



DISCUSSÕES SOBRE SUBALTERNIDADE E COLONIALIDADE EM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: POVOS INDÍGENAS EM FOCO

Jackson James Debona¹ 

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise de livros didáticos de História do Ensino Fundamental – Anos Finais – no que concerne à observância de recorrência de textos permeados por uma escrita subalternizante sobre os Povos Indígenas brasileiros. Desse modo, com base em estudos que discutem os conceitos de colonização, descolonização e subalternidade (HENRIQUES 2015, MEMMI 1997, SANTOS 2007), na literatura ligada aos estudos sobre livro didáticos de história no Brasil e em Mato Grosso do Sul (DEBONA, 2015) e legislação educacional brasileira (Lei 11.645/2008, Art. 26-A), procedemos a seleção e análise de duas coleções de livros didáticos aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático, triênio de 2011, que circularam pelas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul do Ensino Fundamental - Séries Finais: *Projeto Araribá História* e a coleção *História sociedade & cidadania- nova edição*. Foram analisados os exemplares que compõe a coleção, no esforço de mapear a recorrência do temário Povos Indígenas, observando suas formas de representação no conteúdo, o lugar que ocupam na história Nacional, registros de sua influência cultural e outros aspectos. Percebemos a ausência da abordagem a partir da cultura indígena, o que nega os como pertencentes à História da sociedade civil, apontando sua presença, mas não a efetivação de discussões sobre o tema no campo do ensino.

Palavras-Chave: Livro Didático; Povos Indígenas; Ensino de História; Colonialidades; Mato Grosso do Sul.

DISCUSSIONS ON SUBALTERNITY AND COLONIALITY IN DIDACTIC BOOK OF HISTORY: INDIGENOUS PEOPLES IN FOCUS

Abstract: The present work has the objective of presenting the analysis of didactic books of History of Elementary School - Final Years - with respect to the observance of recurrence of texts

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tutor a Distância na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).





permeated by a subalternizing writing about the Brazilian Indigenous Peoples. Thus, based on studies that discuss the concepts of colonization, decolonization and subalternity (HENRIQUES 2015, MEMMI 1997, SANTOS 2007), in the literature related to studies on history textbooks in Brazil and in Mato Grosso do Sul (DEBONA, 2015) and Brazilian educational legislation (Law 11.645 / 2008, Art. 26-A), we proceeded to the selection and analysis of two collections of textbooks approved in the National Program of Didactic Book, triennium of 2011, that circulated in the state schools of Mato Grosso do Sul South of Elementary School - Final Series: Araribá Project History and the collection History society & citizenship - new edition. We analyzed the specimens that compose the collection, in an effort to map the recurrence of the Indigenous Peoples theme, observing their forms of representation in the content, their place in National history, records of their cultural influence and other aspects. We perceive the absence of the approach from the indigenous culture, which denies them as belonging to the History of civil society, pointing out their presence, but not the effectiveness of discussions on the subject in the field of education.

Keywords: Didactic Book; Indian people; History teaching; Colonialities; Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a análise de livros didáticos de História do Ensino Fundamental – Anos Finais –, no que concerne à observância de recorrência de textos permeados por uma escrita subalternizante sobre os Povos Indígenas brasileiros. Como fontes para dar visibilidade à discussão proposta, utilizamos as coleções de livro didático do 6º. ao 9º. ano, *Projeto Araribá História e História Sociedade & Cidadania* - nova edição, aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático para o triênio de 2011, 2012 e 2013.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 regulamenta em seu Art. 26, quanto ao ensino de História, o seguinte preposto: “§4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a





formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 114). Desse modo, nota-se que a LDBEN começa a estabelecer possibilidades de o ensino de História trazer à cena personagens esquecidos e subalternizados. No entanto, a partir da Lei n. 10.639/2003, que oferece a possibilidade da inclusão de temas relacionados à História da África e a Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que implica no ensino de conteúdos relacionados, observa-se a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

Face ao exposto, o ensino de História Indígena fica respaldado por lei, entretanto, surgem novos desafios que podem ser sentidos de imediato como, por exemplo, a falta de material didático que respalde o ensino do temário na Educação Básica. Aqui dois pontos devem ser considerados: o material didático deve possuir uma linguagem acessível aos alunos da Educação Básica; o material didático deve ponderar sobre a História e cultura dos Povos Indígenas de cada região do Brasil.

