7ª série, e quatro, referente à 8ª série. No volume três, há um capítulo específico sobre a temática indígena, intitulado “A guerra em uma sociedade indígena: os Tupinambá”, com dez páginas; outros dois capítulos mencionam a temática indígena. No volume quatro, são apresentados dois capítulos específicos sobre a temática indígena: o capítulo oito, com onze páginas, intitulado “A religiosidade de uma comunidade indígena”, e o capítulo doze, com oito páginas, intitulado “A organização familiar numa comunidade indígena: os Apinajé”; a temática é mencionada em mais um capítulo. Essa coleção merece destaque pela forma cuidadosa com que trabalhou não só a temática indígena – objeto de nossa análise – mas todos os conceitos apresentados.

A **Coleção História e Vida Integrada**, de Nelson Piletti e Claudino Piletti<sup>45</sup>, também foi recomendada no PNLD/2002 e analisada aqui<sup>46</sup>. De uma edição para a outra, o tratamento dado à temática indígena não se altera. Nesta, o primeiro volume, referente à 5ª série, não apresenta capítulos específicos sobre a temática indígena. No segundo volume, referente à 6ª série, dois capítulos tratam dos portugueses no Brasil e dos indígenas em relação ao contato; há alguns tópicos específicos sobre a temática indígena, mas nenhum capítulo dedicado a ela. No terceiro volume, da 7ª série, são apresentados alguns tópicos específicos sobre a temática indígena, mas nenhum capítulo que trate especificamente da questão. No quarto volume, da 8ª série, há uma única menção à temática indígena.

A **Coleção Diálogos com a História**, de Kátia Alves e Regina Belisário<sup>47</sup>, trata de História Geral e do Brasil em todos os volumes. São feitas poucas menções à temática indígena,

---

<sup>44</sup> LIMA, Lizânias de Souza e TOTA, Antônio Pedro. *Coleção História por Eixos Temáticos*. São Paulo: FTD, 2002. (Mais adiante, esta coleção será tratada em destaque, devido ao tratamento diferenciado que dá aos conteúdos abordados).

<sup>45</sup> PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *Coleção História e Vida Integrada*. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

<sup>46</sup> As coleções recomendadas pelo PNLD/2002 e 2005 possuem datas de edição diferentes.

<sup>47</sup> ALVES, Kátia e BELISÁRIO, Regina de Moura Gomide. *Coleção Diálogos com a História*. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, 2002.

não há capítulos específicos sobre a temática e as poucas referências aos indígenas são em relação ao contato.

Na **Coleção Jornada para o Nosso Tempo**, de Gleuso Damasceno Duarte<sup>48</sup>, todos os volumes tratam de História Geral e do Brasil. Não há capítulos específicos sobre a temática indígena, há inúmeras imprecisões conceituais e apresenta uma perspectiva evolucionista no tratamento da História. O quarto volume, da 8ª série, é o único onde não há referências à temática indígena.

A **Coleção Tempo e Espaço**, de Flávio Berutti<sup>49</sup>, trata de História Geral e do Brasil em todos os volumes. O segundo volume, da 6ª série, é o que traz maior quantidade de informações sobre a temática indígena. Tais informações são um tanto contraditórias, confusas: ora afirma-se que as culturas indígenas foram destruídas, que seu processo histórico foi interrompido, dando a impressão de que os povos indígenas teriam sido completamente extintos, ora afirma-se que estes ainda resistem, vivem no tempo presente. Na unidade IV, há algumas mensagens interessantes a respeito dos direitos indígenas. No primeiro capítulo – “Os índios e a Terra Brasilis” – da unidade mencionada, nove páginas são dedicadas à temática, sem que o colonizador português esteja em primeiro plano. Há algumas noções que sugerem uma perspectiva evolucionista, como “estágio cultural”, “cultura original”, etc. No primeiro e no terceiro volume, referentes à 5ª e 7ª série, respectivamente, há apenas uma referência à temática indígena. No quarto volume, da 8ª série, que trata do Brasil atual, nenhuma referência.

### **3.4. Análise sobre a representatividade do material coletado e as condições deste no MEC.**

A idéia inicial era analisar o mesmo número de livros a cada edição do PNLD – 1999, 2002 e 2005 –, contemplando uma média de 30% dos livros recomendados por cada uma delas. Porém, no momento da coleta, algumas questões, referentes ao acervo, inviabilizaram tal objetivo, o que será explicitado a seguir.

---

<sup>48</sup> DUARTE, Gleuso Damasceno. *Coleção Jornada para o Nosso Tempo*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 2002. (Este autor também teve sua coleção recomendada no PNLD/2002, coleção esta editada em 1997).

<sup>49</sup> BERUTTI, Flávio. *Coleção Tempo e Espaço*. Belo Horizonte: Ed. Formato, 2002.

A Coordenação Geral de Estudos e Avaliação de Materiais do MEC autorizou a consulta ao acervo de livros didáticos, desde que esta fosse realizada no próprio local, não havendo a possibilidade de retirada dos livros. Os livros do PNLD/2005 ainda estavam na sede do MEC, em Brasília, devidamente organizados: encontravam-se guardados em caixas individuais, divididas por coleções. Na ocasião, o PNLD/2005 ainda estava em andamento, os professores estavam em processo de escolha dos livros aprovados e estes só seriam distribuídos às escolas após esta etapa. Todavia, os livros de todas as edições anteriores encontravam-se em outro local, supostamente um arquivo do Ministério. Trata-se de uma antiga garagem, hoje desativada e transformada em depósito de materiais, onde estão os livros didáticos, materiais para doação, materiais que serão reciclados, informativos, entre outros. O local não apresenta condições adequadas ao acondicionamento dos livros, que ficam empilhados no chão ou em estantes de ferro, dentro ou fora de caixas, em meio a muita poeira. Ao contrário do que foi informado por funcionários da coordenação responsável pelos livros didáticos, as coleções das edições anteriores do novo PNLD, assim como dos demais programas governamentais para o livro didático, não estão todas lá e tampouco estão organizadas de modo que se possa encontrá-las com facilidade. Das edições do PNLD que interessavam a esta pesquisa, dos anos de 1999 e 2002, havia poucas coleções, algumas incompletas, o que prejudicou o objetivo inicial de coletar uma porcentagem igual das três edições contempladas aqui.

Diante deste fato, foi inevitável que a maior concentração de livros analisados para esta pesquisa tenha sido do PNLD de 2005, fazendo com que nossa amostra apresente um predomínio do material mais atual. Entretanto, devido à constatação da intensa repetição dos conteúdos nas três edições do PNLD analisadas aqui, consideramos a amostra satisfatória.

## Capítulo 4

### **Análise da Representação da Temática Indígena nos Livros Didáticos Recomendados pelo MEC**

No presente capítulo, apresentaremos os resultados da análise da representação da temática indígena nas coleções de livros didáticos selecionadas dentre as avaliadas e recomendadas pelas edições de 1999, 2002 e 2005, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No material coletado, foi verificada a recorrência de alguns temas e é a partir destes que a análise será apresentada.

#### **4.1. Primitivismo e Evolucionismo.**

Na maioria das coleções didáticas analisadas, é muito recorrente a associação entre “povos indígenas” e “primitivos”, onde o uso do termo “primitivos” pode transmitir uma conotação preconceituosa e depreciativa, já que, a saber, tal expressão remete à uma concepção evolucionista da História e dos grupos humanos. Muitos são os exemplos encontrados, como mostraremos a seguir.

São muitas as referências onde os indígenas são tidos como “primitivos”, quando comparados aos portugueses, conforme a que destacamos abaixo<sup>50</sup>:

Durante milhares de anos, os primitivos habitantes do Brasil viveram mais ou menos da forma como descrevemos no capítulo anterior. Ao contrário dos europeus, os indígenas pouco modificaram o seu modo de vida ao longo dos anos. Aliás, até hoje, ainda existem em nosso país tribos que vivem da mesma maneira que os seus ancestrais viveram há 30.000 anos (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 2, p. 50).

Em algumas coleções, a temática indígena aparece associada, diretamente, à “Pré-História”, o que é problemático, pois, de acordo com Norma Telles (1996), que analisou livros didáticos de História do Brasil, utilizados nas décadas de 1970 e 1980:

(...) a divisão em história e pré-história é ela mesma etnocêntrica, portanto problemática, uma vez que as categorias são enunciadas tomando como norma uma determinada cultura que é quem faz a diferenciação. (...) portugueses e americanos que se confrontaram no século XV e seguintes eram contemporâneos; essas sociedades todas resultavam de um desenrolar histórico e

---

<sup>50</sup> As citações extraídas dos livros didáticos analisados serão apresentadas, na maioria das vezes, em destaque.

nenhuma delas ficara por longos anos guardada num congelador para só então retomar a existência (Telles, 1996: 97).

Há, também, aquelas que fazem referências ao passado, mas não buscam uma contextualização da informação transmitida. É o caso da reprodução de um relato do português Pero de Magalhães Gandavo, datado em 1570, sobre os povos que habitavam a América, extraída de uma das coleções analisadas:

Os índios andam nus, sem nenhuma cobertura. Vivem em aldeias com sete ou oito casas. (...) Não adoram coisa alguma nem acreditam que há depois da morte glórias para os bons, e pena para os maus (Coleção História e Vida Integrada, vol. 1, p. 11).

Após a apresentação do relato, não há, por parte dos autores, a preocupação em contextualizar o escrito; em explicar o choque cultural que houve; em colocar que, entre portugueses e indígenas, havia uma enorme diferença cultural, o que não faz de um superior ao outro. Na mesma coleção, encontramos a seguinte afirmativa, num capítulo intitulado “Europa e América: um duplo descobrimento”:

Apesar de todas as mudanças, podemos observar a presença, ainda nos dias de hoje, de sinais da cultura dos povos nativos entre as populações da América (Coleção História e Vida Integrada, vol. 2, p. 71).

Podemos perceber que a frase citada transmite a idéia de que os povos indígenas não fazem parte do presente, já que, supostamente, só há a “presença (...) de sinais da cultura”, e não a presença dos povos, propriamente. Sobre o uso do termo “descobrimento”, no título do capítulo e ao longo do mesmo, Telles (1996) faz o seguinte questionamento:

Há uma conotação altamente etnocêntrica à medida que não se indica que esses territórios são descobertos unicamente em relação à experiência precedente dos europeus. Mas a palavra comporta também um julgamento sobre a historicidade dos povos da América, quer dizer, sobre a significação da vida e das realizações desses povos comparados à maneira como a Europa se vê e se interpreta (Telles, 1996: 91-92).

A temática da “evolução”, da História em “etapas”, também é recorrente nas coleções analisadas. Em uma delas, encontramos a seguinte afirmação, extraída de um capítulo que tem como tema a formação da sociedade brasileira:

A população brasileira originou-se principalmente de europeus, especialmente portugueses, de negros africanos e índios nativos. São as etnias, ou grupos étnicos, que formaram a base da população brasileira. (...) Os índios que viviam no Brasil quando os portugueses desembarcaram, em 1500, eram muito primitivos. Ainda estavam na Era da Pedra Lascada<sup>51</sup>, isto

---

<sup>51</sup> Grifos meus.

é, não sabiam fazer ferramentas de ferro ou de outros metais. Eles influenciaram na língua, na alimentação e nos nomes de localidades e acidentes geográficos (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 1, p. 17).

Podemos perceber, nessa citação, uma perspectiva evolucionista e etnocêntrica da História e dos atores sociais. Os indígenas são considerados primitivos, quando comparados aos portugueses, em função de não fabricarem determinados instrumentos. De acordo com o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1976), esta é uma “visão ingênua”, que resulta “de uma total ignorância da complexidade e da diversidade das operações implicadas nas técnicas mais elementares” (Lévi-Strauss, 1976: 352). E, ainda, todos os diferentes povos “possuem e transformam, melhoram e esquecem técnicas suficientemente complexas para permitir-lhes dominar seu meio; sem o que já teriam desaparecido há muito tempo” (*op. cit.*, p. 357). Devo ressaltar que essas observações de Lévi-Strauss, da obra *Raça e História*, foram feitas na década de 1950 e que, portanto, já deveriam estar amplamente incorporadas aos textos didáticos.

Em outro capítulo, intitulado “O surgimento do homem”, encontramos, mais uma vez, tal perspectiva, onde o autor parte do princípio de que a humanidade, na construção de sua história, passa por determinadas “etapas”, caracterizadas por supostos “graus de evolução”, e que todos os grupos humanos, muito diversos entre si, passariam, na construção de *suas histórias*, pelas mesmas etapas, pelos mesmos processos históricos:

Os nativos que viviam no Brasil quando chegaram os portugueses, em 1500, não tinham escrita e não sabiam trabalhar com os metais. Nem por isso deixaram de ter sua história. (...) Eles também deixaram armas, ferramentas, objetos de cerâmica e restos humanos em cemitérios. (...) Os europeus estavam num estágio tecnológico mais evoluído. Tinham escrita, um governo diferenciado, dominavam a fabricação de metais e praticavam uma agricultura desenvolvida. A isso podemos chamar de civilização. Todas as realizações humanas, porém, são englobadas no termo cultura. Os dois grupos tinham culturas, mas só os europeus se julgavam uma civilização. A diferença entre as duas sociedades era decorrente do grau de evolução que os europeus tinham acumulado. (...) há diversos grupos humanos, em vários estágios diferentes<sup>52</sup> (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 1, p. 44).

É preciso atentar para o fato de que “as culturas humanas não diferem entre si do mesmo modo, nem no mesmo plano” (Lévi-Strauss, 1976: 330) e, ainda, sobre a utilização da escrita como elemento de comparação entre sociedades diversas e atribuição àquelas que não a dominam de um suposto “estágio cultural” inferior, Lévi-Strauss salienta que:

(...) é preciso não esquecer que as sociedades contemporâneas ainda ignorantes da escrita, como as que chamamos de ‘selvagens’ ou ‘primitivas’, foram também precedidas por outras

---

<sup>52</sup> Idem.

formas, cujo conhecimento é praticamente impossível, mesmo de maneira indireta; um inventário consciencioso deve-lhes reservar compartimentos em branco, em número indiscutivelmente mais elevado que o dos compartimentos em que nos sentimos capazes de registrar alguma coisa (*op. cit.*, p. 331).

Mais adiante, na mesma coleção, encontramos, mais uma vez, a idéia de evolução, a partir de chamados “estágios culturais”:

Os povos nativos do Brasil viviam em diferentes estágios culturais. (...) Os índios brasileiros viviam a transição da pedra lascada para a pedra polida. De modo geral, os índios da época do Descobrimento<sup>53</sup> caçavam, pescavam e coletavam (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 2, p. 242).

Podemos recorrer, novamente, a Lévi-Strauss, quando este afirma:

Para tratar certas sociedades como ‘etapas’ do desenvolvimento de outras, seria preciso admitir que, enquanto para estas últimas acontecia alguma coisa, para as outras nada acontecia – ou poucas coisas. E, com efeito, fala-se facilmente de ‘povos sem história’ (...). Esta fórmula elíptica significa apenas que sua história é e permanecerá desconhecida, não que ela não exista. Durante dezenas e mesmo centenas de milhares de anos, lá também houve homens que amaram, odiaram, sofreram, inventaram, combateram. Na verdade, não existem povos infantes; todos são adultos, mesmo os que não mantiveram um diário de sua infância e adolescência (Lévi-Strauss, 1976: 340).

Na citação a seguir, extraída de um capítulo intitulado “Portugal: o senhor dos mares e do comércio”, onde o autor faz comparações entre os indígenas e os portugueses, podemos verificar que é eliminado da relação entre indígenas e natureza qualquer trabalho dos primeiros para extrair desta última aquilo que necessitam, assim como elimina todo conhecimento necessário para tal:

O meio ambiente proporcionou aos nativos do Brasil tudo aquilo que eles necessitavam para viver (...). Assim, eles não foram pressionados pela necessidade de desenvolver técnicas que lhes permitissem conseguir mais comida (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 2, p. 50).

Em outra coleção, encontramos novos exemplos de uma perspectiva evolucionista e etnocêntrica dos fatos históricos: as referências às culturas não-européias são feitas sempre em relação ou em comparação às culturas européias, dando a essas últimas uma valoração positiva, em detrimento das outras. Por exemplo: num dado capítulo, intitulado “A relação humanidade-natureza e o direito à natureza preservada”, há uma unidade que tem como tema a natureza e o “mundo da magia”, trabalhado a partir de opiniões de diversos geneticistas e cientistas a respeito

---

<sup>53</sup> Ibidem.

da “evolução da humanidade” (com questões como evolução genética *versus* transformação cultural). No mesmo capítulo, há a unidade que trata da ciência e da natureza, com textos de diversos pensadores ocidentais, onde os feitos europeus são valorizados, em detrimento dos feitos de outros povos, de outras regiões do planeta. Podemos exemplificar com a seguinte frase, retirada de um texto sobre a invenção do relógio, onde se valoriza o feito europeu, mas não são mencionadas outras formas de medição do tempo, criadas por outros povos:

Só no século XIV, os europeus conceberam instrumentos mecânicos mediadores do tempo (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 3, p. 26).

Encontramos, também, um texto sobre a origem da medicina ocidental, sem qualquer referência às demais; não há nenhuma preocupação em relativizar a questão da ciência como privilégio do Ocidente. São inúmeras as contribuições que os povos indígenas da América deram ao ocidente: da domesticação de uma enorme variedade de espécies vegetais, para fazerem uso medicinal ou alimentício, à arte da cerâmica e da tecelagem. De acordo com Lévi-Strauss:

(...) os conhecimentos científicos dos indígenas americanos, que se dedicam a tantas substâncias vegetais não empregadas no resto do mundo, ainda podem fornecer importantes contribuições a este (Lévi-Strauss, 1976: 344).

Mais adiante, em uma unidade que tem como temas trabalho, sobrevivência e a produção de cultura, a perspectiva evolucionista, novamente, dá o tom no tratamento da História. O chamado “tempo histórico”, que teria surgido há, aproximadamente, cinco mil anos a.C., é separado de uma “extensa época primitiva da humanidade, os tempos pré-históricos” (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 3, p. 67). A escrita é apresentada como uma linha divisória entre esses dois “tempos”.