Percebe-se, assim, a importância do livro didático como produto cultural e também como um instrumento operacional para o professor, mesmo que dada a complexidade de manuseio de seus





conteúdos ele configura uma possibilidade de inclusão da história dos Povos Indígenas. De acordo com Circe Bittencourt (2002, p. 72-73),

A complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e na aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.

Nesse conjunto de possibilidades, o livro didático de história é fonte essencial para entendermos a forma pela qual se processa o ensino nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul sobre o temário, dado que é, por reiteradas vezes, o material mais acessível para professores e alunos em algumas localidades.

A escolha das Coleções para evidenciar o tema em discussão justifica-se por ser seu alto percentual de aceitação nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Indicadores das duas coleções de Livro Didático adotado pelas Escolas Estaduais do Mato Grosso do Sul no PNLD de 2011

Quantidade de Coleções PNLD 2011 História	Título da Coleção	Autor(es)	Editora	Nº de Escolas Estaduais do MS que adotaram as coleções de 2011	Porcentagem das Coleções adotadas pelas escolas do MS
01	Projeto Araribá - história	Maria Raquel Apolinário	Moderna S/A	118	35,32%
02	História sociedade & cidadania- nova edição	Alfredo Boulos Júnior	FTD S/A	61	18,26%

Fonte: PNLD 2011 – História. Compilado por DEBONA, Jackson James. 2015. (extrato)





A produção da narrativa histórica nos textos dos livros didáticos, mesmo escrita por historiadores, o que nem sempre ocorre, carrega na sua essência um conjunto de ideias e estruturas derivadas de uma historiografia europeia, apresentando certa 'padronização' na produção dos livros didáticos, quanto ao uso da iconografia, de atividades pedagógicas e textos suplementares. Somado a esses aspectos, considera-se ainda que as editoras promovem mudanças no projeto original das obras apresentadas pelos autores (MEDEIROS, 2005, p. 37-38). Essas alterações afetam diretamente a forma de pensar e de ensinar do professor, bem como as formas de aprender do estudante. De acordo com Isabel Castro Henriques (2015, p. 3),

Se a articulação entre História e Ideologia registra o modo como a história do Ocidente ou a história 'a ocidental' foi objecto de manipulação do político e do ideológico, mostra também como as histórias das nações europeias se organizaram e se tornaram o eixo central a partir do qual se estratificou o resto da história e do Mundo.

Nesse aspecto a visão que nos é passada através dos livros didáticos de história é de matriz eurocêntrica. A aparente existência de diferentes concepções de história está ligada ao fato da continuidade do quadripartismo nas coleções de livro didático de História. Segundo Jean Chesneaux: "O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo". (CHESNEAUX, 1995, p. 95).

Passa por essa compreensão a discussão acerca dos modos de produção do conhecimento histórico, sinalizada por Hartog (2015, p. 13) como "regime de historicidade", na qual destaca que





Ele pode ser um artefato para esclarecer a biografia de um personagem histórico(...), ou a de um home comum; com ele, pode-se atravessar uma grande obra (literária ou outra...); pode-se questionar a arquitetura de uma cidade, ontem e hoje, ou então comparar grandes escansões da relação com o tempo de diferentes sociedades, próximas ou distantes. E, a cada vez, por meio da atenção muito particular dada aos momentos de crise do tempo e às suas expressões, visa-se produzir mais inteligibilidade.

No exame das coleções é possível evidenciar tal abordagem ao observar as formas de tratamento do tema. A metodologia adotada consistiu em mapeamento das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro didático (PNLD) triênio 2011-2013 e, concomitantemente, no mapeamento das 334 escolas do estado de Mato Grosso do Sul que aderiram ao PNLD. Esforço esse que resultou num conjunto de dados, em que as duas coleções analisadas nesse artigo perfazem 53,58 % de aceitação pelos professores do Estado, conforme evidenciado no quadro 1.

O exame das coleções foi realizado particularizando a observância das ocorrências em todos os volumes que as compõe, seguindo a ordem: volume e ano, à luz das categorias teóricas subalternidade e colonialidade, mostrando as permanências dos estigmas étnicos, naturalizados nos livros didáticos de história.

Entende-se aqui por subalternidade a discussão conceitual que propõem identificar “aquele cuja a voz não pode ser ouvida [...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12). Quanto ao conceito de colonialidade, está alinhavado ao sentido de “Colonialidade do Saber [...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (QUIJANO, 2005, p. 1). Dado a conhecer os conceitos dos termos chaves, passamos a apresentar





as coleções no sentido de mapear as abordagens sobre o tema proposto.