Na mesma coleção, encontramos um texto sobre a “era paleolítica” – “onde não havia cultos” – e sobre a “passagem para a fase do animismo”. Ao lado do texto, é apresentada uma fotografia, intitulada “Aldeia Kamaiurá”. Logo a seguir, é apresentado um fragmento de um texto sobre “tribos selvagens contemporâneas<sup>54</sup>”:

As tribos selvagens contemporâneas são geralmente grupos de clãs que, sendo mais estáveis, obscurecem e até mesmo substituem a família como instituição. Todos os membros do clã são considerados parentes em virtude de sua descendência mística de um ‘antepassado’ totem (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 3, p. 124)<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Grifo meu.

<sup>55</sup> Segundo a autora, o texto trata dos “aborígenes australianos”. (Extraído de: Childe, V. Gordon. *O que Aconteceu na História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966).

Em outro texto apresentado, sobre “feiticeiros e profetas”, as referências aos indígenas encontram-se no tempo pretérito, por tratar-se de um fragmento de um texto onde o autor, de fato, quer tratar de um momento histórico passado, mas não há a preocupação, por parte da autora do livro didático, em esclarecer que essas comunidades fazem parte do presente. A seguir, um trecho do texto:

Nas comunidades indígenas brasileiras, os pajés ou xamãs – como eram chamados os feiticeiros – ocupavam uma posição de autoridade, principalmente pelo seu conhecimento esotérico. Segundo descrições dos grupos Tupinambá e Tupiniquim feitas no século XVI, os xamãs praticavam o curandeirismo, a interpretação dos sonhos, a proteção da sociedade local contra as ameaças externas, entre elas espíritos malévolos. E também mantinham as tradições da comunidade. (...) Em outras culturas, os profetas também ocuparam e ocupam<sup>56</sup> lugar de destaque. As culturas grega, babilônica, fenícia, caldéia e egípcia acreditavam nas profecias dos chamados oráculos (...) (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 3, p. 177)<sup>57</sup>.

Ainda nesta coleção, é abordada a “questão dos ex-colonizados” (vol. 4, p. 26), a partir de fragmentos de quatro textos distintos, dos quais destacamos o seguinte:

‘Superioridade’ européia, ‘atraso’ da África, ‘hierarquia das civilizações’, a teoria da evolução aplicada às sociedades humanas serviu de subsídios ideológicos à colonização. No século XIX, esta doutrina da superioridade se encontra respaldada pela invenção do conceito de ‘raça’, conceito investido de toda aura positiva. Desde então, a diferença entre os seres humanos não se explicava mais pela história ou cultura, mas pela análise biológica. (...) Durante todo esse período, a humanidade do outro foi negada, os ‘selvagens’ eram mais próximos da animalidade, separados de ‘nós’ por uma barreira intransponível. É o que lembra Frantz Fanon. Este maniqueísmo desumaniza o colonizado. Melhor dizendo, ele o animaliza. E, de fato, a linguagem do colono, quando ele fala do colonizado, é uma linguagem zoológica (...) (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 4, p. 26)<sup>58</sup>

O fragmento destacado acima contrasta com os demais fragmentos, onde há uma evidente perspectiva evolucionista no tratamento dos fatos históricos. Tal observação pode apontar a necessidade de adoção, por parte dos autores de livros didáticos, de um discurso politicamente correto e anti-racista. Mas, ao mesmo tempo, aponta a incapacidade que demonstram em explorar as conseqüências de tal discurso, de criticar seus pressupostos e assumir uma postura não-evolucionista. Ao menos no que se refere aos pressupostos antropológicos, tais livros são ainda pautados por teorias evolucionistas e funcionalistas.

---

<sup>56</sup> Grifos meus.

<sup>57</sup> Extraído de: Monteiro, John M. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

<sup>58</sup> Extraído de: Gresh, Alain. “Inverter une mémoire” In: *Manière de Voir 58 – Polemiques sur l’histoire coloniale*. Le Monde Diplomatique: Paris (Fr), 2001 (Tradução da autora).

Na citação a seguir, extraída de outra coleção e inserida em um capítulo específico sobre a temática indígena, intitulado “Todo dia era dia de índio”, os autores demonstram ter uma concepção evolucionista em relação aos povos indígenas e se enganam ao afirmarem que estes estão em extinção. Além disso, se referem aos indígenas como uma “espécie”, atribuindo uma diferenciação biológica, “racial”, entre índios e não índios, quando, na realidade, as diferenças são culturais. Isso, sem falar que todas as diferentes sociedades constituem uma mesma espécie, a espécie humana:

Comparados a nós, os índios que viviam no Brasil eram menos desenvolvidos quanto à utilização de técnicas e instrumentos. Nós possuímos conhecimentos técnicos muito mais desenvolvidos que os deles. O contato, que no caso do Brasil começou a acontecer em 1500, demonstra, no entanto, que, em virtude da superioridade técnica e das diferenças sociais entre brancos e índios, estes últimos sempre levaram a pior. (...) Hoje, os índios são uma espécie em extinção!<sup>59</sup> (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p.23-24).

É ignorado o fato de que as culturas são diversas e julgar outras culturas pelos valores da nossa é caracterizado como etnocentrismo, um fenômeno universal, caracterizado pela propensão que os diversos grupos humanos têm de “considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (Laraia, 1986: 75). Aliás, de acordo com Lévi-Strauss:

A atitude mais antiga, e que se baseia indiscutivelmente em fundamentos psicológicos sólidos (já que tende a reaparecer em cada um de nós quando nos situamos numa situação inesperada), consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais: morais, religiosas, sociais, estéticas, que são as mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos. ‘Hábitos de selvagens’, ‘na minha terra é diferente’, ‘não se deveria permitir isso’ etc, tantas reações grosseiras que traduzem esse mesmo calafrio, essa mesma repulsa diante de maneiras de viver, crer ou pensar que nos são estranhas (Lévi-Strauss, 1976: 333).

Somos, índios e não-índios, parte de uma mesma humanidade, que foi capaz de construir uma enorme variedade de culturas – ou seja, diferentes modos de viver, de classificar o mundo à sua volta, de se organizar em grupos, de se relacionar com a natureza, etc. – que não devem ser hierarquizadas, pois umas não são nem melhores nem piores que as outras, nem superiores nem inferiores, apenas diferentes. Como postulado por Lévi-Strauss, “(...) a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer” (*op. cit.*, p. 331).

---

<sup>59</sup> Grifos meus.

Em outro capítulo da coleção citada a alguns parágrafos acima, intitulado “De repente, o ‘homem branco’ chegou”, os autores tratam das “diferenças entre ‘brancos’ e ‘índios’” – para não variar, com uma perspectiva evolucionista e etnocêntrica –, começando pela escrita:

O saber ler e escrever indica um estágio mais avançado de cultura<sup>60</sup>. O texto escrito possibilita melhores condições de comunicação e uma visão mais ampla e mais organizada de mundo. Já por aí dá para notar que os recém-chegados detinham conhecimentos técnicos superiores aos dos antigos habitantes do Brasil (Coleção Uma História em Construção, vol.1, p. 28).

Também mencionam a agricultura:

Os índios estavam começando a praticar a agricultura. Os europeus (...) já conheciam atividades agrícolas desenvolvidas (Coleção Uma História em Construção, vol.1, p. 30).

E a moeda:

(...) os índios não sabiam o que era moeda (Coleção Uma História em Construção, vol.1, p. 31).

Verificamos que tais comparações valorizam os europeus, em detrimento dos indígenas; estão sempre baseadas nas “ausências”, listando o que o índio não tem, que o europeu tem. Conforme Roque Laraia: “Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais” (Laraia, 1986: 76). Os autores parecem desconhecer que ambos possuem conhecimentos que o outro desconhece, que são parte da sua cultura, e que não faz de um superior ao outro. Assim, deixam de transmitir ao público alvo do livro didático o que postula a legislação educacional brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a respeito da valorização da diversidade cultural.

Encontramos algumas contradições nesta última coleção: ora os próprios autores, nas informações veiculadas, concebem os indígenas como seres inferiores, “primitivos”, menos “avançados”, ou mais “atrasados”, do que os não-índios, que seriam “superiores” tecnicamente e culturalmente, ora criticam essa perspectiva. Informações contraditórias, confusas, também estão presentes em outras coleções: ora afirma-se que as culturas indígenas foram destruídas, que seu processo histórico foi interrompido, dando a impressão de que os povos indígenas teriam sido completamente extintos, ora afirma-se que estes ainda resistem, vivem no tempo presente.

---

<sup>60</sup> Grifo meu.

Encontramos outras noções que sugerem uma perspectiva evolucionista, como “estágio cultural”, “cultura original”, entre outras. Vejamos a citação a seguir, extraída de um capítulo que trata do confronto entre portugueses e indígenas:

No entanto, é importante assinalar que, independente de seu estágio cultural<sup>61</sup>, essas comunidades primitivas haviam alcançado um conhecimento técnico que lhes permitia sobreviver segundo seus costumes e valores, construir suas próprias crenças, sua visão particular do mundo, da vida e do ser humano, mantendo sua harmonia (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 131).

Algumas afirmações dão a entender que os povos indígenas foram todos extintos e não fazem parte do presente:

Os valores culturais das populações indígenas, assim como elas próprias, foram destruídos (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 156).

Na mesma coleção, em um capítulo dedicado à temática indígena e intitulado “Os índios e a Terra Brasilis”, é ressaltada a necessidade de se “repensar” o significado da palavra “índio”:

(...) uma vez que nos leva a entender que, entre eles, havia uma grande homogeneidade (...). (...) falavam centenas de línguas e dialetos diferentes, possuíam uma cultura rica e variada e estavam<sup>62</sup> divididos em centenas de nações (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 171).

Os termos grifados revelam que as referências aos indígenas estão todas no tempo passado, mais uma vez, dando a entender que estes não existem mais. Logo em seguida ao parágrafo citado, contraditoriamente e sem qualquer explicação, são apresentados dados do Censo do IBGE (2000) sobre a população indígena atual. De acordo com estes dados, cerca de 700 mil pessoas se declararam como indígenas, o que representaria 0,4% da população brasileira. Este é o único dado estatístico apresentado nesta coleção, mesmo que existam outros dados, de outras fontes, que contrariam o número apresentado.

Para encerrar este primeiro tópico, destacamos a citação abaixo, onde podemos observar a valorização do conhecimento dos povos indígenas acerca do seu meio ambiente e o uso feito por eles desse conhecimento, é uma das poucas referências que ressaltam os conhecimentos indígenas. As chamadas “drogas do sertão”, segundo é informado, eram “vendidas a preço de ouro na Europa e enchiam os cofres da Igreja e da Coroa Portuguesa”:

As drogas do sertão – em geral, ervas com propriedades medicinais – já eram empregadas muito antes da chegada dos portugueses pelos povos da floresta e faziam parte de uma cultura milenar. (...) Os índios usavam mais de três mil plantas no combate de diferentes enfermidades. Esse conhecimento (...) acabou se transformando numa mina de ouro nas mãos das ordens

---

<sup>61</sup> Grifo meu.

<sup>62</sup> Grifos meus.

religiosas. O trabalho de identificação e coleta das plantas era feito pelos índios que viviam nas missões, sob a coordenação dos padres. (...) Como os índios eram hábeis caçadores, acabaram mostrando aos padres produtos de origem animal até então desconhecidos deles (Coleção Descobrimos a História, vol. 1, p. 143).

#### **4.2. Definições de cultura e a chamada “cultura nacional”.**

Neste tópico, trataremos das diversas definições de cultura encontradas nas coleções didáticas analisadas e das referências à chamada “cultura nacional”. Conforme Roque Laraia (1986):

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (Laraia, 1986: 70).

Laraia também ressalta que todo “sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro” (*op. cit.*, p. 90) e, portanto, a “coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence” (*id. ibid.*, p. 90). Para que possamos compreender a lógica e a coerência de um determinado sistema cultural, este deve ser tratado “como uma forma de classificação” (*id. ibid.*, p. 95):

Muito do que supomos ser uma ordem inerente da natureza não passa, na verdade, de uma ordenação que é fruto de um procedimento cultural, mas que nada tem a ver com uma ordem objetiva (*id. ibid.*, p. 95).

E mais: para compreendermos a lógica de um sistema cultural, precisamos compreender as categorias constituídas por tal sistema. Citando Marcel Mauss, Laraia entende “categorias” como:

‘esses princípios de juízos e raciocínios (...) constantemente presentes na linguagem, sem que estejam necessariamente explícitas, elas existem ordinariamente, sobretudo sob a forma de hábitos diretrizes da consciência, elas próprias inconscientes’ (Mauss, 1969: 28-29 apud Laraia, 1986: 96).

Estamos de acordo com Laraia, quando este afirma que o debate antropológico acerca da definição de cultura não terminou e, possivelmente, nunca terminará, “pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana” (*id. ibid.*, p. 65). E complementa, citando Murdock: “Os

antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento” (Murdock, 1932 apud Laraia, 1986: 65).

As definições de cultura, nos livros didáticos, quando apresentadas, são bastante variadas. Por vezes, se apresentam de forma bem simplificada, como a que destacamos a seguir:

A cultura é a forma de ser de um povo (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 1, p. 14).

Em algumas coleções, tal definição é apresentada a partir de uma perspectiva evolucionista, como podemos verificar na seguinte citação:

Todo povo tem sua cultura (...). Uma cultura pode ser caracterizada por suas realizações culturais, que sintetizam o grau de evolução de um determinado grupo social<sup>63</sup>. Assim, no Brasil colonial, os nativos, os negros e os colonos eram donos de culturas próprias e influenciaram em maior ou menor grau umas sobre as outras (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 2, p. 246).

Desse modo, cultura é definida, simplesmente, como um inventário de “realizações” que cada grupo constrói e, pior ainda, como um indicativo do suposto “grau de evolução” em que cada um se encontra. Conforme Lévi-Strauss (1976):

(...) elementos são menos importantes que o modo pelo qual cada cultura os agrupa, retém ou exclui. E o que faz a originalidade de cada uma delas está antes na sua maneira particular de resolver problemas, de perspectivar valores, que são aproximadamente os mesmos para todos os homens: pois todos os homens, sem exceção, possuem uma linguagem, técnicas, uma arte, conhecimentos positivos, crenças religiosas, uma organização social, econômica e política (Lévi-Strauss, 1976: 349).

Na citação a seguir, extraída de uma unidade que trata de natureza e cultura, a autora afirma que:

Cada povo tem um jeito de preservar suas memórias e suas tradições. A ausência da escrita não foi e não pode ser considerada impeditiva para a construção e difusão da cultura de muitos povos, como é o caso das populações indígenas brasileiras (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 3, p. 118).

Como exemplo de diferentes formas de registro de povos sem escrita, esta autora cita as inscrições rupestres, os cultos, as celebrações e os rituais mágicos, que seriam um importante acervo da cultura de um povo. Porém, no decorrer do volume, não há a preocupação em valorizar essas outras formas de produção de cultura. Na mesma coleção, encontramos a seguinte definição de cultura:

---

<sup>63</sup> Grifo meu.

A cultura é também o modo de vida de um povo, uma classe, grupo social ou indivíduos. Muitas memórias sobre a cultura dos povos foram perdidas ou ainda estão a ser recuperadas. Outras foram recuperadas por pesquisadores como os historiadores e estão também registradas nos documentos de cada época histórica (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 3, p. 157).

Em algumas coleções, encontramos referências diretas à temática indígena para tratar da diversidade cultural:

Durante a sua existência, a humanidade constituiu diferentes maneiras de viver, de pensar e de se relacionar. Costuma-se dizer que cada povo, como as comunidades indígenas<sup>64</sup>, tem seu próprio tempo e o seu próprio ritmo (Coleção Tempo e Espaço, vol. 1, p. 20).

Abaixo, uma definição encontrada em outra coleção:

(...) cultura é uma daquelas palavrinhas difíceis de definir. Todo mundo ouve, todo mundo fala, e ninguém consegue defini-la com clareza. Para facilitar, digamos que cultura tem a ver com os modos de ser e de pensar. Todas as visões e representações que as pessoas têm do mundo, de si mesmo e das outras pessoas fazem parte da cultura. Assim, crenças religiosas, educação e arte são manifestações culturais, enquanto idéias e comportamentos são expressões da cultura dos diversos povos, dos diferentes momentos históricos e dos vários grupos sociais (Coleção Uma História em Construção, vol. 2, p. 161).

Passando para outra, mais uma definição de cultura:

A história de uma sociedade é o resultado de ações coletivas e individuais (...). Esse conjunto de experiências históricas é o que se pode denominar cultura, que é sempre marcada pelas diferenças e, também, pelas semelhanças. (...) É importante observar que não existem sociedades culturalmente inferiores, nem superiores. (...) Respeitar as culturas de cada povo é o primeiro passo para se entender a história das sociedades e se transformar em um agente histórico que atua positivamente em seu tempo e em sua comunidade (Coleção Diálogos com a História, vol. 1, p. 9-10).

Também há espaço para a reflexão sobre o preconceito e a discriminação de indivíduos e grupos humanos:

A questão da classificação dos seres humanos como superiores e inferiores fica ainda mais complicada quando a desinformação leva ao preconceito, que se traduz na marginalização e na discriminação de grupos e pessoas, devido às diferenças físicas e culturais. O preconceito e a exclusão são sinais de desconhecimento científico e de pouca ou nenhuma sensibilidade social (Coleção Diálogos com a História, vol. 1, p. 71).

Uma temática bastante recorrente nas coleções analisadas é a “formação da identidade nacional” ou da “cultura nacional”, onde “o indígena” esteve presente e concebido, muitas vezes,

---

<sup>64</sup> Grifo meu.

como um “símbolo nacional”. Na citação a seguir, se faz referência à temática indígena para tratar da “busca pela identidade”, por parte dos brasileiros:

A glorificação do índio estabelecia um laço de continuidade entre os antigos e os atuais habitantes do Brasil. Mostrava o índio como parte integrante e como fundador da nação brasileira (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 3, p. 182).