POVOS INDÍGENAS E AS ABORDAGENS DIDÁTICAS: O QUE DIZEM OS LIVROS

Neste momento apresentamos um panorama descritivo das ocorrências de conteúdos e imagens que abordam o temário em discussão, buscando realizar, posteriormente, a interface com apontamentos teóricos das categorias de subalternidade e colonialidade nas duas Coleções de livro didático de História: **Coleção Projeto Araribá História**, doravante denominada **Coleção I**; e a **Coleção História Sociedade & Cidadania - nova edição**, denominada **Coleção II**, bem como os dispositivos que orientam e regulam a adoção deste material nas escolas públicas brasileiras.

A Coleção I

No volume do 6º. ano, as referências aos Povos Indígenas foram identificadas na seção "Em Foco", sendo a narrativa sobre as figuras rupestres e seus registros, ligadas aos vestígios deixados pelos primeiros habitantes, conforme se lê "Povos Indígenas do Brasil ...". (Em Foco, p.44). Na mesma seção, a arte rupestre do Brasil é abordada em três parágrafos de forma abrangente e sendo a região Nordeste a única citada. Nessa seção ainda pode ser encontrado "A lenda do milho", atribuída aos Guaranis, também há menção de seus usos e contribuições na alimentação dos povos indígenas "do Brasil pré-cabralino". (Em Foco, p.68).

No texto-base, do mesmo volume, encontramos a abordagem em quatro laudas mostrando panoramicamente a vida sobre os primeiros habitantes do Brasil, sendo as regiões mais evidenciadas: Norte, Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil.





Como podemos perceber nesse volume do 6º. ano, os temas são trabalhados dando visibilidade, quando se trata do Brasil, a algumas regiões específicas, como a Norte “povos ceramistas” e das regiões do Sul e Sudeste com “os povos dos sambaquis”, quantos aos “povos agricultores” trata de modo abrangente. Quanto ao texto-base, que seguem nesse volume, trata predominantemente sobre a formação da História da civilização do Ocidente (Europa) o que privilegia a história eurocêntrica.

No volume do 7º. ano a abordagem sobre os Povos Indígenas no texto-base surge a partir do tema exploração do pau-brasil. Nesse texto são abordadas as práticas comerciais entre europeus e indígenas, chamada de escambo. Nessa relação, o indígena é representado como inferior ao colonizador europeu, pois aparentemente o único elemento de troca é o trabalho manual do corte do pau-brasil e do carregamento do mesmo em navios portugueses. Caso os indígenas oferecessem resistência, “a guerra justa” (p. 191) se justificava para submetê-los ao domínio colonial português. No tópico “As capitâneas hereditárias”, (p. 194) o volume traz a pintura de Benedito Calixto, (1900), “Fundação de São Vicente” (p. 194). Nessa pintura, em primeiro plano, aparece um grupo de indígenas “selvagens” e um grupo de soldados europeus armados, e mais ao fundo os navios. Representa a tensão na relação entre os colonizadores e os indígenas.

Na seção “Atividades” o volume apresenta um diálogo entre um francês e um índio sobre a extração do pau-brasil. No diálogo se desvelam os valores culturais de cada povo. Para o indígena o pau-brasil servia de lenha, mas para o francês servia para a produção de tinta, o que lhes renderia acúmulo de riqueza. Essas atividades solicitam ao aluno demonstrar a sua compreensão em relação ao trabalho e riqueza como valores culturais.

Na seção “Em foco” o primeiro tema sobre indígena a ser abordado é a letra da música Pindorama que “apresenta um diálogo cantado sobre a formação do povo brasileiro” (Em Foco, p. 198). As





imagens que aparecem na mesma página são de um “Adorno plumário de cabeça usado por índios carajás no ritual hetohhoy” (Em Foco, p. 198), e “Tupinambás e indígenas de outras aldeias festejam bebendo cauim antes de matar o prisioneiro e comer sua carne. Desenho de Theodore de Bry, 1562” (Em Foco, p.198). Ainda na mesma seção encontramos um excerto de Hans Staden, que aborda sobre o encontro de culturas: cristãos e selvagens em conflito e na sequência uma pintura de Johann Moritz Rugendas, 1835, “Conflito entre índios e soldados” (Em Foco, p.199).

Traz ainda textos que abordam questões estatísticas sobre o povoamento indígena no Brasil, com base nos dados do IBGE, contudo de forma generalizante. Na sequência os textos retornam a abordar sobre a sociedade dos tupis do século XV, suas guerras, costumes, redes de relações e na sequência retornam a relatos de Povos Indígenas do século XX, como por exemplo o encontro do “índio e o não índio: uma história recente” (Em Foco, p. 204-205). Esses relatos são ricos em detalhes, pois a representação do não índio é feita pelo índio ao se impressionar com as características do outro.

No volume do 8º. ano, a abordagem sobre os Povos Indígenas no Brasil aparece no texto-base no conteúdo referente à expansão da América portuguesa. Nesse contexto, a destruição das missões espanholas e a escravização dos indígenas pelos portugueses está relacionada à imposição das práticas culturais, socioeconômicas dos portugueses. As práticas de prear indígenas nas reduções jesuíticas do Itatim (que atualmente corresponde à região de Corumbá – MS), pelos bandeirantes e a de evangelizar, dos jesuítas, foram mecanismos utilizados para disseminar a cultura do colonizador europeu no Brasil colônia. Na sequência, o texto trata a Revolta de Beckman (revolta ocorrida no Maranhão em 1684). A reivindicação dos senhores de engenhos consistia no direito de escravizar os indígenas e seus argumentos estavam assentados na falta de mão-de-obra para as lavouras, o que daria direito de revogar a lei criada em 1680 que impedia a escravização dos indígenas.





Na seção “Atividades”, o texto aborda as ruínas de São Miguel, na região Sul do país, e a atuação dos jesuítas na evangelização dos indígenas. Na sequência, outro texto é utilizado para abordar o processo de mineração e a utilização da mão de obra escrava indígena, ocorrido em torno do ano de 1835, em Minas Gerais.

Na seção “Em Foco”, no tópico “O ensino fundamental no Brasil” (p. 28-29), registram dados sobre as escolas indígenas no Brasil, até o ano de 2006, conforme dados do Inep/MEC. Na sequência o temário é abordado sob o aspecto de regularização das terras, citando a lei de 1850, que considerava a maior parte das terras ocupadas pelos indígenas como devolutas. Esta realidade começa a mudar a partir de 1967, quando o governo brasileiro começa a regularização das terras indígenas e se acelera a partir da promulgação da Constituição de 1988. “A lei reconheceu o direito do índio sobre as terras que tradicionalmente ocupam e encarregou o governo federal de demarcá-las” (p. 246).

A abordagem sobre o tema indígena no volume do 9º. ano é pouco evidenciada, pois a única menção sobre o tema está na seção “Conceitos históricos”, no tópico “A reserva de cotas nas universidades” (p. 257). A discussão proposta no texto trata sobre o direito a cotas específicas para negros e indígenas nas universidades, havendo o silenciamento da história e da cultura da matriz indígena, o que fragiliza a elaboração de argumentos históricos, pelos alunos, no momento das proposições no debate. Desse modo, e de acordo com a proposta do volume em versar sobre o Mundo Contemporâneo, entende-se, por inferência, que a história e a cultura dos Povos Indígena do Brasil não sobreviveram à contemporaneidade.

A Coleção II

As abordagens sobre os Povos Indígenas no volume do 6º. ano podem ser localizadas no texto-base a partir da pré-história brasileira fazendo o uso de um mapa marcado por pontos e uma legenda





indicando os sítios arqueológicos mais antigos do Brasil (p. 70). Menciona ainda, um dos achados arqueológicos, o crânio de uma mulher, a qual deram o nome de Lucy (p. 73). O texto segue apresentando os sítios arqueológicos brasileiros das regiões do Nordeste (p. 78), Sudeste e Sul (p. 79-81): O homem de Lagoa Santa, O povo da flecha, Os homens dos sambaquis, apontando suas respectivas culturas de suposta origem. Há imagens com legendas sobre produtos como o milho, mandioca, abóbora e animais como alpaca e lhama, associadas aos povos indígenas, contudo, deslocados dos textos e contexto histórico abordados.

Na seção "Para Saber Mais" são abordadas as pesquisas realizadas pela Arqueóloga Niède Guidon, no Parque Nacional da Serra da Capivara, "onde se encontram milhares de pinturas rupestres, restos de fogueiras, urnas funerárias[...]" (p.74-75), vestígios deixados pelos primeiros habitantes, os quais os textos da seção sugerem que tenham sido os Povos Indígenas, da pré-história do Brasil.