Algumas coleções mencionam a chamada “miscigenação racial brasileira”, ou “a mistura das três raças”:

(...) uma sociedade marcada pela miscigenação de brancos, negros e índios (Coleção Jornada para o Nosso Tempo, vol. 3, p. 105).

Para tratar da chamada “cultura dos trópicos”, alguns autores escolheram temas como as festas na colônia (mencionam as festas “pagãs”, adaptadas pela Igreja Católica); as “manifestações musicais da colônia”, onde estariam “as raízes da atual música popular brasileira”; a culinária e o ensino na colônia, que era responsabilidade dos jesuítas. Sobre os jesuítas:

(...) descobriram que índios de diversos povos, de línguas muito diferentes, se comunicavam com os mestiços, os filhos e as mulheres (índias) dos portugueses num idioma entendido por todos, o tupi. Para facilitar seu trabalho de conversão, os jesuítas decidiram conhecer melhor esse idioma e usá-lo para se aproximar dos nativos e transmitir a doutrina cristã (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 239).

E, ainda:

A cultura nos trópicos (...) se formou a partir da contribuição dos costumes dos europeus que para cá vieram, dos indígenas que já habitavam a colônia, dos africanos escravizados que para cá foram trazidos. (...) A nossa cultura, hoje, é resultado de tudo isso e de muitas outras influências que foram se agregando ao longo de nossa história. A cultura é, portanto, movimento e a cada dia se enriquece e se modifica (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 244).

Encontramos algumas linhas sobre o surgimento de uma identidade cultural, na colônia portuguesa:

Só no fim do século XVIII, nasceria nos habitantes da América portuguesa a idéia de que possuíam uma identidade comum, uma cultura própria e interesses muito distantes dos de Portugal. Esse sentimento se manifestava também em outras colônias da América; era o começo de um movimento que levou a maioria das colônias a romper sua relação de subordinação às metrópoles (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 312).

Também destacamos algumas referências ao Romantismo, no Brasil:

Nascido na Europa, o Romantismo ganhou aqui características próprias, definidas, sobretudo, pela preocupação em valorizar os elementos formadores do sentimento de identidade

nacional da população brasileira, especialmente o indígena. Os escritores que abordaram temas indígenas formaram uma corrente dentro do Romantismo conhecida como ‘indianista’. Em seus romances e poemas, eles não falavam do índio real e sim de um ser idealizado, que representaria a origem da nossa nacionalidade (Coleção Descobrimos a História, vol. 2, p. 114).

E a referência à procura por “temas nacionais” na literatura e na pintura:

O índio tornou-se o símbolo dessa nacionalidade. Mas não era o índio ‘de verdade’: nas representações dos índios, tanto na literatura (...) como na pintura (...), percebe-se que aqueles índios jamais existiram no Brasil. Eram figuras românticas, idealizadas. Não eram os índios reais (Coleção Tempo e Espaço, vol. 3, p. 208).

Outra temática que está presente nas coleções é a da “aculturação”. Em uma delas, o autor afirma que a “perda da identidade cultural é um problema que se agrava cada vez mais” e que são poucos, em nossos dias, “aqueles que ainda detêm sua cultura original<sup>65</sup>” (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 174). Ora, as culturas são dinâmicas, não são estáticas ou inertes no tempo e no espaço, e cada qual tem um ritmo de mudança que lhe é próprio. Mas os autores de livros didáticos, na maioria das vezes, insistem na idéia de que as sociedades indígenas deveriam estar, hoje, como a cinco séculos atrás, quando os portugueses aqui desembarcaram.

Conforme Laraia (1986), os sistemas culturais estão em constante mudança e mudam porque “os homens (...) têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los” (Laraia, 1986: 99). Todavia, destaca que o ritmo destas mudanças difere de uma sociedade para outra. O autor faz uma citação ao *Manifesto sobre Aculturação*<sup>66</sup>, qual seja:

(...) qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação. Assim sendo, a mudança que é inculcada pelo contato não representa um salto de um estado estático para um dinâmico mas, antes, a passagem de uma espécie de mudança para outra. O contato, muitas vezes, estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas” (*Manifesto sobre Aculturação*, 1953 apud Laraia, 1986: 100).

Roque Laraia também salienta que a mudança oriunda do contato é a “mais atuante na maior parte das sociedades humanas”, além de ser “praticamente impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna” (*op. cit.*, p. 100). Quanto ao conceito de “aculturação”, segundo este autor, começou a ser utilizado no início do século passado pelos antropólogos alemães e, a partir de 1928, pelos anglo-saxões. No Brasil, passou a ser utilizado a partir dos anos cinquenta, com o estudo de Eduardo Galvão sobre os grupos indígenas. Entretanto, devemos ressaltar que a Antropologia e, mais especificamente, a

---

<sup>65</sup> Grifo meu.

<sup>66</sup> “(...) resultado de um seminário realizado na Universidade de Stanford, em 1953” (Laraia, 1986: 99).

Etnologia Indígena, já abandonou há algum tempo tal conceito, o que os autores de livros didáticos desconhecem.

### **4.3. Colonização, escravidão e catequização.**

É possível afirmar que, nos livros didáticos, a maior parte das referências aos povos indígenas encontra-se nos capítulos dedicados à colonização portuguesa. O foco principal costuma ser o “branco” colonizador e seu contato com os habitantes do continente. Nos capítulos dedicados, especificamente, à temática indígena, como vimos anteriormente, a maioria das informações sobre as diversas culturas dos povos indígenas aparece no tempo pretérito.

Para tratar dos temas da colonização, da escravidão e da catequização, começaremos com a seguinte citação, que se refere a este continente, antes da chegada dos europeus, e foi extraída de um capítulo dedicado à temática indígena:

(...) a nossa terra não era habitada apenas por um povo, mas por vários. Cada um com sua cultura. Cada um ocupando uma parte de nossa terra<sup>67</sup> (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 2, p. 42).

Observa-se que, mesmo admitindo que outros povos habitavam essas terras, antes dos colonizadores aqui chegarem, numa tentativa de minimizar a violência praticada por estes últimos, o autor evita dizer que, para se tornarem “donos” da terra, precisaram tomá-las dos primeiros, e de forma violenta.

Encontramos algumas referências à “ocupação da Amazônia”, que teria sido realizada com a ajuda dos jesuítas, reunindo os índios em missões (Coleção História e Vida Integrada, vol. 3, p. 41). Da maneira como, geralmente, o assunto é tratado, dá a entender que a Amazônia era um vazio demográfico, não era habitada por nenhum grupo humano; quando, ao contrário, era ocupada por diversos deles. Contudo, também foram encontradas referências à chegada dos portugueses neste território como uma “invasão”:

A ocupação da América foi, acima de tudo, uma invasão. (...) Impuseram a linguagem e a religião, dominaram países inteiros e exploraram o trabalho dos nativos (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 2, p. 149).

---

<sup>67</sup> Grifos meus.

Nas coleções didáticas analisadas, nem sempre os indígenas são concebidos como passivos em relação à colonização, o que, aparentemente, poderia ser considerado um avanço em relação aos livros didáticos mais antigos, conforme demonstraram as pesquisas apresentadas aqui. Num tópico denominado “Catequese e aculturação”, ressalta-se que a “igreja tem uma grande responsabilidade na aculturação dos povos indígenas” (Coleção Brasil: encontros com a História, vol. 1, p. 38), mas que houve reação indígena diante do contato:

Os povos indígenas não aceitaram a colonização de braços cruzados (Coleção Brasil: encontros com a História, vol. 1, p. 39).

Em outra coleção, quando o assunto é o processo de povoamento da colônia, afirma-se que as “nações indígenas” eram consideradas como obstáculos para as capitânicas e, mais uma vez, não são tidas como passivas:

(...) a qualquer tentativa de ocupação de suas terras, partiam para o ataque (Coleção Descobrimos a História, vol. 1, p. 121).

Entretanto, mesmo quando afirmam que os índios não foram passivos diante da colonização, alguns autores não deixam de atribuir a eles uma idéia de demérito. Em muitos casos, a agência indígena é apresentada na figura daqueles que lutaram contra outros índios ou negros, formando bandeiras ou atuando como capitães do mato. Assim retratada, essa não passividade indígena é também apresentada de forma negativa. Podemos exemplificar com as citações a seguir, sobre as bandeiras e os chamados “capitães-do-mato”:

As bandeiras para aprisionar índios eram verdadeiros exércitos, tamanho o número de participantes. A maioria das pessoas que compunham essas bandeiras eram mestiços e índios (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 2, p. 175).

Os índios, depois de integrados à sociedade colonial, funcionavam como capitães-do-mato na perseguição de negros escravos fugidos e trabalhavam também na pecuária, uma atividade que lembrava a caça para eles (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 2, p. 239).

No fim do século XVI, muitos colonizadores atuaram nas margens do rio Tietê, então habitadas por dezenas de povos indígenas. Afonso Sardinha povoou a aldeia de Carapicuíba (...) com índios que aprisionou. Muitos colonos, em vez de se arriscar no meio da mata, estimulavam indígenas aliados a capturar os índios de nações inimigas. Em troca, ofereciam como ‘prêmio’ produtos de pouco valor. Essas ‘caçadas’ de índios realizadas também por índios eram chamadas de ‘malocas’ (Coleção Descobrimos a História, vol. 1, p. 272).

Também encontramos informações sobre a participação de indígenas na Confederação dos Tamoios (1562 – 1567):

(...) grande aliança formada por diversas nações indígenas da região litorânea dos atuais estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Unidos, os líderes dos Tupinambá, de parte dos Tupiniquim, dos Goitacá e dos Guayaná, queriam derrotar os colonizadores portugueses e os índios que haviam se aliado a eles (Coleção Descobrimos a História, vol. 1, p. 125).

Há algumas referências à escravidão indígena, como a que destacamos a seguir:

Sem dinheiro para comprar escravos negros, os proprietários de engenho se voltaram para os indígenas, chamados então de ‘escravos da terra’. (...) o custo de cada índio era cinco vezes menor do que o de um negro (Coleção Descobrimos a História, vol. 1, p. 272).

Alguns autores salientam que, para os colonizadores, os índios dificultavam a “obra da civilização” (p. 39):

(...) idéias bem atuais que os civilizados têm a respeito dos índios do Brasil. Eles ‘incomodam’ os ‘brancos esforçados’, que querem trabalhar na terra. Eles são ‘primitivos’ e ‘selvagens’, pois vivem socados no meio das matas, como ‘animais’. Eles são ‘preguiçosos’, pois não trabalham como ‘nós’, os brancos. No fundo, tanto no século XVI, como hoje, por trás das reclamações dos colonos ou sertanejos, há algumas intenções que não são ditas, mas percebidas. Os índios seriam ‘bons’, ‘úteis’, não ‘incomodariam’ caso trabalhassem como os brancos e, de preferência, para os brancos (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 39-40).

O interessante é que, apesar das considerações acima, os autores desta coleção, nos capítulos anteriores, demonstraram ter o mesmo pensamento atribuído aos colonizadores. Estes autores também tratam da catequização:

Os índios, antes da chegada dos europeus, tinham suas crenças. Desconheciam o cristianismo, assim como tudo o que dizia respeito aos civilizados. Se os portugueses foram responsáveis pela destruição física dos índios, os jesuítas foram os grandes responsáveis pela destruição espiritual e cultural dos grupos com os quais se colocavam em contato (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 115).

Em um tópico intitulado “Religião oficial e religiosidade popular”, fazem as seguintes considerações:

Vejam, por exemplo, o que aconteceu com inúmeras tribos indígenas. Ao entrar em contato com os civilizados, os componentes das tribos ouvem falar de um Deus único e verdadeiro, de um Deus feito homem que morreu na cruz para salvar os homens, em santos e em milagres. Aprendem a rezar e a participar da missa. Mas as velhas crenças que possuíam não desaparecem de sua memória, não somem completamente. Nas suas cabeças, as novas crenças são incorporadas às antigas. Há junção, não substituição. Para muitos índios, os santos são o mesmo que os antigos espíritos das florestas. E, então, a nova religião torna-se uma espécie de ‘salada mista’, um ‘balaio de gatos’ danado<sup>68</sup>! (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 116-117).

Estendendo tal consideração aos negros:

Com os negros, o 'balaio de gatos'<sup>69</sup> é ainda maior, pois vivem bem próximos dos brancos (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 117).

Está evidente a forma pejorativa como os autores se referem ao que chamaram de “religiosidade popular”. Este é mais um exemplo da dificuldade que demonstram em abordar a agência indígena: ou sua cultura é “destruída”, ou vira um balaio de gatos. Parece não haver construção possível. No outro caso de menção à participação indígena, ou eles eram dizimados, ou ajudavam na dizimação dos outros. Ou seja, para estes autores, não há atuação indígena que seja legítima.

Em uma das coleções, encontramos a seguinte observação sobre a catequização:

O que mais deve ter chamado a atenção dos colonizadores era o interesse de muitos povos ‘pagãos’ em quererem ‘ir para o céu’. Na verdade, o que isso representa? Nada mais nada menos que ‘o início do processo de aculturação’<sup>70</sup>. Essa informação mostra, claramente, que desde cedo os europeus impuseram aos nativos da América as próprias crenças e valores (Coleção Jornada para o Nosso Tempo, vol. 2, p. 116).

Nas coleções didáticas, podem ser encontradas algumas considerações a respeito da imagem que se criou sobre os habitantes destas terras:

Na América Espanhola, como no Brasil, o fato de o indígena não ter aceito a dominação e a exploração e, ao mesmo tempo, não ter meio de evitá-las, deu margem a interpretações carregadas de erros e preconceitos (Coleção Diálogos com a História, vol. 2, p. 90).

Com o tempo, a imagem inicial se desfez: a idéia do ‘bom selvagem’, puro e inocente, foi substituída, no imaginário do europeu, pela idéia do índio selvagem, feroz, cruel, antropófago, ignorante, inculto, incapaz de civilizar-se (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 89).

E sobre as diferenças entre os portugueses e os nativos do continente colonizado:

Para os povos da América, o ‘encontro das diferenças’ teve um alto preço. Seu processo histórico foi bruscamente interrompido. Para eles, a história já não seria a mesma. A relação com a natureza, as concepções do mundo e o próprio tempo histórico passaram a ser outros. Eles tiveram de se submeter, à força das armas, aos interesses mercantis dos europeus (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 88-89).

Sobre o confronto entre portugueses e indígenas, destacamos a citação a seguir:

Muito provavelmente, trata-se da maior catástrofe demográfica de toda a história da sociedade humana. Tal fato levou alguns estudiosos a utilizar a expressão genocídio para designá-lo (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 130).

---

<sup>68</sup> Grifos meus.

<sup>69</sup> Grifo meu.

<sup>70</sup> Grifo meu. A temática da aculturação foi abordada no tópico anterior.

#### **4.4. Aspectos culturais entre os povos indígenas (organização social e política, trabalho, propriedade da terra, família, etc).**

Neste tópico, trataremos das mais diversas informações a respeito dos povos indígenas e das suas culturas, veiculadas pelos livros didáticos em capítulos que tratam, especificamente, da temática indígena ou em capítulos que tratam dos primeiros anos após a chegada dos portugueses. Em sua maioria, são informações genéricas. Foram encontradas muitas referências à caça, à pesca, à agricultura e à divisão do trabalho, em capítulos específicos sobre a temática indígena:

Nas aldeias indígenas, o trabalho é dividido por sexo e as crianças ajudam os adultos realizando as tarefas mais simples (Coleção História: passado e presente, vol. 1, p. 30).

Em uma das coleções, as autoras salientam que a terra é de propriedade coletiva e que o produto da caça e da pesca é repartido entre todos. Destacam a “beleza da arte indígena”, citando a cerâmica, a arte plumária, as danças, entre outras manifestações artísticas. São feitas, ainda, observações sobre a questão da liderança e da autoridade, onde as autoras comentam sobre a ausência de governo entre os índios e tecem alguns comentários sobre a questão do líder indígena<sup>71</sup>:

(...) o chefe não é mais rico do que os outros e sua autoridade se baseia apenas nas qualidades pessoais (...) (Coleção História: passado e presente, vol. 1, p. 30).

Também são tecidos comentários sobre a autoridade do xamã:

Os xamãs são os intermediários entre a tribo e o mundo sobrenatural das divindades (Coleção História: passado e presente, vol. 1, p. 31).

Mudando de coleção, encontramos menções a respeito do intenso contato dos indígenas com a natureza; da propriedade coletiva da terra; da coleta, da caça e da pesca; e da divisão sexual do trabalho. Seus autores discorrem sobre as lideranças: o “cacique ou chefe” como a “maior autoridade entre os índios brasileiros” (Coleção Brasil: encontros com a História, vol. 1, p. 37), e o xamã como aquele que tem grande autoridade e se relaciona com o sobrenatural (*op. cit.*, p. 37). Também são feitas observações sobre outros aspectos culturais: discorrem sobre os

---

<sup>71</sup> Neste capítulo, todos os nomes indígenas estão grafados no plural e com iniciais minúsculas. Mais adiante, discorreremos a respeito da grafia dos nomes indígenas.

casamentos e as habitações, que variam de uma cultura para outra, e sobre a arte, que está fortemente presente na vida cotidiana.

Numa outra coleção, é apresentado “um quadro geral das culturas indígenas” (Coleção História e Vida Integrada, vol. 2, p. 85), a partir dos seguintes tópicos: “trabalho indígena”; “relações familiares”; “o conhecimento do índio”; “utensílios e expressões da produção cultural indígena”. Neste quadro, apresentam algumas informações genéricas, além de várias fotografias: rede, flautas, adornos, entre outros objetos.

Em um capítulo intitulado “As populações nativas na época da conquista”, extraído de uma das coleções, a maioria das informações contidas no texto refere-se, segundo as autoras, aos grupos Tupi. O tema da liderança indígena volta a aparecer:

(...) eram lideradas por um ‘chefe’, uma espécie de conselheiro. Não se tratava de um líder autoritário, pois ele não dava ordens nem impunha normas. Quando suas decisões não expressavam a vontade da maioria dos membros da aldeia, não eram acatadas. Sua posição de chefe derivava de sua capacidade de conciliar, conversar e servir de intermediário nos conflitos entre os habitantes da aldeia. A habilidade em apaziguar os ânimos era muito importante, porque se o chefe não conseguisse resolveras divergências, seu povo, com frequência, acabava se envolvendo em guerra com aldeias vizinhas (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 17).