No volume do 7º. ano as abordagens centram-se, no texto-base, nos troncos linguísticos e na cerimônia "Quarup" ocorrida na reserva do Alto do Xingu (p. 202). Na sequência são abordadas diferenças e semelhanças culturais entre os Povos Indígenas que vivem em território brasileiro (p. 204-205). O tema infância entre os indígenas é também tratado, com enfoque no ensino, educação, cultura e saúde (p. 206-207). Na sequência, o texto-base aborda o tema indígena a partir do tópico "Colonização portuguesa: administração" (p. 232). São tratados: extração do pau-brasil; escravidão de indígenas nas lavouras de cana-de-açúcar; criação de gado (p. 248). Essa abordagem se prolonga num tom de naturalização da posse legítima das terras pelos portugueses, justificando os combates as mortes e o uso de mão de obra escrava na lavoura de cana-de-açúcar.

A seção "Dialogando", traz o mapa do Brasil atual com legenda que dá visibilidade aos vários povos indígenas que viveram em meados de 1500, no território brasileiro (p. 208), indicando um





aparente contrassenso. Na sequência é abordado o crescimento demográfico da população Indígena no Brasil, as lutas pelo reconhecimento de seus direitos à terra, à saúde e à educação, resultando na “Lei n. 11645, de 2008” (p. 212). Por fim o volume apresenta a seção “Atividades” na qual propõem o uso de imagens relativas as práticas culturais que os Povos Indígenas desenvolvem em suas aldeias (p. 215), solicitando aos alunos evidencie sua compreensão sobre o tema.

No volume do 8º. ano no texto-base “A marcha da colonização na América portuguesa” (p. 30), destaca-se a aliança do povo Potiguara com os Franceses contra os Portugueses. Na sequência há uma imagem que retrata o indígena sendo usado como guia dos bandeirantes paulistas (p. 35) que procuravam capturar indígenas nas “missões jesuíticas espanholas de Guairá (Paraná), Itatim (Mato Grosso do Sul) e Tape (Rio Grande do Sul)” (p. 36), identifica estes indígenas pertencente aos povos Tupi Guaranis. Ainda no texto-base, trata sobre as homenagens prestadas a indígenas através da nomeação de rodovias e praças pelo Brasil (atualmente). Sobre o tópico “Sertanismo de contrato” (p. 39), o texto-base traz as formas de repressão aos Povos Indígenas que resistiam as práticas dos criadores de gado, ainda sobre as formas de resistência menciona a rotina diária nas missões jesuíticas, na “extração das drogas do sertão” (p. 39), indicando por meio de mapa as Missões portuguesas e espanholas bem como o trajeto feito pela “Grande bandeira de Antônio Raposo Tavares” (p. 39). O episódio “A Revolta de Beckman” (p. 40) também é destacado no referido volume demarcando o poder dos senhores de engenhos e suas reivindicações quanto ao direito de escravizar os indígenas, perdido em 1680.

Por fim, em relação à criação de gado no Sul do Brasil, os Povos Indígenas ao cenário configurando entrave para o desenvolvimento regional, o que gerou guerras sangrentas fruto dos embates no período (p. 42), a abordagem segue tratando sobre a “Guerra Guaranítica dos Sete Povos das Missões” (p. 44).





Na seção “Para saber mais” o texto aborda a resistência dos indígenas aos bandeirantes, apresenta uma pintura de Debret a qual traz a representação de dois momentos dos indígenas no Brasil: “selvagens” e “civilizados” (p. 188).

No volume do 9º. ano as abordagens sobre os Povos Indígenas foram encontradas no texto-base “A Constituição Federal de 1988” (p. 253), quando houve a discussão sobre a posse e demarcação de terras indígenas. Na sequência, na abertura do capítulo 19 é usada uma imagem aérea que possibilitava visualizar cerca de 1,2 mil indígenas com cocares e pinturas corporais posicionados de forma a escrever: “Salve a Amazônia e a figura de um indígena com arco e flecha” (p. 290). O evento ocorreu em 2009, na Universidade Federal Rural da Amazônia. Outra menção sobre indígenas é encontrada no texto-base “Desafios”, apontando as demarcações de terras dos Povos Indígenas como um problema a se resolver.

Na seção “O texto como fonte”, aborda sobre a luta dos Povos Indígenas de Roraima para a homologação da reserva “Raposa Serra do Sol” (p. 257), o volume consta um quadro dos prós e os contras da demarcação das reservas indígenas. Na sequência, encontra-se um discurso do, à época, “Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, datado de 26/05/2008” (p. 307), em que afirmava no momento que a Amazônia pertencia ao povo brasileiro, incluindo os Povos Indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os oito volumes de livros didáticos examinados neste artigo, uma série de possibilidades interpretativas decorrem do estudo, algumas das quais apresentam-se a seguir, considerados os limites deste artigo.