E, ainda, informam que, para ser “chefe de uma aldeia tupi”, também era necessário ter generosidade, qualidade “bastante apreciada entre os índios” (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 17). Outra informação trazida diz respeito à propriedade: segundo informam as autoras, os indígenas “não conheciam a noção de propriedade privada da terra” (*op. cit.*, p. 18) e, ainda hoje, “entre muitos povos indígenas, a moradia, os utensílios domésticos e o produto do trabalho são propriedades coletivas” (*id. ibid.*, p. 18).

As autoras também dão algumas informações sobre trabalho e relação com a natureza, entre os indígenas: “O sustento de todos era buscado na natureza” (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 18); “viviam da caça, da pesca, da coleta e da agricultura” (*op. cit.*, p. 18); “a prática dessas atividades variava de um povo para outro”, de acordo com o lugar, com o ambiente natural, com os recursos de cada lugar (*id. ibid.*, p. 18); migravam, “quando os recursos de determinado território se tornavam escassos” (*id. ibid.*, p. 18); há a divisão sexual das tarefas; não acumulavam riquezas, nem havia a “remuneração pelo trabalho” (*id. ibid.*, p. 18); o trabalho era realizado “de acordo com as necessidades da aldeia” (*id. ibid.*, p. 18); as “crianças aprendiam no convívio com a mãe e os irmãos e com os mais velhos, no dia-a-dia da aldeia” (*id. ibid.*, p. 19).

Informam que os indígenas não conheciam a escrita e que a transmissão dos conhecimentos era feita de forma oral. Mencionam a importância dos “ritos de passagem” e, como exemplo, citam a passagem do jovem para a vida adulta:

(...) ser adulto significava (...) ter sua própria família, trabalhar e participar plenamente da vida social da aldeia (Coleção Descobrimos a História, vol. 1, p. 19).

Em outra coleção, o autor discorre sobre a posse coletiva da terra, sobre a ausência de classes sociais, sobre o cultivo de diversos produtos alimentícios, sobre a divisão sexual do trabalho e sobre as aldeias com habitações coletivas (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 172). Apresenta um quadro contendo o mapa do Brasil e indicações da localização dos “dez maiores grupos indígenas do Brasil” (*op. cit.*, p. 173).

A seguir, destacamos um exemplo de imprecisão conceitual. Na frase em destaque, extraída de outra coleção, o autor comete um grande equívoco, evidenciando a falta de informação a respeito da temática indígena:

Não havia trocas entre as tribos<sup>72</sup>, que ocupavam grandes espaços (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 2, p. 243).

Seria correto se dissesse que, nas sociedades indígenas, não havia mercado, não havia compra e venda, nem dinheiro, mas havia, sim, a troca. O “princípio da reciprocidade” permeava a vida e a economia dessas sociedades:

(...) há uma série de regras de redistribuição de alimentos, de utensílios, de ornamentos e regras que regulamentam a prestação de serviços entre parentes, vizinhos, afins (afins: pessoas relacionadas pelo casamento, como os cunhados, a nora e o sogro, etc.) (Lopes da Silva, 1987: 156).

O antropólogo Marcel Mauss definiu o princípio da reciprocidade como a obrigação que as pessoas de algumas sociedades têm de receber e dar presentes umas às outras e, igualmente, de retribuir os presentes recebidos. Através destas “obrigações” que se dá o funcionamento do sistema econômico: as regras de reciprocidade orientam o comportamento das pessoas quando vão produzir e consumir. O exercício da generosidade – que, para as sociedades indígenas, é uma grande virtude e é fonte de muito prestígio – é possibilitado por tais regras. É a reciprocidade que

---

<sup>72</sup> Grifo meu.

regula as trocas, portanto, os rituais e a economia podem ter seu lugar central ocupados por estas trocas recíprocas<sup>73</sup>.

#### **4.5. Diversidade cultural e lingüística e as diferentes formas de classificar esta diversidade.**

A maioria das coleções menciona a diversidade cultural entre os indígenas, porém, muitas vezes, essa informação fica em descompasso com as demais informações sobre os povos indígenas. Na maioria dos casos, para informar sobre a os dados demográficos, o número de povos e a quantidade de idiomas falados, os autores recorrem a dados da FUNAI<sup>74</sup>, do ISA<sup>75</sup> ou do CIMI<sup>76</sup>, ou seja, os dados apresentados pelos autores são, basicamente, os mesmos. O problema é que tais informações são seguidas de uma série de outras mal fundamentadas: a noção de aculturação, a idéia de que os índios estão em extinção, o tom depreciativo no tratamento dado à temática indígena, entre outras. A seguir, destacamos alguns exemplos.

Em uma das coleções analisadas, num tópico intitulado “Como viviam os primitivos habitantes do Brasil”, o autor informa que os portugueses não perceberam a diversidade entre os povos que aqui habitavam e “deram o mesmo nome a todos” (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 2, p. 42). E, ainda, os cientistas sociais:

(...) acham que o modo de vida dessas tribos não mudou muito ao longo dos séculos. Por isso, acham que os costumes das tribos indígenas atuais nos ajudam a entender como devem ter sido os costumes das tribos que viviam aqui antes da chegada dos portugueses (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 2, p. 43).

Devemos lembrar, porém, que as culturas são dinâmicas, não estáticas ou inertes no tempo e no espaço, e cada qual tem um ritmo de mudança que lhe é próprio. De acordo com Laraia (1986), se o ritmo de mudança de uma determinada sociedade indígena é menos acelerado do que o de uma sociedade industrial, por exemplo, deve-se ao fato de que esta sociedade “está satisfeita com muitas de suas respostas ao meio e que são resolvidas por suas soluções tradicionais” (Laraia, 1986: 99). Todavia, tal satisfação é sempre relativa.

---

<sup>73</sup> Ver Cardoso de Oliveira (1979).

<sup>74</sup> Fundação Nacional do Índio.

<sup>75</sup> Instituto Socioambiental.

<sup>76</sup> Conselho Indigenista Missionário.

Voltando à coleção didática mencionada logo acima, também são mencionados nomes de alguns povos, todos grafados no plural e com iniciais minúsculas: “caiapós”, “tupiniquins”, “paresis”, entre outros; apresentadas algumas informações genéricas sobre lendas, divisão sexual do trabalho, relação com a natureza, formas de habitação, entre outros aspectos, e informações mal fundamentadas, como a seguinte:

Os índios chamavam suas casas de ocas. Um conjunto de ocas, dispostas em forma de círculo, era chamado maloca, ou seja, aldeia de índios (Coleção História – Edição Reformulada, vol. 2, p. 45).

Quanto à escrita dos nomes indígenas, na maioria dos trabalhos antropológicos, assim como no presente trabalho, conforme estabelecido pela “Convenção da Grafia dos Nomes Tribais”, assinada na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953<sup>77</sup>, os nomes indígenas são escritos com iniciais maiúsculas (sendo opcional o uso dessa regra para os adjetivos) e sem flexão de gênero e de número, ou seja, costuma-se escrevê-los no singular; além disso, há regras em relação ao uso de letras que não fazem parte do alfabeto brasileiro, como o *k* e o *y*, como será elucidado adiante.

Como atentado pelo antropólogo Carlos Alberto Ricardo (1998), os povos indígenas que aqui viviam, antes da colonização, eram ágrafos e, atualmente, grande parte deles ainda não domina a leitura e a escrita do português. Desse modo, “há um espaço aberto para todo o tipo de confusão semântica e ortográfica, além das mudanças por correção e acréscimo a partir de novas informações” (Ricardo, 1998: 32). O que se verifica é “uma grande variabilidade na maneira de grafar os nomes das etnias indígenas” (*op. cit.*, p. 32), oriunda de “padrões diferentes e mudanças constantes” (*id. ibid.*, p. 32). Sobre a grafia dos nomes indígenas nos trabalhos antropológicos, Ricardo esclarece:

A razão básica pela qual os antropólogos grafam o nome de uma determinada maneira tem a ver com a escolha de um mesmo alfabeto com o qual vão escrever as palavras da língua desse povo. Como essas línguas têm sons que não encontram representação direta nas letras do alfabeto brasileiro, eles são obrigados a recorrer a outras letras e combinações de letras. (...) Buscam usar letras cuja interpretação sonora se aproxime do alfabeto fonético internacional, usado pelos lingüistas de todo o mundo (*id. ibid.*, p. 32).

Quanto à regra que estabelece a escrita dos nomes dos povos com iniciais maiúsculas, segundo Ricardo, esta foi influenciada, diretamente, pelas regras gramaticais da língua inglesa,

---

<sup>77</sup> Tal Convenção foi publicada na *Revista de Antropologia*, vol. 2, nº 2, São Paulo, 1954, pp. 150-152.

segundo as quais todo povo deve ter seu nome escrito com inicial maiúscula. Em relação ao não uso do plural:

(...) a razão estaria no fato de que, na maioria dos casos, sendo os nomes palavras em língua indígena, acrescentar um *s* resultaria em hibridismo. Além do mais, há a possibilidade das palavras já estarem no plural, ou, ainda, que ele não exista nas línguas indígenas correspondentes (*id. ibid.*, p. 34).

Ricardo faz algumas considerações sobre as confusões semânticas em relação aos nomes indígenas. Segundo o autor, os membros de Estados-nações “têm o preconceito de que toda sociedade tem que ter nome próprio”, o que, para ele, “é tão falso quanto supor que toda sociedade humana tem que ter chefe” (*id. ibid.*, p. 34). E, ainda:

Boa parte dos nomes correntes hoje – como no passado – para designar os povos indígenas no Brasil não são autodenominações. Muitos deles foram atribuídos por outros povos, freqüentemente inimigos e, por isso mesmo, carregam conotações pejorativas. (...) Outros nomes foram dados por sertanistas do antigo SPI (Serviço de Proteção aos Índios) ou da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), muitas vezes logo após os primeiros contatos com as chamadas ‘expedições de atração’. Nesse contexto, sem entender a língua, os equívocos são freqüentes e determinados povos acabam conhecidos por nomes que lhes são atribuídos por razões absolutamente aleatórias (*id. ibid.*, p. 35).

Sendo assim, Ricardo salienta que o reconhecimento e a valorização das identidades indígenas nas suas especificidades, a compreensão de suas línguas e de suas formas de organização social, de ocupação das terras e de uso dos recursos naturais nelas disponíveis, “tem a ver com gestos diplomáticos de intercâmbio cultural e respeito a direitos coletivos especiais” (*id. ibid.*, p. 36).

Em outra coleção, é informado que a “história dos povos americanos não começou com a chegada dos europeus” (Coleção História e Vida Integrada, vol. 2, p. 71). E estes últimos queriam impor seu padrão cultural aos nativos, que eram “vistos de forma preconceituosa” (*op. cit.*, p. 71). Também são feitas observações sobre as diferenças entre portugueses e “índios” – não esclarecem de que ordem era as diferenças, não falam sobre a diversidade cultural. Segundo informam: ambos desconfiavam da humanidade do outro (*id. ibid.*, p. 72).

A seguir, uma citação sobre a “classificação dos grupos indígenas”:

Uma classificação definitiva dos grupos indígenas encontrados pelos europeus está sujeita a erros e contradições, inclusive, sobre origem. É ainda muito discutido se os índios são autóctones, ou seja, surgidos e evoluídos no próprio país, ou se migraram de outras partes do mundo para o Brasil. (...) Uma primeira classificação dividia os povos nativos do Brasil em dois grupos: tupis, habitantes do litoral, e tapuias, que viviam no interior da colônia (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 2, p. 241-242).

Segundo o autor, tal classificação foi substituída por uma:

(...) classificação baseada na língua falada pelos índios. No Brasil antes do Descobrimento, de acordo com esse critério, havia quatro grupos: tupis, jês, aruaques e caraíbas. Um grupo lingüístico é composto por muitas tribos (Coleção História das Transformações Sociais, vol. 2, p. 242).

Verifica-se que a informação sobre os grupos lingüísticos não está de acordo com os estudos a respeito das línguas indígenas, no Brasil. Segundo Raquel Teixeira (1998), com base na classificação fornecida pelo prof<sup>o</sup> Aryon Rodrigues, as línguas indígenas são divididas em dois grandes troncos lingüísticos, o tronco Tupi e o Macro-Jê, que, por sua vez, são constituídos por uma série de línguas, agrupadas em famílias. A saber, as famílias “podem ser agrupadas em blocos maiores e ligadas a uma outra língua ancestral comum, ou seja, uma proto-língua, que chamamos de tronco” (Teixeira, 1998: 300). O tronco Tupi, “o maior e o mais bem conhecido das línguas indígenas brasileiras” (*op. cit.*, p. 301), possui cerca de dez famílias lingüísticas; já o tronco Macro-Jê, possui cerca de doze famílias. Algumas famílias não foram agrupadas nos dois troncos citados, são elas: Karib, Aruák, Arawá, Guaikuru, Nambikwara, Txapakura, Pano, Mura, Katukina, Tukano, Makú e Yanomami. Há, também, as chamadas línguas isoladas ou “famílias de um membro apenas” (*id. ibid.*, p. 301): Aikaná, Arikapú, Awaké, Irantxe, Jabutí, Kanoê, Máku, Trumái, e Tikuna. Segundo Raquel Teixeira, antes dos europeus chegarem aqui, eram faladas cerca de 1.300 línguas diferentes; atualmente, persistem, aproximadamente, 180 línguas indígenas:

“Apesar do violento processo de destruição por que passaram, ainda hoje há grupos inteiros que só falam sua língua materna, indígena. Há outros que já perderam sua língua e só falam português” (*id. ibid.*, p. 292)

Mas não é só a coleção citada a alguns parágrafos acima que traz equívocos em relação às línguas indígenas, todas elas fazem alguma confusão quando tentam especificar quais seriam as línguas indígenas ou como os indígenas estariam classificados. As informações são variadas: os povos indígenas seriam divididos em quatro troncos lingüísticos: “tupi, jê, aruaque e karib” (Coleção História e Vida Integrada, vol. 2); ou seriam “divididos em tupi e aruaque”, apenas (Coleção Diálogos com a História, vol. 2, p. 102), entre outros exemplos. Além disso, nas coleções, os nomes indígenas estão grafados das mais variadas formas.

Uma coleção merece destaque, infelizmente, por apresentar uma série de imprecisões conceituais, generalizações arbitrárias, além de todos os nomes indígenas estarem grafados de

maneira incorreta. Na referida coleção, sem qualquer preocupação com a localização geográfica e as diferenças culturais entre os povos em questão, estes aparecem divididos em três grupos, o primeiro é o das “sociedades coletoras e caçadoras”:

Eram os grupos de organização social menos complexa, caçadores e coletores. A maioria das tribos estava nesse grupo. Como exemplo, podemos citar os esquimós, os cheienes, os botocudos, os jês e os patagões (Coleção Jornada para o Nosso Tempo, vol. 2, p. 103).

O segundo é o das “sociedades de agricultura de subsistência”:

As tribos desse grupo estavam começando a cultivar alimentos e tornavam-se sedentárias. Como exemplos desse grupo, podem ser citados os cheroquis da América do Norte, os pueblos do Novo México, os caraibas da América Central, os tupis-guaranis, aruaques, chibchas e arauicanos, na América do Sul (Coleção Jornada para o Nosso Tempo, vol. 2, p. 103).

O terceiro e último grupo é o das “sociedades com agricultura adiantada”:

(...) essas sociedades eram mais numerosas e apresentavam uma organização social mais complexa. Na época do descobrimento, destacavam-se, nesse grupo, os maias, os astecas e os incas (Coleção Jornada para o Nosso Tempo, vol. 2, p. 103).

No exemplo citado, observamos que não há, por parte do autor, a preocupação com a fundamentação teórica do que é informado. A classificação utilizada era a que estava mais em voga nos anos quarenta e cinquenta, antes das pesquisas intensivas realizadas no Brasil acerca dos povos Jê, a partir dos anos 60<sup>78</sup>, e se baseia nas idéias da ecologia cultural. Verificamos um problema mencionado na Introdução desta pesquisa, qual seja: o hiato existente entre a produção acadêmica sobre a etnologia indígena contemporânea e as informações veiculadas nos livros didáticos. Diante da variedade de estudos acerca das populações indígenas e diante do fato destas populações fazerem parte do presente, o tratamento dispensado às mesmas mereceria um cuidado maior, por parte dos autores de livros didáticos. Se aprofundarmos um pouco mais a questão, poderemos concluir que a responsabilidade também é daqueles que avaliam e recomendam tais livros, e que estão a serviço do Estado brasileiro.

Outro equívoco cometido pelos autores está na classificação “grupo racial”, a saber, não estamos tratando de raças – a “raça branca” ou a “raça indígena” – mas de grupos humanos que possuem culturas diferentes. Algumas coleções atribuem uma divisão “racial” entre os povos indígenas, como podemos apreender da citação a seguir:

Quando os primeiros historiadores portugueses, franceses, alemães e holandeses passaram a noticiar os povos do Brasil, diziam que os índios do século XVI eram divididos em duas raças:

---

<sup>78</sup> Projeto Harvard Brasil Central, entre outras.

os Tupinambá, povos que dominavam a agricultura e a caça, e os Tapuia, povos coletores (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 3, p. 69)<sup>79</sup>.

A questão da “raça” aparece em outras coleções. Em uma delas, encontramos a seguinte observação sobre os indígenas, antes da chegada do colonizador:

Os indígenas americanos, antes da chegada do ‘branco’ habitavam em todo o território, mas não tinham consciência de fazerem parte de um mesmo grupo racial. Do norte ao sul da América, os ‘brancos’ trataram separadamente com os antigos habitantes. Muitas vezes, fizeram o possível para impedir que os grupos indígenas tomassem consciência das semelhanças que possuíam com outros grupos de outros territórios (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 22).

O que parecem desconhecer é que diferentes grupos indígenas mantinham contatos entre si: trocavam, guerreavam, classificavam uns aos outros e, por vezes, essa classificação consistia em, inclusive, atribuir ao outro um estatuto que não era o de humano, ou seja, atribuíam a si próprios a humanidade e, aos outros, o que a negava. A saber:

É indubitável que os homens elaboraram culturas diferentes por causa do afastamento geográfico, das propriedades particulares do meio e da ignorância que tinham do resto da humanidade; mas isto só seria rigorosamente verdadeiro se cada cultura ou cada sociedade tivesse nascido e se desenvolvido isoladamente de todas as outras. (...) Jamais as sociedades humanas estão sós; quando parecem mais separadas, ainda o é sob forma de grupos ou feixes. Assim, não é exagerado supor que as culturas norte-americanas e sul-americanas tiveram seu contato rompido com o resto do mundo durante muitas dezenas de milhares de anos. Mas este grande fragmento da humanidade destacada, consistia numa multidão de sociedades, grandes e pequenas, que tinham entre si contatos muito estreitos. E, ao lado das diferenças devidas ao isolamento, existem aquelas, também muito importantes, devidas à proximidade: desejo de se oporem, de se distinguirem, de serem elas mesmas (Lévi-Strauss, 1976: 332-333).

A mesma coleção, em um capítulo dedicado à temática indígena, informa que, no território que hoje chamamos de Brasil, os indígenas “viviam unidos em tribos independentes entre si” (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 23) e questionam:

Mas, afinal, o que é uma tribo? Quais as principais características das comunidades indígenas<sup>80</sup>? (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 23).

É apresentada a seguinte explicação:

Uma tribo é um grupo de indivíduos cujas aldeias ocupam certo território. Os integrantes de uma mesma tribo falam uma mesma língua e têm costume e tradições comuns. Atualmente, os

---

<sup>79</sup> Extraído de: Jecupé, Kaká Werá. *A Terra dos Mil Povos*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

<sup>80</sup> Grifos meus.

250 mil indígenas brasileiros fazem parte de mais de 100 grupos tribais<sup>81</sup> (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 23).

Desta citação, destacamos algumas imprecisões conceituais, como a própria associação entre “tribo” e “indígenas” ou os dados estatísticos apresentados: os milhares de indígenas, habitantes do território brasileiro, estão divididos em, aproximadamente, 206 povos diferentes, não em “mais de 100 grupos tribais” (*op. cit.*, p. 23), como colocam os autores. Os mesmos autores informam que todos os membros de um grupo indígena:

(...) devem conhecer e saber aproveitar os recursos do seu meio ambiente. Ao contrário dos ‘brancos’, os índios não alteram a natureza<sup>82</sup> (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p.23).

Na oração grifada, percebemos mais um equívoco: o que ocorre é que estes grupos mantêm uma relação com a natureza que difere da que os não-índios mantêm. Os povos indígenas possuem um conhecimento precioso dos seus ambientes naturais, o que permite sua utilização racional, sem resultar na destruição ou no desequilíbrio ecológico e possibilitando o aproveitamento máximo dos recursos (Lopes da Silva, 1987).

A seguir, outro exemplo da desinformação dos autores de livros didáticos:

Os tucunas ou ticunas<sup>83</sup> são o grupo indígena mais meridional da Colômbia. Em outras épocas, numeroso, encontra-se hoje disperso ao longo do território que outrora ocupou profusamente – as margens do Amazonas, desde o Peru até o Brasil. Sua população atual na Colômbia mal atinge a casa dos mil (Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História, vol. 3, p. 175).

A autora ignora o fato de que, dentre os povos indígenas que habitam o Brasil, os Ticuna são um dos povos com maior contingente populacional, com, aproximadamente, 20 mil indivíduos, passando uma informação errônea a respeito desse povo.

Como foi dito no início deste tópico, a maioria das coleções menciona a diversidade cultural entre os indígenas e há, quase sempre, um descompasso entre tais informações e as demais referências à temática indígena. Mas também há informações que demonstram um cuidado maior no tratamento da questão, como algumas que destacamos a seguir.

Em uma das coleções, as autoras destacam a diversidade cultural e lingüística entre os indígenas, no momento da chegada dos europeus – “existiam mais de três mil nações indígenas”

---

<sup>81</sup> Grifo meu.

<sup>82</sup> Grifo meu.

<sup>83</sup> Grifos meus.

(Coleção História: passado e presente, vol. 1, p. 28) – e destacam os estudos antropológicos e os relatos de viajantes como fontes importantes. Em outra coleção, há a comparação da população indígena no momento da chegada dos portugueses e a atual: os indígenas, em 1500, seriam mais de cinco milhões, ao passo que, em 1996<sup>84</sup>, não somavam 300 mil indivíduos (Coleção Brasil: encontros com a História, vol. 1, p. 36). Há as que informam que existiam “muitos povos diferentes”, mas que os portugueses tiveram, de início, mais contato com os povos do litoral, e que as aldeias diferem de um povo para outro, porém “existem elementos culturais semelhantes” (Coleção História e Vida Integrada, vol. 2, p. 84).

Apesar de partirem de dados em comum, as informações variam na forma como são apresentadas: em uma dada coleção, as autoras informam que, em 1500, o território que hoje é denominado Brasil era habitado por mais de três milhões de indivíduos, falantes de mais de três mil línguas diferentes, e que, com o decorrer dos anos, a “população nativa foi diminuindo com o desaparecimento de nações indígenas inteiras” (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 16). As autoras apontam vários motivos, como o extermínio, a escravização e as doenças:

Basta dizer que, em consequência do contato com os europeus, milhares de índios morreram de doenças hoje consideradas banais, como gripe, sarampo e coqueluche (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 16).

Nesta afirmação, podemos perceber que é retirado o peso da violência praticada pelos europeus e, de certa forma, retira-se, também, a intencionalidade dos fatos. Valorizar a morte pelas doenças dá uma idéia de fatalidade, apenas. No parágrafo seguinte, há uma comparação entre a população indígena de 1500 (“mais de três milhões”) e a população de 1950 (“menos de 100 mil”), mas também apontam o crescimento da população indígena nos anos atuais: em 2002, cerca de 360 mil (os dados utilizados são do CIMI, da FUNAI e do ISA). A coleção traz, ainda, informações sobre “como viviam os povos indígenas na época em que os portugueses aqui chegaram” (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 16), destacando a generalização imposta pelos portugueses, em detrimento da diversidade cultural existente entre as populações indígenas. Como informam, “os portugueses pensaram que os índios eram todos iguais” (*op. cit.*, p. 16), todavia:

(...) cada povo falava uma língua, tinha suas próprias crenças, um modo particular de se relacionar com a natureza e de se organizar (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 16).

---

<sup>84</sup> Data em que a coleção foi editada.

Argumentam que os indígenas não eram “parecidos nem nas feições”, mas foram “genericamente denominados de ‘índios’” (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 16). Alegam que, com o decorrer dos anos, os portugueses foram percebendo as diferenças entre os índios do litoral e os do interior, passando a chamá-los de “tupis” e “tapuias”, respectivamente (*op. cit.*, p. 16). As autoras apontam como os principais grupos Tupi: os Tabajara, os Carijó, os Tamoio, os Tupinambá e os Tupiniquim<sup>85</sup>. Observa-se que, na primeira referência a nomes indígenas, os nomes estão grafados com iniciais minúsculas e no plural, enquanto que, na segunda, os nomes estão grafados da maneira correta, com iniciais maiúsculas e no singular.

Na mesma coleção, em um capítulo dedicado à temática indígena, é apresentado um quadro contendo um texto muito interessante sobre a diversidade cultural indígena:

Como veremos nesta unidade, a diversidade cultural entre os povos indígenas é tão importante hoje quanto era por volta de 1500, quando os portugueses aqui chegaram. Num livro didático, é praticamente inviável demonstrar toda a riqueza dessa diversidade. Somos obrigados a recorrer a generalizações para que possamos tornar possível o conhecimento mínimo dos povos indígenas. Assim, ao ler esse capítulo, você vai ver que grande parte das informações se refere aos tupis. Esteja sempre atento, porém, ao fato de que entre os povos indígenas existem diferenças profundas (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 17).

Mais adiante, são apresentadas informações sobre quantos são, onde vivem e que línguas falam os povos indígenas, a partir de estimativas divulgadas no ano de 2002, onde estes seriam, aproximadamente, 360 mil pessoas, habitantes de 561 áreas indígenas. Numa nota, há o esclarecimento de que os dados do IBGE, em 2000, revelaram que 701.462 pessoas se declararam pertencentes a etnias indígenas e que tal diferença entre esse número e o mencionado anteriormente – com o qual trabalham o CIMI, o ISA e a FUNAI – deve-se ao fato de o IBGE considerar, também, os indivíduos que vivem fora das aldeias. Citam dados da FUNAI para informar sobre os grupos isolados: hoje, existem 53 grupos isolados, “que se mantêm bem longe da cultura dos não-índios” (Coleção Descobrimo a História, vol. 1, p. 25). Informam que 60% da população indígena vive na Amazônia Legal e que há povos com mais de 10 mil indivíduos – citam os Tikuna, os Guarani e os Yanomami –, assim como há povos com população reduzida – citam os Juma, os Xetá, os Karipuna e os Avá-Canoeiro. O capítulo também traz informações sobre a classificação das línguas indígenas: 170 línguas diferentes, faladas por mais de 200 povos.

---

<sup>85</sup> Sempre transcreverei os nomes dos povos exatamente como os autores colocam nos textos.

Alguns autores questionam o emprego dado ao termo “índio”, que é utilizado por muitos de forma pejorativa, como sinônimo de “bagunceiro”, “selvagem”, “primitivo”, e afirmam: “Diferente não quer dizer inferior nem superior” (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 19). A seguir, um trecho do texto:

Você já viu um índio cara a cara? Se mora em cidade grande, é quase certo que não. Pode ser que já tenha visto índios valentões e índias bonitonas nos filmes de *bang-bang*. Talvez já os tenha visto em algumas das raras novelas que abordam o tema. Quem sabe não viu um ou outro indiozinho boboca; dançando para fazer chover num desenho do Pica-Pau, ou então nos gibis de Walt Disney, ou até num da turma da Mônica. Estes ‘índios’, é claro, não são reais. São imagens baseadas nos índios dos Estados Unidos. Fora isso, num ou noutro jornal, revista ou livro escolar, aqui ou acolá, abre-se uma página e...pum, lá está uma foto ou um desenho. E é só! / Se você mora em pequenas cidades do litoral brasileiro, ou do interior do Brasil, de estados como Mato Grosso, Goiás, Amazonas, Rondônia e outros, então talvez já tenha visto índios de verdade. Mas não muitos, porque existem muito poucos índios entre nós. Os estudiosos calculam que hoje existam aproximadamente 250 mil índios em todo o país. Acha muito? Então compare com a população total do Brasil, que ultrapassa o número de 157 milhões de habitantes! Deu para perceber a diferença? Grande, não é? A população indígena atual representa apenas 0,21% dos habitantes brasileiros (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 19-20).

Os autores comparam a população indígena de 500 anos atrás e da atualidade: existiam, aqui, cerca de cinco milhões de índios e nenhum europeu. E afirmam que, “de lá para cá, eles praticamente acabaram” (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 20). A afirmação em destaque dá a entender que os povos indígenas estão fadados ao desaparecimento total. Em seguida, os autores questionam:

Será correto falarmos de um grupo humano tão grande e tão diferenciado entre si, usando uma palavra tão genérica como ‘índio’? (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 22).

E enfatizam a diversidade cultural e lingüística entre os indígenas:

Línguas diferentes significam formas diferentes de se comunicar, de se relacionar, de ver e explicar o mundo (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 22).

#### **4.6. A questão indígena na atualidade: a conquista dos direitos e os desafios enfrentados.**

Sobre a questão indígena atual, privilegiam-se os direitos conquistados, contemplados na Constituição de 1988, e os perigos enfrentados por essas populações. Em algumas coleções, tais informações aparecem nas últimas páginas dos capítulos dedicados à temática indígena; em

outras, são mencionadas no último volume, da 8ª série, em capítulos que discorrem sobre os avanços conquistados com a Constituição.

Em uma das coleções didáticas analisadas, as autoras afirmam: se na época da colonização os portugueses representavam o perigo para os indígenas, na atualidade, “os perigos respondem pelo nome de madeireiros, posseiros, grileiros, garimpeiros, latifundiários” (Coleção Brasil: encontros com a História, vol. 1, p. 36). Estes últimos “trazem violência e doenças” (*op. cit.*, p. 36). Afirmam, ainda, que o Brasil “nunca respeitou, de fato, as leis de proteção ao índio” (*id. ibid.*, p. 39), e que, na Constituição de 1988, há um capítulo dedicado ao índio. Neste volume, todos os nomes de povos indígenas estão grafados no plural.

No fim de um capítulo, extraído de uma das coleções, é apresentado um texto complementar: “Carta de Princípios da Sabedoria Indígena”, elaborada no I Encontro Nacional de Pajés, em Brasília, em abril de 1999, e que:

(...) cobra das autoridades brasileiras medidas para proteger o saber indígena, que tem sido utilizado por empresas de todo o mundo na fabricação de remédios e cosméticos, entre outros produtos. Nada tem sido pago por esse conhecimento (Coleção História e Vida Integrada, vol. 2, p. 80)<sup>86</sup>.

Os mesmos autores discorrem sobre a invasão de terras indígenas “para dar lugar a empreendimentos econômicos” (Coleção História e Vida Integrada, vol. 2, p. 88) e sobre o problema da demarcação e registro das áreas indígenas. Mencionam a “organização dos povos indígenas”, juntamente com uma fotografia de um grupo Yanomami protestando em frente ao Palácio do Planalto, e um texto sobre o assassinato de Galdino Pataxó – “tinha ido a Brasília para reclamar do governo a demarcação de suas terras, reconhecidas desde 1926” (*op. cit.*, p. 91). No capítulo intitulado “A Democratização Política do Brasil”, os autores informam que, na Constituição de 1988:

Os povos indígenas tiveram reconhecidos e definidos importantes direitos relativos às suas terras e à sua identidade cultural e étnica (Coleção História e Vida Integrada, vol. 4, p. 133).

Em outra coleção, num capítulo dedicado à temática indígena e intitulado “Os índios do Brasil hoje”, aparecem algumas informações sobre a questão indígena atual. O capítulo inicia com um pequeno texto a respeito do povo Panará (povo contatado pelos irmãos Villas-Boas, em 1973, e que quase foi dizimado por doenças). Segundo as informações veiculadas no texto:

---

<sup>86</sup> Apresentam a introdução do documento.

Em novembro de 2001, na primeira decisão desse tipo na história do país, a Justiça condenou a união a indenizar os Panará em 1 milhão de reais pela contaminação a que foram submetidos (Coleção Descobrimdo a História, vol. 1, p. 25).

As autoras sugerem uma “reflexão sobre o que aconteceu com essa comunidade” (Coleção Descobrimdo a História, vol. 1, p. 25). Mais adiante, discorrem sobre “a violência praticada contra os índios” (*op. cit.*, p. 27), mencionando as invasões das reservas por garimpeiros, madeireiros e posseiros, o que tem gerado conflitos com os “verdadeiros donos da terra” (*id. ibid.*, p. 27); mencionam o contato com doenças e a violência praticada por fazendeiros contra indígenas – “costumam perseguir e exterminar muitos índios que habitam a região próxima às suas propriedades” (*id. ibid.*, p. 27):

Para se defender das investidas, as sociedades indígenas lutam permanentemente pela demarcação, fiscalização e proteção legal de suas terras – um direito claramente reafirmado na Constituição de 1988 (Coleção Descobrimdo a História, vol. 1, p. 27).

As autoras enfatizam que as “comunidades indígenas se mobilizam cada vez mais para fazer valer seus direitos” (Coleção Descobrimdo a História, vol. 1, p. 28), mencionando a emergência, nos anos 90, de várias organizações de defesa dos direitos indígenas (citam a FOIRN e a COIAB). Em um quadro, apresentam um fragmento de uma entrevista de um líder Yanomami para o CIMI. Citam a educação escolar indígena como uma das importantes conquistas dos povos indígenas e a “preparação para o futuro” como o “maior desafio dos índios hoje” (*op. cit.*, p. 29). A “exploração sustentável dos recursos naturais das reservas” (*id. ibid.*, p. 29) é citada como um dos meios dos indígenas se prepararem para o futuro e, como exemplo, citam o manejo de madeira realizado pelos Kayapó-Xikrin, a criação de abelha feita pelos Mura e o trabalho de cestaria dos Baniwa.

Outra menção que podemos destacar está no capítulo intitulado “De Sarney a FHC”, relativa à comemoração oficial dos “500 anos do descobrimento do Brasil”:

A comissão que organizou o evento (...) cometeu o erro de não convidar para a festa representantes das comunidades indígenas e da população negra, dois grupos étnicos fundamentais na formação da sociedade brasileira. Negros e índios juntaram-se então a outros movimentos sociais – entre os quais, o MST – e realizaram manifestação de protesto com mais de cinco mil participantes no mesmo momento e lugar do evento. Sem sensibilidade para entender que a data era de confraternização e respeito pelas minorias dizimadas em 500 anos de dominação, o governo da Bahia, apoiado pelo governo federal, reprimiu o protesto com brutalidade inusitada e desproporcional (...) (Coleção Descobrimdo a História, vol. 2, p. 315).

Em outra coleção, os autores mencionam as negociações para a Constituição de 1988: no Congresso Nacional, “índios” discutiam com “brancos” os direitos que deveriam ter na Constituição (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 37). Salientam que, em 500 anos de contato, os “índios” tiveram que “aprender a ‘jogar’ com os brancos” (*op. cit.*, p. 37). Sendo que, neste “jogo”

(...) as regras sempre foram determinadas pelos civilizados. Hoje, conhecendo as regras, os índios lutam. (...) O que está em jogo, na realidade, são suas próprias vidas (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 37).