Observou-se que a inserção do temário Povos Indígenas nos livros didáticos, dada sua relevância para a compreensão da historiografia brasileira, sobretudo no período colonial, dá-se de modo





contido, e até mesmo esvaziado de conteúdo analítico, primando, por muitas vezes, pela descrição do episódio histórico em destaque, ou uso de iconografia de artistas identificados pelas missões estrangeiras que estiveram “retratando” o Brasil, nos anos mencionados. Percebe-se resistência na menção e, quando aparecem, encontram-se descolados da história brasileira, pouco percebidos por olhares menos atentos.

O silenciamento de temas, abordagens ou grupos sociais, faz parte das prerrogativas da colonialidade alicerçados pelas teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 74),

As teorias do contrato social do século XVII e XVIII são tão importantes por aquilo que dizem como por aquilo que silenciam. O que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formar a sociedade civil. O que silenciam é que com isso se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escapar por via da criação de uma sociedade civil. [...] o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza.

As percepções apresentadas neste artigo vão ao encontro das análises expressas no Guia do Livro Didático, edição de 2010, conforme segue, em relação à Coleção I (BRASIL, 2010, p.87):

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

E em relação a Coleção II (BRASIL, 2010, p. 58). tem-se:





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

Na análise mais pontual dos volumes, nos livros do **6º. ano** em ambas as coleções se constata a vinculação histórica, em que a pena do colonizador que registra a história faz “[...] o exercício constante de desmemorialização das populações dominadas em relação à sua própria história [...]” (HENRIQUES, 2015, p. 4). Desse modo, ambas as obras não retornam mais ao tema indígena e passam a priorizar uma história da formação das “Civilizações Ocidentais”, ou seja, de matriz europeia. Nessa perspectiva há carência de conteúdos que atendam a equidade de tratamento das matrizes constitutiva de nossa população, visando inclusive ao atendimento dos pré-requisitos básicos da legislação que prevê e condiciona a inserção de temas correlatos. Frente a esta necessidade, supõe-se que a responsabilização em inserção de quaisquer conteúdos desta natureza centre-se na figura do professor de história, para que não haja o negligenciamento do ensino do temário, complementando os saberes dos alunos.

O Indígena, comumente associado aos primeiros habitantes do Brasil, só retornam à História quando espanhóis e portugueses aportam na América do Sul. A existência dessa lacuna não está vinculada a falta de estudos teóricos sobre a temática, mas reafirma os pressupostos de legitimação de uma história centrada nos moldes europeus. Nessa perspectiva, acompanhando a linha de raciocínio de Albert Memmi, “[...] ninguém mais acredita na missão cultural e moral, mesmo original, do colonizador” (MEMMI, 1997, p.37), mas nas possibilidades do tensionamento desses escritos postos e da produção ou fabricação dessa História, pelo colonizado a partir da ótica de si e sobre os outros (colonizador). O autor considera a importância de produzir um tensionamento nos conhecimentos fronteiriços que estão no limiar das nações e entre o Estado e o





poder, pensamento corroborado por Catherine Walsh, (2007, p. 58-59), quando afirma que:

Una reformulación y perspectiva que no lleven simplemente a poner el conocimiento en diálogo sino a adoptar un posicionamiento crítico sobre esos conocimientos ante los objetivos del proyecto de transformación. En estos proyectos vemos un pensamiento crítico fronterizo y un posicionamiento que irrumpe en la universalidad de constructos como conocimiento, Estado y poder, afirmando las perspectivas indígenas y trabajando en el límite de las perspectivas indígenas y no-indígenas, alimentando una "interculturalización". Hablar de un "posicionamiento crítico fronterizo" significa reconocer la capacidad del movimiento para entrar a/dentro del trabajo con y entre los espacios social, político y epistémico antes negados, y reconceptualizar esos espacios a través de formas que respondan a la persistente recolonización de poder, mirando hacia la creación de una civilización alternativa.²