Em um tópico intitulado “Uma história de lutas”, os autores concebem a demarcação de terras como a principal reivindicação dos indígenas, na atualidade. Além de afirmarem que os não-índios “entram em territórios habitados pelos indígenas, considerando-os como ‘terras de ninguém’, ocupando-as e expulsando os índios” (Coleção Uma História em Construção, vol. 1, p. 42). Mencionam a criação dos órgãos oficiais para “proteger os índios” (*op. cit.*, p. 42) – o SPI e a FUNAI<sup>87</sup> –; a criação do Parque do Xingu e o surgimento de organizações não-governamentais em defesa dos índios. Finalizando o capítulo, apresentam uma fotografia de uma criança indígena, com a seguinte legenda: “Todos somos responsáveis pela preservação dos povos indígenas” (*id. ibid.*, p. 42).

Uma coleção apresenta, num quadro, um texto sobre o assassinato do indígena Galdino Pataxó, em Brasília, por adolescentes, onde podemos destacar a seguinte frase:

A vítima foi um índio aculturado<sup>88</sup>, Galdino Jesus dos Santos, da tribo dos pataxós hãe-hãe-hãe (...) (Coleção Jornada para o Nosso Tempo, vol. 2, p. 118).

Galdino Pataxó estava em Brasília para participar de um protesto que aconteceria no dia seguinte à sua morte, o Dia do Índio do ano de 1996, mas essa informação não consta no texto apresentado pelo autor. Além de “índio aculturado”, o texto também se refere a Galdino como “sujo”, para afirmar que alguém que estivesse “limpo” e “bem vestido”, certamente, não seria assassinado daquela forma. Este autor também fala sobre os direitos indígenas:

Apelando para os direitos garantidos pela Constituição e usando de diversas formas de resistência e pressão social, inclusive com apoio de organizações estrangeiras, os indígenas têm conseguido avanços na preservação de suas culturas (Coleção Jornada para o Nosso Tempo, vol. 2, p. 118).

---

<sup>87</sup> Serviço de Proteção ao Índio (desativado) e Fundação Nacional do Índio (atual).

<sup>88</sup> Grifo meu.

Outra coleção trata da questão indígena atual e informa que há mais de 200 povos diferentes e cerca de 500 áreas indígenas, “das quais apenas a metade está demarcada e tem seus limites reconhecidos pelo Estado brasileiro” (Coleção Tempo e Espaço, vol. 2, p. 174). Segundo informa o autor, as “grandes questões” para as populações indígenas, na atualidade, são a “luta pela terra (...); pela sobrevivência de seus valores culturais e pelo respeito à sua dignidade enquanto seres humanos” (*op. cit.*, p. 175). Destaca que os muitos casos de agressão contra populações indígenas e suas culturas têm pouco espaço na mídia (*id. ibid.*, p. 175) e que os povos indígenas “continuam resistindo” e lutam pelos direitos garantidos na Constituição (*id. ibid.*, p. 175). E finaliza, afirmando que a “resistência indígena se faz sentir, inclusive, através do resgate de suas tradições e de sua história” (*id. ibid.*, p. 176).

#### 4.7. Duas coleções diferenciadas.

Para concluir esta análise das coleções de livros didáticos avaliados e recomendados pelo PNLD, serão apresentadas, a seguir, duas coleções que se diferenciaram das outras quanto à abordagem dos conteúdos e, mais especificamente, quanto ao tratamento que deram aos temas da diversidade cultural e da temática indígena<sup>89</sup>.

A primeira a ser destacada é a **Coleção História por Eixos Temáticos**, de Lizânias de Souza Lima e Antônio Pedro Tota<sup>90</sup>, que é dividida por eixos temáticos e foge à abordagem tradicional dos conteúdos. Como pontos positivos, podemos destacar os seguintes: a abordagem dos autores não é evolucionista; demonstram uma preocupação com os conceitos; não trabalham com noções como raça, evolução, aculturação; a abordagem não é etnocêntrica, há a valorização de outras culturas, não-ocidentais; o conceito de cultura é bem trabalhado, valoriza a diversidade.

De acordo com os autores, o objetivo desta coleção é “romper com a estrutura e a seqüência dos conteúdos cristalizadas pela repetição nas diversas publicações” (Coleção História por Eixos Temáticos, vol. 3, p. 5). Fazem uma crítica à “defasagem cada vez maior entre a pesquisa acadêmica e os livros didáticos” (*op. cit.*, p. 5) e propõem “uma nova estrutura e uma nova abordagem”. Ao contrário da abordagem tradicional, onde o tema central é o “evento

---

<sup>89</sup> É importante destacar que, mesmo tendo se destacado das demais, também há falhas nestas coleções, mas que não impedem que sejam consideradas boas (principalmente se atentarmos para o quadro problemático que encontramos).

<sup>90</sup> Lima, Lizânias de Souza e Tota, Antônio Pedro. *Coleção História por Eixos Temáticos*. São Paulo: FTD, 2002.

histórico” (*id. ibid.*, p. 5), nesta coleção, “o tema central é o conceito” (*id. ibid.*, p. 5), que permitiria compreender outros eventos históricos.

Todos os volumes são norteados pelos seguintes eixos temáticos: 1) **Comunicação e Troca**: “tendo em vista a idéia de que comunicar e trocar são características universais das sociedades humanas” (*id. ibid.*, p. 6); 2) **Trabalho e Técnica**: a “produção dos meios materiais de existência” (p. 6) é compreendida como “um fenômeno presente em qualquer sociedade” (*id. ibid.*, p. 6); 3) **Memória e História**: trata das “diversas formas de registrar as experiências humanas” (*id. ibid.*, p. 6); 4) **Poder**: entendido como um “conceito fundamental para se entender as relações sociais e as transformações históricas” (*id. ibid.*, p. 7); 5) **Arte, Religião e Pensamento**: “A arte e a religião expressam valores e revelam o essencial do pensamento que orienta as ações humanas” (*id. ibid.*, p. 7); 6) **Guerra**: a opção pelo tema tem como objetivo “perceber a diversidade de fenômenos culturais que se escondem sob essa denominação comum” (*id. ibid.*, p. 7); 7) **Família e Sexualidade**: a partir desse tema, é possível “diminuir o fosso entre a pesquisa científica e o ensino” (*id. ibid.*, p. 7); e 8) **Vida Cotidiana**: “revela como se manifestam concretamente as contradições, as relações de cooperação, de dominação, de afetividade e de conflito” (*id. ibid.*, p. 7). No início de cada volume, os autores apresentam os nomes de pesquisadores que contribuíram como consultores para a coleção.

Aqui, foram analisados os volumes três, referente à 7ª série, e quatro, referente à 8ª série. No volume três, da 7ª série, há um capítulo específico sobre a temática indígena, intitulado “A guerra em uma sociedade indígena: os Tupinambá”, com dez páginas; e outros dois capítulos mencionam a temática indígena. Como veremos mais adiante, nesta coleção, há um cuidado maior no tratamento da questão indígena, em especial, e da diversidade cultural, de modo geral. No volume quatro, da 8ª série, são apresentados dois capítulos específicos sobre a temática indígena: o capítulo oito, com onze páginas, intitulado “A religiosidade de uma comunidade indígena”, e o capítulo doze, com oito páginas, intitulado “A organização familiar numa comunidade indígena: os Apinajé”; a temática é mencionada em mais um capítulo.

No volume três, os autores iniciam o Eixo Temático “Comunicação e Troca” com a apresentação de alguns conceitos, dos quais destacamos os seguintes:

- **Etnocentrismo**: “fenômeno da incompreensão entre os povos” (*id. ibid.*, p. 16). “Quando entramos em contato com outro povo, nossa tendência é avaliar seus elementos culturais a partir de nossos próprios valores” (*id. ibid.*, p. 16);

- **“Conhecimento do Outro”**: “A superação do etnocentrismo exige o ‘conhecimento do outro’” (*id. ibid.*, p. 17). “As culturas estão sempre mudando” (*id. ibid.*, p. 17). Há uma “igualdade essencial entre todos os povos”: pertencem à mesma espécie, são todos seres humanos (*id. ibid.*, p. 17). “Ao conhecer os outros, conhecemos melhor a nós mesmos” (*id. ibid.*, p. 17).

De todas as coleções analisadas, essa foi a única a trabalhar com o conceito de etnocentrismo, demonstrando um cuidado todo especial em trabalhar o conceito de cultura, a questão da diversidade cultural e das relações com “o outro”. No primeiro capítulo, intitulado “A formação do povo brasileiro: trocas culturais entre europeus, indígenas e africanos”, os autores discorrem sobre as “semelhanças e as diferenças entre as culturas”, e destacam:

(...) as características culturais de um determinado povo se explicam pelas experiências que ele teve ao longo da sua história. Como os povos entram em contato uns com os outros, existe entre eles uma constante troca. (...) a assimilação de características culturais não se dá por simples imitação, mas por uma verdadeira recriação. (...) A cultura brasileira continua, portanto, a ser criada e transformada pelos brasileiros (*id. ibid.*, p. 22-23).

No tópico intitulado “A cultura brasileira em formação”, os autores informam:

O começo da nossa história estaria marcado pela chegada dos portugueses, pelo chamado ‘descobrimento’. Mas basta pensarmos um pouco para vermos que o Brasil ainda não existia por volta de 1550, por exemplo. Não havia povo brasileiro, território brasileiro, leis brasileiras e tampouco um governo brasileiro. Se a cultura de um povo é a sua maneira de ser, (...) não havia também cultura brasileira. O que se tinha era a cultura dos portugueses que vieram para cá, as diversas culturas indígenas e a dos povos negros que foram trazidos como escravos da África. O que podemos chamar de cultura brasileira se formou lentamente a partir do encontro e da convivência entre portugueses, indígenas e africanos. (...) Essa convivência foi marcada pela exploração e pela dominação que os portugueses impuseram aos indígenas e africanos (*id. ibid.*, p. 23-24).

Ainda neste capítulo, são apresentadas outras informações sobre a questão indígena, na atualidade e no passado, como as que destacamos a seguir:

- atualmente, “(...) existem em torno de 200 línguas, faladas por, aproximadamente, 350 mil indivíduos” (*id. ibid.*, p. 25);
- os indígenas “foram vítimas de doenças trazidas pelos europeus, guerras de extermínio e escravidão” (*id. ibid.*, p. 25);
- “(...) o processo de destruição das culturas indígenas prossegue” (*id. ibid.*, p. 25);
- os “povos que os europeus denominaram genericamente de índios já habitavam essas terras havia milhares de anos” (*id. ibid.*, p. 25);

- as “diversas culturas indígenas tinham muitas semelhanças entre si, ou por terem se desenvolvido em meios ambientes semelhantes ou por se manterem em contato umas com as outras” (*id. ibid.*, p. 26);
- há “inúmeros conhecimentos acumulados por esses povos” (*id. ibid.*, p. 26) – citam a mandioca, o milho, o cacau e outros produtos alimentícios, os efeitos produzidos pelas ervas medicinais, as técnicas para fabricar canoas, habitações e armamentos, as estratégias de caça, entre outras coisas;
- os indígenas se deslocavam e “não esgotavam os recursos naturais do meio ambiente” (*id. ibid.*, p. 27).

Também discorrem sobre as relações estabelecidas entre portugueses e índios: “Por um lado, mestiçagem, aliança e cooperação; por outro, guerra, dominação e escravização” (*id. ibid.*, p. 29). E destacam:

(...) a maior parte da população brasileira, ao longo da nossa história, sempre esteve mais próxima culturalmente das nossas raízes indígenas e africanas do que os membros da nossa elite, que pareciam negar a sua condição de brasileiros e querer ser europeus (*id. ibid.*, p. 30).

No segundo capítulo, “Trocas culturais entre espanhóis e indígenas”, os autores discorrem sobre a generalização imposta pela categoria “índio”:

‘Índios’ é um termo inadequado, criado pelo europeu, pois trata pelo mesmo nome povos muito diferentes um do outro. Mesmo assim, continuamos a usá-lo (*id. ibid.*, p. 40).

No tópico intitulado “Colombo, a incapacidade de conhecer e trocar”, os autores fazem referência a Cristóvão Colombo como um homem “de mentalidade medieval” (*id. ibid.*, p. 44), mas que, por outro lado, apresentava uma característica moderna: “o gosto pelo descobrimento e a admiração pela natureza” (*id. ibid.*, p. 44). E, ainda sobre Colombo:

(...) era um bom observador da natureza, mas não dos homens. A impressão é de que Colombo falou dos homens que encontrou apenas porque eles faziam parte da paisagem. (...) Em certos momentos, parece que os percebeu como completamente iguais a ele, projetando sobre eles a sua própria identidade, vendo neles as qualidades que valorizava em si mesmo. Essa atitude fechava o caminho para conhecê-los e aceitá-los como diferentes. Em outros momentos, Colombo ressalta a diferença, classificando o indígena como inferior. Não capta, portanto, a verdadeira diferença, que seria um outro modo de ser humano; projeta no outro não mais as suas qualidades positivas, mas as negativas (*id. ibid.*, p. 44-45).

Na citação acima, em ambos os casos, são exemplos de manifestações de etnocentrismo. Muito interessante e significativo encontrar algo assim num livro didático, diante das inúmeras

imprecisões conceituais e concepções evolucionistas e etnocêntricas dos fatos históricos e dos atores sociais, apresentados em outras coleções.

No Eixo Temático “Trabalho e Técnica”, os autores salientam que todas as sociedades “dominam determinados conhecimentos para poderem sobreviver” (*id. ibid.*, p. 66). No quarto capítulo, intitulado “Técnica e trabalho escravo no Brasil”, os autores discorrem sobre a “ação dos jesuítas em São Paulo”, ressaltando que os jesuítas desorganizaram a vida social dos povos indígenas e “provocaram grande mortandade” (*id. ibid.*, p. 84):

Era característico dos povos Tupi-Guarani o processo de fragmentação e reconstituição dos grupos locais. Grupos se desmembravam de uma aldeia e fundavam outra, criando uma grande dispersão espacial. Havia uma fragmentação e uma recomposição periódica das aldeias. Os jesuítas, ao contrário, tentavam fixá-los em um só local, criando aldeamentos completamente diferente daqueles a que estavam acostumados. Nesses aldeamentos, tentavam impor aos indígenas o modelo de uma família nuclear e uma nova concepção de tempo e trabalho (*id. ibid.*, p. 84).

Também são mencionadas as relações dos indígenas com o tempo, com os bens e com a troca, destacando que o “tempo e os bens tinham significados muito diferentes para os indígenas e para os europeus” (*id. ibid.*, p. 86) e que, para os indígenas, a troca tinha uma função de “aliança” (*id. ibid.*, p. 86):

(...) como as sociedades indígenas não caminhavam no sentido esperado pelos europeus, o índio passou a ser visto como inconstante, irresponsável e mesmo preguiçoso (*id. ibid.*, p. 84-85-86).

No nono capítulo, intitulado “Religiosidade e repressão: a Inquisição em Portugal e no Brasil”, que está inserido no Eixo Temático “Arte, Religião e Pensamento”, os autores discorrem sobre a “visão européia do Novo Mundo”, que foi “da visão do paraíso à demonização” (*id. ibid.*, p. 196). Salientam que os europeus atribuíam aos povos indígenas “características que os aproximavam do erro e do mal” (*id. ibid.*, p.196): de início, predominavam as visões “paradisíacas”; depois, vieram as visões “infernais”.

As primeiras estavam centradas na natureza exuberante e nas possibilidades econômicas da terra. As segundas se referiam aos habitantes: índios, negros, mestiços e por fim os próprios colonos (*id. ibid.*, p. 196).

Já a terceira visão, segundo informam, seria a do “purgatório”, o lugar de sofrimento e de purificação do pecador (*id. ibid.*, p. 197):

(...) índios, negros e mestiços eram associados a todos os males e vícios: poligamia, concubinato, incesto, nudez, preguiça, cobiça, paganismo, canibalismo (*id. ibid.*, p. 198).

No décimo capítulo, “Romantismo e sociedade urbana no Brasil”, do mesmo Eixo Temático, os autores falam sobre o Romantismo, o Indianismo e o Sertanismo. Sobre o Indianismo, colocam:

O índio que aparece nos romances, poesias e quadros da época romântica brasileira se assemelha a uma personagem dos romances europeus inspirados na Idade Média: é um verdadeiro cavaleiro medieval (*id. ibid.*, p. 214).

Sendo que as qualidades do “índio idealizado” o aproximava do português (*id. ibid.*, p. 214). E ao sertanismo, atribuem um:

(...) papel semelhante ao do indianismo no esforço de construir uma cultura brasileira. O sertanejo pareceu mais adequado para caracterizar o homem brasileiro do que o índio. Ele já era o resultado do encontro de portugueses e indígenas, podendo representar melhor a história do povo brasileiro (*id. ibid.*, p. 214).

Inserido no Eixo Temático VI, “Guerra”, há um capítulo dedicado à temática indígena, intitulado “A guerra em uma sociedade indígena: os Tupinambá”. Os autores apresentam informações sobre os Tupinambá, quais sejam: são pertencentes ao troco lingüístico Tupi-Guarani; habitantes do litoral; nômades, viviam da caça, pesca, coleta e plantio de mandioca; guerreiros, habilidosos no uso do arco e flecha; utilizavam como tática de guerra a “fumaça de pimenta”; na luta corpo-a-corpo, utilizavam um armamento intitulado “ibirapema” e escudos redondos; “as aldeias eram protegidas com paliçadas” (*id. ibid.*, p. 230). Sobre o “sentido da guerra para os Tupinambá”, colocam que estes viviam em “permanente estado de guerra, o que criava uma rivalidade muito grande entre os grupos” (*id. ibid.*, p. 231); guerreavam para vingar os mortos em lutas passadas; a rivalidade “definia a escolha do inimigo a ser atacado” (*id. ibid.*, p. 231); os “inimigos capturados eram mortos e comidos em grandes festas rituais” (*id. ibid.*, p. 232), o que era parte da vingança; comer o inimigo capturado “significava também destruir o seu espírito” e “adquirir a sua força e a sua valentia” (*id. ibid.*, p. 232); o “sentido maior da guerra e do canibalismo ritual Tupinambá era reforçar a unidade tribal” (*id. ibid.*, p. 232); eram “as virtudes militares que estabeleciam as lideranças na aldeia” (*id. ibid.*, p. 233); a “realização individual e coletiva dependia (...) da guerra” (*id. ibid.*, p. 233) e sobre a execução de um prisioneiro, colocam:

(...) não trazia honra apenas para os que matavam, mas para o próprio cativo. Demonstrar coragem na hora da morte e ser repasto do inimigo levaria o guerreiro para a ‘terra sem males’, ao encontro dos seus antepassados (*id. ibid.*, p. 233).

No último Eixo Temático, “Vida Cotidiana”, os autores fazem uma apresentação bastante interessante, sobre a vida em sociedade:

A assimilação de papéis sociais pelo indivíduo começa na infância e se faz, em grande medida, pela imitação. Imitando as outras pessoas, a criança vai assimilando os costumes da sociedade em que vive e se adequando aos papéis sociais que lhe cabem nessa sociedade. Esse é o sentido mais comum de educação. Ela serviria para preparar o indivíduo para a vida, quer dizer, para cumprir adequadamente os papéis sociais. (...) a imitação nunca é passiva, mas sempre ativa. Escolhemos e selecionamos o que queremos imitar. (...) O pensamento cotidiano está voltado para a ação, e a avaliação dessa ação é determinada pelo seu resultado imediato. (...) Quem vive mergulhado na vida cotidiana assume, portanto, esquemas de vida já elaborados. Com isso, absorve uma série de idéias preconcebidas, ou seja, de preconceitos. (...) O preconceito é uma opinião que adquirimos espontaneamente, sem reflexão. Sabemos que as coisas ‘são assim’, mas não sabemos explicar a razão. (...) Crer neles [preconceitos] é cômodo porque nos protege dos conflitos e nos permite viver o dia-a-dia sem grandes angústias e dilemas. (...) Assim, em toda sociedade, temos fatores de continuidade e de mudança. A imitação das gerações mais velhas pelas mais novas e a repetição que caracteriza a vida cotidiana são fatores de continuidade. As contradições e os conflitos são fatores de mudança (*id. ibid.*, p. 261-262).

No volume quatro, referente à 8ª série, o Eixo Temático “Comunicação e Troca” trata da relação entre dominantes e dominados, assim como da comunicação e troca nas sociedades divididas em classes. No segundo capítulo, intitulado “Trocas culturais: a americanização do Brasil”, os autores informam:

Todas as culturas são, por definição, dinâmicas. O contato entre os povos, freqüente ou esporádico, leva a trocas culturais, fazendo com que uma cultura assimile elementos das outras (Coleção História por Eixos Temáticos, vol. 4, p. 44).

Os autores concebem o nacionalismo como uma “poderosa arma utilizada pelo Estado” (*op. cit.*, p. 44), e complementam:

Essa cultura nacional pura, base do Estado, é muito mais um mito do que uma realidade. Na verdade, o que se denomina cultura nacional foi, em grande medida, na maior parte dos países, uma construção feita pelo Estado, por meio da educação, das leis, das festas e dos símbolos nacionais (*id. ibid.*, p. 44).

O terceiro capítulo, intitulado “Trabalho e técnica, cultura e história”, que está inserido no Eixo Temático “Trabalho e Técnica”, valoriza a atividade da coleta, praticada por diversos povos indígenas:

A coleta, aparentemente uma atividade econômica simples e primitiva, implica uma classificação minuciosa da natureza. Neste sentido, não é diferente do trabalho do cientista (*id. ibid.*, p. 63).

Os autores também valorizam os conhecimentos necessários à pesca e à caça, à produção de cerâmica, à tecelagem, à agricultura e à construção de habitações. E criticam a idéia

evolucionista de “progresso da humanidade”, de “progresso uniforme”, ressaltando a “impossibilidade de comparar técnicas de culturas diferentes” (*id. ibid.*, p. 64):

Cada povo deu sentidos próprios para a sua existência, e por isso a sua técnica tem de ser avaliada em relação a esses sentidos, e não de acordo com a visão de progresso da sociedade européia ocidental, da qual fazemos parte (*id. ibid.*, p. 64).

Apresentam uma fotografia, com a seguinte legenda:

Cesto cargueiro dos índios Wayana e Aparai. Sua confecção é extremamente elaborada, tanto do ponto de vista técnico quanto do simbólico (*id. ibid.*, p. 64).

E, mais uma vez, criticam as atitudes etnocêntricas, valorizando a diversidade de culturas:

(...) não é possível avaliar uma cultura pelos critérios de outra, como fez a ciência européia do século XIX. Por essa razão, não podemos falar em ‘uma história da humanidade’ e sim em ‘múltiplas e variadas histórias’ (*id. ibid.*, p. 64).

No Eixo Temático “Arte, Religião e Pensamento”, há um capítulo específico sobre a temática indígena, intitulado “A religiosidade de uma comunidade indígena”, onde os autores falam sobre o “mito de origem e o ritual de nascimento entre os índios Guayaki-Aché” e sobre a “maneira tupi-guarani de ver e explicar o mundo”. O segundo nome indígena deveria, a exemplo do primeiro, está grafado com iniciais maiúsculas.

No Eixo Temático “Família e Sexualidade”, há um segundo capítulo dedicado à temática indígena, que é intitulado “A organização familiar numa comunidade indígena: os Apinajé”. Nele, os autores falam sobre a “organização dual”, a “cerimônia do casamento”, a “casa Apinajé e as regras de etiqueta” e sobre a “família nuclear como corpo físico”.

**A Coleção Para Compreender a História**, de Renato Mocellin<sup>91</sup>, tem a História do Brasil contemplada no primeiro e no segundo volume, referentes à 5ª e 6ª série, respectivamente. O primeiro volume traz um capítulo dedicado à temática indígena, que se intitula “Os Índios do Brasil” e possui dez páginas. O autor inicia o capítulo salientando que o continente americano já era habitado, muito antes da chegada dos colonizadores, e que os povos que aqui viviam tinham sua própria história:

Quando da chegada do homem branco (...), os nativos aqui encontrados já possuíam uma longa história, tão repleta de realizações e de mudanças quanto a dos seus conquistadores (Coleção Para Compreender a História, vol. 1, p. 29).

---

<sup>91</sup> Mocellin, Renato. *Coleção Para Compreender a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

Num tópico intitulado “História Indígena”, o autor observa o desconhecimento em relação à história indígena:

O que sabemos é que havia (e há) entre os índios que viviam (e vivem) no território que se convencionou chamar de Brasil uma grande heterogeneidade biológica e cultural. Os contatos pacíficos, as guerras e o nomadismo constantes faziam com que novas culturas emergissem, se alterassem ou desaparecessem, tanto antes como depois da descoberta (*op. cit.*, p. 29).

Afirma que “(...) não existe cultura superior ou inferior, apenas culturas diferentes” (*id. ibid.*, p. 30) e valoriza a diversidade cultural:

A diversidade cultural foi e ainda é muito grande. Por isso, o critério mais aceito para se definir índio é o da auto-identificação étnica (*id. ibid.*, p. 30).

O autor discorre sobre a “Dispersão geográfica e diferenciação lingüística” (*id. ibid.*, p. 30) e sobre a generalização imposta pelos portugueses. Podemos observar, nesta coleção, a escrita adequada dos nomes indígenas: todos com iniciais maiúsculas e no singular.

No tópico que se intitula “Organização política”, o autor observa que, entre os indígenas, “a maior unidade política é a aldeia, sendo o chefe a autoridade mais elevada” (*id. ibid.*, p. 31). E, ainda:

É comum se designar, indevidamente, o chefe indígena de cacique. O termo, segundo Antenor Nascentes, é provavelmente do taino, uma língua das Antilhas. Na verdade, os índios chamavam os ‘chefes’ das mais variadas maneiras, dependendo da língua de cada grupo (*id. ibid.*, p. 31).

Sobre a estrutura social entre os povos indígenas, observa que há pouca diferenciação social e alguns tipos de hierarquia; existem “tendências comunitárias e fortes laços de solidariedade” (*id. ibid.*, p. 31); não há propriedade privada da terra e há a divisão sexual do trabalho (*id. ibid.*, p. 31). No tópico sobre religião, observa que a vida cotidiana é “marcada pela religião e pela magia” (*id. ibid.*, p. 32):

Os índios acreditam em um intermediário entre os vivos e o sobrenatural (identificado, na linguagem antropológica, como xamã), que os portugueses, genericamente, chamavam de pajé. (...) Tupã é um ser sobrenatural (não único) somente para os índios que falam línguas de tronco Tupi. Os demais não o conhecem. (...) Os missionários cristãos procuraram expressar o conceito de Deus dos cristãos com o termo Tupã (*id. ibid.*, p. 32).

Sobre a “Vida material e herança cultural”, observa:

Os nativos produziam instrumentos e utensílios destinados a garantir a sua sobrevivência, domesticavam animais e plantas, praticavam a caça, a pesca e a agricultura de coivara (*id. ibid.*, p. 33).

Observa-se que, ao contrário da maioria das coleções de livros didáticos analisados – que postulam uma relação passiva dos indígenas com a natureza, onde esta apenas os “serviria”, como se não houvesse o trabalho, o manejo, o conhecimento destes povos em relação à natureza –, nesta, fala-se em “domesticação”, que já implica um trabalho e um conhecimento do seu meio ambiente e das espécies que nele habitam.

O autor menciona o capítulo dedicado ao índio, na Constituição de 1988, e salienta que “após a promulgação da referida Constituição, muitos índios continuam sendo desrespeitados” (*id. ibid.*, p. 34). Informa, ainda, que “algumas populações indígenas continuam crescendo e estão cada vez mais conscientes de seus direitos” (*id. ibid.*, p. 34).

No capítulo quatro, intitulado “O Brasil no Processo de Expansão Mercantil Européia”, o autor faz referências a algumas contribuições dos povos indígenas à cultura que se formava na colônia:

Com os índios, as mulheres portuguesas aprenderam a apreciar o amendoim, que passou a ser consumido de várias maneiras (*id. ibid.*, p. 40).

No segundo volume, dedicado à 6ª série, o autor trata somente de História do Brasil, mas há raras menções à temática indígena, onde podemos destacar a seguinte, que vem logo após uma fotografia de índios da etnia Pataxó:

A destruição do meio ambiente e o desrespeito aos direitos das nações indígenas são alguns dos problemas que a sociedade brasileira tem de enfrentar. Na foto, índios pataxós<sup>92</sup> participam da cerimônia do funeral do índio Galdino Jesus, morto por rapazes de classe média, que jogaram álcool e atearam fogo no índio, que dormia ao relento (Coleção Para Compreender a História, vol. 2, p. 19).

O presente capítulo procurou analisar o tratamento dado à temática indígena nos livros didáticos mais recentemente recomendados pelo MEC. Essas duas últimas coleções mereceram destaque pela forma cuidadosa com que trabalharam não só a temática indígena – objeto de nossa análise – mas todos os conceitos apresentados. Com a análise das mesmas, podemos destacar os seguintes pontos positivos, em contraposição à abordagem observada na maioria das outras coleções didáticas analisadas aqui: a abordagem não é evolucionista; há uma preocupação com os conceitos trabalhados; noções como raça, evolução, aculturação, não são utilizadas pelos autores;

a abordagem não é etnocêntrica; não tratam a temática indígena de maneira depreciativa e preconceituosa, além de valorizarem a diversidade cultural. Desse modo, a *Coleção História por Eixos Temáticos*, de Lizânias de Souza Lima e Antônio Pedro Tota, e a *Coleção Para Compreender a História*, de Renato Mocellin, destacaram-se das demais que, em sua maioria, persistem na reprodução de uma idéia evolucionista de História.

---

<sup>92</sup> Grifo meu. Observamos que esta foi a única vez, nesta coleção, que um nome indígena aparece grafado de maneira inadequada, com inicial minúscula e no plural.

## Considerações Finais

Analisando as pesquisas antropológicas anteriores, produzidas nas décadas de 1980 e 1990, sobre o tratamento dado à temática indígena e, de forma mais ampla, à diversidade cultural, pelos livros didáticos de História, somos levados a algumas constatações, sobretudo, à constatação de que muito tinha de ser feito nesta área: eram muitas as concepções errôneas, que precisavam ser esclarecidas; eram muitas as idealizações fundamentadas em estereótipos, que precisavam ser desmistificadas; muitas as noções impregnadas de preconceitos, que precisavam ser combatidas, já que estamos tratando de um tipo de livro que é voltado para crianças e adolescentes que, portanto, estão construindo suas concepções de mundo e sua imagem do outro.

Com a análise dos livros didáticos de História mais recentemente recomendados pelo MEC, mediante o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) dos anos de 1999, 2002 e 2005, para 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, pudemos verificar a permanência de algumas temáticas apontadas por tais pesquisas anteriores – como 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 dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. Contudo, também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura.

Uma primeira dificuldade a ser apontada é o fato de tais permanências e avanços, quase sempre, aparecerem lado a lado, ou seja: num mesmo livro, ou numa mesma coleção didática, 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.

Dito isso, o que aparenta é que muitos autores, para se adequarem a uma demanda e, também, uma exigência do próprio PNLD, qual seja, de que os livros didáticos não devem expressar “preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação”, além de que devem estar atentos “a qualquer possibilidade de o texto ou as ilustrações sugerirem ou explicitarem preconceitos” (Guia de Livros Didáticos, PNLD/2005), incluíram em tais livros algumas informações mais adequadas, mas não se preocuparam em

adequar o restante do texto, em dar coerência ao que é informado. Os autores, em geral, incorporam uma idéia antropológica de cultura, assumem idéias anti-racistas, mas não são capazes de escrever um texto que faça a crítica a tais pressupostos, ou seja: os livros didáticos, em sua maioria, continuam reproduzindo uma idéia evolucionista de História.

Temos vários exemplos onde observamos, nos livros didáticos analisados aqui, a ausência de uma preocupação com a fundamentação teórica do que é informado. Verificamos um outro problema, qual seja: o hiato que há entre a produção acadêmica sobre a Etnologia Indígena contemporânea e as informações veiculadas nos livros didáticos. Diante da variedade de estudos acerca das populações indígenas e diante do fato destas populações serem nossas conterrâneas e contemporâneas, o tratamento dispensado às mesmas mereceria um cuidado maior, por parte dos autores de livros didáticos. E, aprofundando um pouco mais a questão, podemos concluir que a responsabilidade recai, igualmente, naqueles que avaliam e recomendam tais livros, e que estão a serviço do Estado brasileiro.

É necessário enfatizar que os avanços mencionados, infelizmente, estão presentes apenas em *alguns dos livros analisados e não em todos eles*. Com isso, queremos dizer que o MEC segue aprovando livros que trazem forte carga preconceituosa. As orientações para produção dos livros didáticos – oriundas tanto de pesquisas acadêmicas quanto da legislação internacional (nesse caso, referimo-nos à Convenção 169 da OIT para Povos Indígenas e Tribais) e nacional, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a inclusão da diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais – não foram suficientes para modificar esse aspecto.

No capítulo quatro, dedicado à análise dos livros recomendados pelo MEC, destacamos apenas duas coleções que se diferenciaram das outras em relação à abordagem dos conteúdos e, mais especificamente, em relação ao tratamento que dispensaram aos temas da diversidade cultural e da temática indígena. Destas, ressaltamos os seguintes pontos positivos: a abordagem dos autores não é evolucionista; demonstram uma preocupação com os conceitos; não trabalham com noções como raça, evolução, aculturação; a abordagem não é etnocêntrica, há a valorização de outras culturas, não-ocidentais; têm o mérito de não tratar a questão indígena de maneira depreciativa e preconceituosa e de valorizar a diversidade cultural, destacando-se das demais. Os autores destas coleções didáticas fizeram certas escolhas que podem ser apontadas como um caminho a ser seguido para o tratamento da temática indígena nesse tipo de material.

A temática em questão gera muitos desdobramentos e merece ser tratada com grande cuidado e com todo respeito. Reconhecer que nos livros didáticos de História, os povos indígenas são, geralmente, citados nas primeiras páginas dedicadas à História do Brasil, referentes ao período que se seguiu após a chegada dos colonizadores, e citados, muitas vezes, como “povos primitivos”, que estavam num “estágio cultural” inferior ao que se encontravam os europeus e que, por isso, poderiam representar um entrave ao almejado “progresso econômico”, tendo sua historicidade negada, é reconhecer, também, que a subjugação dos povos indígenas pelos colonizadores e, até os dias de hoje, pelos detentores do poder, não tem merecido um tratamento crítico por parte da maioria dos autores dos referidos livros e, por que não, por parte dos meios estatais responsáveis pela sua avaliação e distribuição.

Não se trata de um equívoco, apenas, mas há um ideal de nação subjacente a esta constatação: o reconhecimento da existência de outros povos, de uma diversidade de grupos étnicos e suas aspirações, dentro de um mesmo território nacional, sempre foi tido como um empecilho à formação do Estado-nação e ao seu desenvolvimento. Por isso, estes deveriam ser integrados a qualquer custo à “comunhão nacional”<sup>93</sup>. Na própria concepção de Estado-nação, está contida a idéia de unidade, de uma população unida pela cultura e pela tradição. Essa parece ser a concepção com a qual trabalham a maior parte dos autores dos livros analisados.

Do modo como a temática indígena é tratada na maioria desses livros, podemos chegar à conclusão de que, se estes alunos, para os quais os livros didáticos são destinados, não passarem mais adiante por alguma vivência concreta envolvendo os povos indígenas ou não entrarem em contato com informações precisas a seu respeito, continuarão, por um bom tempo, acreditando que “índios” são personagens de um passado distante, que os povos indígenas existiram sim, num tempo remoto, em grande quantidade, todavia, atualmente, estão em vias de extinção.