Nos volumes do **7º. ano** há conteúdos que abordam o temário, no entanto há que se pontuar, visto o modo pelo qual foram dispostos, que os textos e as imagens exigem um complexo esforço de compreensão e mobilidade temporal, que poderá confundir os menos atentos: em alguns momentos abordam as conquistas indígenas do século XX, e sem os esclarecimentos devidos, inserem o encontro entre europeus e indígenas no século XV. Ressalte-se a utilização dos relatos de memórias indígenas feitos pela Coleção I, usando esse recurso técnico para viabilizar um canal de voz a esses sujeitos históricos. Segundo Spivak, "a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser de criar espaços por meio dos quais o sujeito

² " Uma reformulação e uma perspectiva que não se limitam a colocar o conhecimento em diálogo, mas a adotar uma posição crítica sobre esse conhecimento diante dos objetivos do projeto de transformação. Nesses projetos, vemos um pensamento crítico de fronteira e um posicionamento que quebra a universalidade de construtos como conhecimento, Estado e poder, afirmando perspectivas indígenas e trabalhando no limite das perspectivas indígenas e não-indígenas, alimentando uma "interculturalização". Falar de um "posicionamento crítico de fronteira" significa reconhecer a capacidade do movimento de entrar / dentro do trabalho com e entre os espaços social, político e epistêmico anteriormente negados, e reconceituar esses espaços através de formas que respondam à persistente recolonização do poder, olhando para a criação de uma civilização alternativa." (Tradução livre)





subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)” (SPIVAK, 2010, p. 14). Porém esse recurso está situado na seção “Em foco” e não no texto-base, entrada principal dos conteúdos da unidade. Em ambas as coleções o indígena é tratado como “subalterno” (SPIVAK, 2010, p. 12).

Asseverar a inferioridade do indígena a partir de pressupostos que a ele não se aplicam, visto que suas práticas culturais são de acordo com suas crenças e não as crenças do colonizador, implica em incoerência histórica.

Partindo de análises feitas por Edward W. Said em seu livro “*Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*” apropriando-se do conceito das qualificações podemos concluir que o indígena “[...] era essencialmente uma ideia, ou uma criação sem uma realidade correspondente” (SAID, 2007, p.17). Essa primeira qualificação nos faz tensionar a condição histórica do indígena em circulação a partir das representações feitas pelos europeus que por aqui passaram. Tais representações foram elaboradas consubstanciadas em um conjunto de valores culturais distinto, ao que possibilita afirmar que há problemas conceituais e históricos nas narrativas produzidas sobre aqueles Povos, ainda que, de alguma maneira, apresentem coerência nos registros das práticas culturais, contudo, expressas por vezes, com juízo de valor negativo para o que era natural, a exemplo cite-se a prática antropofágica (comer a carne de seu oponente), pautada na crença dos Tupis. Desqualificar as práticas culturais do outro é negar a possibilidade de existir o outro é silenciar a sua existência.

A segunda qualificação, “é que as idéias, culturas e histórias não podem ser estudadas sem que a sua força, ou mais precisamente a sua configuração de poder, seja também estudada” (SAID, 2007, p.17). Em determinadas passagens, o livro didático induz o leitor a associar o indígena como ser inferior, desconsiderando suas crenças, rituais e seu modo de organização social, o que, a nosso ver instala o preconceito no contexto escolar. Tal associação parte de pressupostos do indivíduo europeu, que pela força da representação construída





sobre o outro (indígena) o inferioriza, configurando um exemplo de subalternização.

Com base, ainda, na linha de raciocínio de Said, segue a terceira qualificação: “Não se deve nunca supor que a estrutura [...] de pensar o indígena Americano como representação do europeu [...] não passa de uma estrutura de mentiras ou de mitos que, caso fosse dita a verdade sobre eles, partiriam com o vento” (SAID, 2007, p.18). Nessa perspectiva, compreende-se o jogo de forças das representações, as quais imprimiram nos habitantes da América Portuguesa uma profunda marca nas suas instituições políticas e sociais que perduram inalteradas, pois o processo de naturalização e colonialidade, mesmo após a independência do Brasil, se transferiu aos europeus que aqui permaneceram como tutores da ‘civildade’.

O volume do 8º. ano, de ambas as coleções, continua a asseverar percepções desta natureza, ao relegar a participação/presença do indígena na História do Brasil a alguns conteúdos que não dão visibilidade de seus traços culturais, nem de suas tradições, mas sim com a ideia de que são selvagens, incivilizados, insubordinados e que como ferramentas de trabalho devem ser percebidos historicamente. Essa opacidade histórica, causada pela negação do outro como detentor de uma herança cultural materialidade e imaterial, passa pela simples historização de acontecimentos que acabam negando sua humanidade.

Para o colonizador pouco importa o que o colonizado é verdadeiramente. Imprime seu ritmo, seus modos de vida, sua realidade levando, por vezes, ao sofrimento da transformação o colonizado através da negação de suas instituições (SAID, 2007, p.17). Esse processo consiste, segundo Albert Memmi, “primeiramente em uma série de negações. O colonizado não é isto, não é aquilo. Jamais é considerado positivamente; se o é, a qualidade concedida está ligada a uma falta psicológica ou ética” (MEMMI, 1997, p.122). O colonizador vive segundo seus anseios e perspectivas das suas instituições sociais, desconsiderando os anseios dos colonizados.





Não procura compreendê-lo, utiliza-o de forma vil, degradando suas qualidades e modos de vida. De um lado, o silenciamento promovido por ordem do colonizador o outro como pertencente à sociedade civil, negligencia-o como ser humano, tornando-o condicionado a ser subalterno. Por outro lado, tornar o subalterno uma vítima também transcende a questão de que ele deseja não sê-lo, por isso resiste, nas mais variadas formas. Ao transmitir a narrativa histórica desses sujeitos históricos sem criticidade, também contribuimos para reforçar a condição de colonizado, corroborando com a visão hegemônica e seus pressupostos.

Ao professor de história cabe proceder à seleção de materiais que indiquem a necessidade crítica da história/historiografia posta em circulação. Isso demanda capacidade de se deslocar no tempo/espaço histórico e produzir referências teóricas e historiográficas a partir da pesquisa. A desnaturalização de um discurso passa por movimento contestatório de suas 'bases naturalizadas e se torna a 'nova ideologia'. O trabalho de escrita da história é permeado por múltiplas faces. Atender a essas demandas é andar por um tênue fio que, quando rompido, acaba provocando a radicalização de posturas de pensamento. Na perspectiva da não radicalização, aponta-se que há uma legislação que garante a inserção de temários relativos à inserção da matriz indígena no ensino de História, no entanto, sua efetivação parecer ter ainda longo caminho ainda percorrer.

Na síntese, pois, da análise das coleções constatou-se a **Coleção Projeto Araribá** e tão pouco a **Coleção História Sociedade & Cidadania** - nova edição contemplam os mais recentes estudos sobre os Povos Indígenas, e quando o fazem, mostram-se atreladas somente ao passado colonial, potencializando as relações entre Brasil e Portugal, não menos importantes, é fato, contudo, não representativas dos 500 anos de existência desses povos em terras brasileiras.

Em períodos recuados, a abordagem substancialmente é subalterna a outros conteúdos que dão primazia a matriz europeia em detrimento a matriz indígena. Os elementos culturais e





econômicos de um povo são essenciais para manutenção de uma memória, o que não se mostra nas duas coleções de livro didático analisadas.

As recorrências são esparsas e generalizantes, característica das estratégias institucionais de esvaziamento da qualidade do ensino, no que tange a valorização da matriz indígena e de sua inserção na história regional. Percebemos que o projeto de um livro didático passa por múltiplas mãos que modelam segundo um padrão gráfico das editoras e que os textos acabam também sendo modificados. A indústria capitalista pulveriza a escrita da história e marcando presença na demanda colonialista de saberes, naturaliza a degradante inferiorização do outro.

FONTES

APOLINÁRIO, Maria Raquel; et all. *Projeto Araribá: história*. Obra em 4v. para alunos de 6º ao 9º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História – Sociedade & Cidadania*, (Coleção História - Sociedade & Cidadania, de 6º ao 9º ano). 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens, in: *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996, p. 114.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008). Brasília: MEC. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acessado em 20 de setembro de 2017.





BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003). Brasília: MEC.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm.
Acessado em 24 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011*. Brasília: MEC, 2010.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

DEBONA, Jackson James. *Entre o Regional e o Nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História –PNLD 2011*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2015.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. 1. ed; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HENRIQUES, Isabel Castro. *Colonialismo e História*. Working Paper CEsA disponíveis em <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/index.php/menupublicacoes/working-papers>. 2015, p. 1-31.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. *A Formação da Consciência Histórica Como Objetivo do ensino de História no Ensino Médio: O Lugar do Material Didático*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SAID, Edward W. *Orientalismo*. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 2007.





SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*. N. 79, novembro de 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

WALCH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "outro" desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.;

GROSGUÉL, R. (Editores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

Recebido em: 09 de outubro de 2018
Aceito em: 28 de março de 2019