Primeiramente, podemos partir do princípio de que todas as pessoas têm o direito de saber das outras histórias por trás da história oficial sobre a construção do Brasil e sobre os povos que aqui viviam e ainda vivem nos dias de hoje. Desde a mais tenra idade, nas cartilhas e livrinhos infantis, somos ensinados a acreditar numa falácia: a história é (mal) contada a partir de uma relação vertical entre colonizadores e povos indígenas, onde o colonizador português é o grande protagonista e os antagonistas são os indígenas: “A imagem do índio foi exaltada ou denegrida,

---

<sup>93</sup> Problemática desenvolvida em Maybury-Lewis (1985).

servindo, simultaneamente, como metáfora da liberdade natural e como protótipo do atraso a ser superado no processo civilizatório de construção da nação” (Durham, 1983:12).

Há que se reconhecer o imenso valor inerente à diversidade das culturas humanas e é direito de todo cidadão conhecer a diversidade cultural de seu país, conforme estipulado pela própria Constituição Federal. Dar às crianças e adolescentes a oportunidade de aprender sobre os povos indígenas é dar-lhes a oportunidade de conhecer a grande riqueza que reside na diversidade cultural presente no Brasil, riqueza que deve ser valorizada, respeitada e preservada. Como fontes de aprendizado que são e pelo lugar que ocupam no sistema educacional brasileiro, os livros didáticos poderiam abordar a temática indígena e a diversidade cultural de modo que os alunos percebessem esse valor.

É possível, por meio de uma abordagem adequada, coerente com a realidade atual e com a história – ou histórias – dos povos indígenas, no que os assemelham e os diferenciam entre si e de sociedades não-índias, fomentar o interesse e o envolvimento, a admiração e o respeito dos alunos para com estes povos; é possível, seja por meio de uma vivência concreta, propiciada por um intercâmbio intercultural entre crianças indígenas e não-indígenas – como o realizado pela experiência de extensão citada na Introdução deste trabalho – ou por meio de narrativas de histórias sobre os povos indígenas, promover a aproximação entre crianças e adolescentes de contextos sócio-culturais tão diversos. Há a possibilidade, por meio da temática indígena, de educar para a tolerância e o respeito às diferenças, inclusive as diferenças étnicas e culturais, e contribuir com o combate ao preconceito e à discriminação.

Concluindo, para qualificar a pretendida tolerância em relação à diversidade, evoco o ilustre antropólogo Claude Lévi-Strauss, em seu clássico trabalho sobre a diversidade das culturas humanas e a crítica ao racismo:

A tolerância não é uma posição contemplativa, dispensando as indulgências ao que foi ou que é. É uma atitude dinâmica, que consiste em prever, compreender e promover o que quer ser. A diversidade das culturas humanas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente. A única reivindicação que podemos fazer a este respeito, (exigência que cria para cada indivíduo deveres correspondentes) é que ela se realize de modo que cada forma seja uma contribuição para a maior generosidade das outras (Lévi-Strauss, 1976:366).

## **Referências Bibliográficas**

- ALMEIDA, Mauro. “O racismo nos livros didáticos” In: LOPES DA SILVA, Aracy (org). *A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ARROYO, Miguel. “O significado da infância” In: *Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” In: CATANI e NOGUEIRA. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. “Introdução” In: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (a).
- \_\_\_\_\_. “Formação pessoal e social” In: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (b).
- \_\_\_\_\_. “Conhecimento de mundo” In: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (c).
- \_\_\_\_\_. *Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 1999*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (d).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Guia de Livros Didáticos 2005 – volume 5: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Mauss*. São Paulo: Ática, 1979.
- COHN, Clarice. “A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin” In: LOPES DA SILVA; MACEDO e NUNES (orgs) *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia da Criança*. Coleção Passo-a-Passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- DURHAM, Eunice. “O lugar do índio” In: Comissão pró-índio. *O Índio e a Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly da; MOTTA, Valéria R. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOBBI, Izabel. *A Temática Indígena na Educação Infantil*. (Monografia de Conclusão do Curso de Ciências Sociais). Florianópolis: UFSC, 2003.
- GRUPIONI, Luis Donisete. “Sobre os índios” In: *A Imagem do Índio na Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-juvenil Monteiro Lobato: Departamento de Bibliotecas Infanto-juvenis: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Viagem ao Mundo Indígena*. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 1997 (a).
- \_\_\_\_\_. *Juntos na Aldeia*. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 1997 (b).
- \_\_\_\_\_. “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil” In: LOPES DA SILVA e GRUPIONI (orgs) *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ªed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.
- GUSMÃO, Neusa Maria M.. “Desafios da diversidade na escola” In: *Revista Mediações*. v.5, n.2, p. 9-28. Londrina, 2000.
- JUNQUEIRA, Carmem. *Antropologia Indígena: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. “Raça e História” In: *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- LOPES DA SILVA, Aracy (org). *A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis Donisete (orgs). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ªed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

- LOPES DA SILVA, Aracy e NUNES, Ângela. “Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança” In: LOPES DA SILVA; MACEDO e NUNES (orgs) *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- MAYBURY-LEWIS, David. “Vivendo Leviatã: grupos étnicos e o Estado” In: *Anuário Antropológico/83*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições UFCE, 1985.
- MEKSENAS, Paulo. *A Produção do Livro Didático: sua relação com o Estado, autor e editor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1992.
- NUNES, Ângela. *A Sociedade das Crianças A’Uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, João Batista A. e; GUIMARÃES, Sônia Dantas P.; BOMÉNY, Helena M<sup>a</sup> B. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.
- OLIVEIRA F., João Pacheco de. “Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito” In: LOPES DA SILVA e GRUPIONI (orgs) *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ªed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.
- ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGUES. *O Livro das Árvores*. Benjamin Constant, 1997.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução sobre a Ação da OIT Concernente aos Povos Indígenas e Tribais*. OIT- Brasília: OIT, 2003.
- RAMOS, Alcida Rita. “Vozes indígenas: o contato vivido e contado” In: *Anuário Antropológico/87*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- RIBEIRO, Berta. *O Índio na História do Brasil*. São Paulo: Global, 1983.
- RICARDO, Carlos Alberto. “‘Os índios’ e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil” In: LOPES DA SILVA e GRUPIONI (orgs) *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ªed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.

TASSINARI, Antonella M. “Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural” In: LOPES DA SILVA e GRUPIONI (orgs) *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ªed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. *Convivendo com a Diversidade Cultural*. Projeto de Extensão. Florianópolis: UFSC, 2002.

TASSINARI, Antonella M. Imperatriz; OLIVEIRA, Melissa Santana de; GOBBI, Izabel. “Aprendendo com a diversidade cultural: uma experiência de intercâmbio”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2006, v. , p. 154-174.

TEIXEIRA, Raquel. “As línguas indígenas no Brasil” In: LOPES DA SILVA e GRUPIONI (orgs) *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ªed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

TELLES, Norma. *Cartografia Brasilis ou: esta história está mal contada*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. “A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora” In: LOPES DA SILVA, Aracy (org). *A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VIERTLER, Renate. “Adaptação de mitos indígenas na literatura infantil brasileira” In: LOPES DA SILVA, Aracy (org). *A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

## Anexo I

### Listagem das coleções de livros didáticos analisadas.

#### **PNLD/1999:**

- MARTINS. *Coleção História – Edição Reformulada*. São Paulo: FTD, 1997 (volumes 1, 2, 3 e 4).
- CARMO, Sônia Irene do e COUTO, Eliane. *Coleção História: passado e presente*. São Paulo: Atual, 1994 (volumes 1 e 2).
- AQUINO, Rubim S. L.; MOURA, Maria B. e SICILIANO, Luiza. *Coleção Fazendo a História*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1989 (volume 4).
- RIBEIRO, Vanise e ANASTÁCIA, Carla. *Coleção Brasil: encontros com a História*. Minas Gerais: Editora do Brasil, 1996 (volumes 1, 2 e 3).

#### **PNLD/2002:**

- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *Coleção História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 1999 (volumes 1, 2, 3 e 4).
- MOCELLIN, Renato. *Coleção Para Compreender a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997 (volumes 1 e 2).
- SILVEIRA, Edeval. *Coleção História das Transformações Sociais*. São Paulo: IBEP, 1999 (volumes 1 e 2).
- DUARTE, Gleuso Damasceno. *Coleção Jornada para o Nosso Tempo*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997 (volumes 3 e 4).

#### **PNLD/2005:**

- MOZER, Sônia Maria e NUNES, Vera Lúcia Pereira Telles. *Coleção Descobrimos a História*. São Paulo: Ática, 2002 (volumes 1 e 2).
- SCHMIDT, Dora. *Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História*. São Paulo: Scipione, 2002 (volumes 3 e 4).
- MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley W. *Coleção Uma História em Construção*. São Paulo: Editora do Brasil, 2002 (volumes 1 e 2).
- LIMA, Lizânias de Souza e TOTA, Antônio Pedro. *Coleção História por Eixos Temáticos*. São Paulo: FTD, 2002 (volumes 3 e 4).
- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *Coleção História e Vida Integrada*. São Paulo: Ed. Ática, 2002 (volumes 1, 2, 3 e 4).
- ALVES, Kátia e BELISÁRIO, Regina de Moura Gomide. *Coleção Diálogos com a História*. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, 2002 (volumes 1, 2, 3 e 4).
- DUARTE, Gleuso Damasceno. *Coleção Jornada para o Nosso Tempo*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 2002 (volumes 1, 2, 3 e 4).

- BERUTTI, Flávio. *Coleção Tempo e Espaço*. Belo Horizonte: Ed. Formato, 2002 (volumes 1, 2, 3 e 4).

## Anexo II

CrITÉRIOS que nortearam a avaliaÇão dos livros didáticos de História, inscritos no PNLD/1999, para 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries:

<b>Crêterios Eliminat�rios:</b> Os livros didáticos não devem conter <i>erros conceituais graves</i> e informa�es incorretas ou desatualizadas.
<b>Corre�o dos conceitos e informa�es básicas</b>
Para efeito desta análise, foram considerados erros conceituais graves:
. O <i>anacronismo</i> , que consiste em atribuir aos homens do passado nossas próprias razões ou sentimentos, interpretando a história em fun�o de cr�terios inadequados, válidos para outras épocas. Trata-se, com efeito, de distor�o grave, que implica explica�es que comprometem totalmente a compreensão do processo histórico.
. O <i>voluntarismo</i> , que consiste em aplicar uma teoria <i>a priori</i> sobre documentos e textos, em fun�o do que se quer demonstrar. Desta forma, a narrativa dos fatos passados, ou presentes, � utilizada apenas para confirmar as explica�es já existentes na mente do autor, a partir de convic�es estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos ou pseudocientíficos. Pode, ainda, originar-se da tentativa da aplica�o de teorias explicativas, tomadas acriticamente.
. O <i>nominalismo</i> , quando a análise proposta abstrai-se de realidades vividas pelos sujeitos históricos, em proveito da mera descri�o de quadros jurídicos, regulamentares ou institucionais. Ao invés de dar prioridade às rela�es sociais dos agentes históricos, que efetivamente são os autores da história, atribui-se vida e vontade às institui�es ou categorias de análise.
<b>Corre�o e pertinência metodológicas</b>
Ponto central da análise � a capacidade que o livro tem de propor bom trabalho no plano metodológico, isto �, a forma como os conteúdos são desenvolvidos. � importante que o autor do livro explicita suas propostas metodológicas e, principalmente, seja <i>coerente com elas</i> . Não � suficiente enunciar, de maneira até sofisticada, proposi�es metodológicas tentadoras e, no decorrer da exposi�o, continuar com as velhas fórmulas de descrever os processos históricos. Ou, o que � pior, anunciar um método e praticar o inverso. Trata-se de questões fundamentais – a clareza e coerência metodológicas –, pois sem método não se faz ciência. E o método deve ser compreendido e assimilado pelos educandos como um dos processos cognitivos mais ricos no aprendizado e na forma�o do cidadão. Ainda sob o aspecto metodológico, visando ao desenvolvimento cognitivo do aluno, � necessário que o texto procure mobilizar vários processos cognitivos básicos, como compreensão, memoriza�o, análise, entre outros, sem privilegiar este ou aquele.
<b>Contribui�o para a constru�o da cidadania</b>
O livro didático faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Nestas condi�es, não pode, de forma alguma, expressar preconceito de origem, �tnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discrimina�o. Precisa estar atento, também, a qualquer possibilidade de o texto ou as ilustra�es sugerirem ou explicitarem preconceitos.
<b>Crêterios Classificatórios</b>
. A <i>explicita�o da op�o metodológica</i> � ponto importante, pois manifesta a consciência didático-científica do autor e o grau de assimila�o a respeito da importância e do lugar da metodologia no trabalho com a História.
. Toda análise histórica deve <i>partir de um problema</i> ou <i>conjunto de problemas</i> , na convic�o de que a problematiza�o do passado e do presente constitui o ponto de partida para uma história

<p>crítica. Deverá estar atenta, também, para perceber se os problemas levantados <i>relacionam-se com a realidade mais próxima do aluno e se estão adequados à sua capacidade cognitiva.</i></p>
<p>. Os <i>conceitos históricos</i> só se entendem plenamente na sua <i>historicidade</i>; devem ser construídos, portanto, atendendo a esta sua característica. Alguns desses conceitos centrais para o conhecimento histórico são: tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho.</p>
<p>. Tais conceitos não são fechados e se fundamentam, portanto, em habilidades que devem ser desenvolvidas segundo as características dos alunos. As <i>noções básicas</i> que sustentam os conceitos históricos são as de período, seqüência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade e duração.</p>
<p>. A <i>linguagem</i> do livro deve ser flexibilizada e adequada à faixa etária a que se destina. O aprendizado da História está associado ao desenvolvimento da linguagem em geral e, em particular, de um vocabulário específico, associado ao domínio das noções e conceitos já referidos.</p>
<p>. As <i>atividades e exercícios</i> devem não apenas buscar a realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades e estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação. Textos complementares devem atender à pluralidade das fontes e aos mais diferentes autores, assim como à diversidade do elenco das habilidades, estimulando a capacidade para debater problemas e produzir texto, com níveis crescentes de complexidade.</p>
<p>. Quanto à <i>estrutura editorial</i>, o texto principal deve estar impresso em preto, não apresentar erros graves de revisão, estar estruturado hierarquicamente, com títulos e subtítulos.</p>
<p>. As <i>imagens e os recursos visuais</i> devem, preferencialmente, fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em <i>ilustrações</i> dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão.</p>
<p>. Na utilização de <i>recursos visuais</i>, é importante que o livro busque <i>unidade visual</i> em relação à forma de organização, ritmo e continuidade; que a <i>relação entre layout e conteúdo</i> seja compreensível, visando à motivação e integração; que a <i>formatação</i> proporcione boa legibilidade ao texto, estando adequada à escolaridade a que se destina o livro; que, quando os textos forem longos, haja recursos de <i>descanso visual</i>.</p>
<p>. Nos <i>mapas</i>, as legendas devem respeitar as convenções cartográficas; nos <i>gráficos e tabelas</i>, constar títulos, fontes, datas; e as <i>ilustrações</i> acompanhadas dos respectivos créditos.</p>

### Anexo III

CrITÉRIOS que nortearam a avaliaÇão dos livros didáticos de HistÓria, inscritos no PNLd/2005, para 5ª a 8ª sÉries:

1) Cada uma das coleções foi objeto de análise particular e individualizada, sem comparações, de qualquer natureza, com outras obras inscritas.
2) Uma obra pode ser considerada muito boa e não ser a mais adequada para determinada realidade escolar.
3) As coleções foram avaliadas a partir de critérios gerais, expressos em edital. Para ser adquirida com recursos públicos governamentais e utilizada nas escolas brasileiras, uma obra didática não pode:
• conter erros informativos ou conceituais;
• anunciar uma proposta metodológica e executar outra;
• apresentar recursos – texto, imagens, exercícios – que sejam inadequados à faixa de escolarização pretendida;
• conter textos ou imagens que levem à discriminação, preconceitos ou que veiculem propaganda ou proselitismo religioso;
• conter erros graves de edição e revisão.
4) Busca-se avaliar se a obra está concebida e organizada segundo uma metodologia que seja adequada às finalidades do processo de ensino-aprendizagem e às diferentes características dos alunos. Deste modo, a avaliação valoriza obras com o seguinte perfil:
• que apresentem coerência entre as propostas metodológicas explicitadas para a História e para a aprendizagem;
• que estabeleçam relações sistemáticas entre o conhecimento novo e a experiência do aluno, de modo a criar condições para que ele compreenda a realidade em que vive;
• que contribuam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas como observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação;
• que incentivem a capacidade de debater problemas e de produzir textos;
• que apresentem textos e exercícios formulados corretamente, integrados às temáticas tratadas, criativos, adequados às condições dos alunos e ao grau de complexidade dos conteúdos;
• que apresentem textos complementares distintos de modo a garantir a percepção, por parte do aluno, do aspecto construtivo e provisório da verdade histórica;
• que contenham sugestões de leituras e de outros instrumentais didáticos que possam enriquecer as opções do professor.
5) Os conhecimentos históricos são construídos a partir de regras e procedimentos próprios da disciplina História, que precisam estar presentes nas obras didáticas. Sob esse aspecto, as obras foram avaliadas tendo em vista:
• a explicitação e coerência das propostas metodológicas relativas ao conhecimento histórico, considerando-se a variedade das tendências historiográficas existentes na área;
• a percepção da adequação e historicidade dos conceitos utilizados, com especial atenção para as categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, seqüência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração;

<ul style="list-style-type: none"><li>• a adequação do trabalho com fontes históricas, que devem ser apresentadas e exploradas como referencial constitutivo central do conhecimento histórico;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• a presença de estereótipos e simplificações explicativas que banalizam o conhecimento e comprometem a formação de cidadãos críticos;</li></ul>
6) Cabe ao livro didático a construção de uma reflexão sobre a ética, imprescindível ao convívio social, e sobre a construção da cidadania. Interessa, portanto, que a obra contribua para o aprendizado da tolerância, da liberdade e da democracia.
7) O manual do professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Precisa apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes.
8) Os aspectos editoriais exercem papel importante na definição da qualidade da obra e de suas possibilidades de uso. É preciso verificar a apresentação gráfica do livro, sua estrutura, correção da impressão, qualidade das ilustrações.

(Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).