

A CONSTRUÇÃO DO MITO DE SELVAGERIA: REPRESENTAÇÃO DE POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - DE 2010 A 2020

Jailton da Anunciação Santana
Jacira Cristina Santos Primo

Resumo: Este trabalho refere-se a um Projeto de Pesquisa apresentado à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de História da Unijorge, em 2022. Seu objetivo principal é pesquisar como se dá a representação de povos originários em livros didáticos do ensino fundamental anos finais, mostrando estereótipos e a construção de mitos de selvageria que se criou sobre esses povos no imaginário do senso comum, principalmente de alunos. A pesquisa propõe um aporte teórico fundamentado na análise do discurso e da história, a fim de demonstrar como se dão as construções históricas e ideológicas de representação preconceituosas e naturalizadas sobre povos indígenas. O marco temporal da pesquisa foi escolhido para verificar o que mudou nos livros didáticos após o advento da lei 11.645/2008; se de fato houve a desconstrução da visão mítica e preconceituosa sobre os indígenas.

Palavras-chaves: povos originários, mitos de selvageria, estereótipos, construções históricas, representação.

INTRODUÇÃO

A história indígena brasileira é contada nos livros didáticos a partir do seu contato com os portugueses em 1500. Esse projeto pretende analisar a representação dos povos indígenas nos livros didáticos que reitera o mito do selvagem, vários equívocos históricos construídos nessas representações, que foram naturalizados. A propósito, a própria terminologia índio é equivocada e preconceituosa. Essa é uma nomeação que os europeus deram aos habitantes da América durante o processo de colonização. Dessa forma, povos originários do México, Canadá e Brasil foram todos denominados de “índios”, sem que se considerassem as suas diferenças identitárias e culturais. De acordo com Pimentel (2012, p. 15):

[...] o termo “índio” foi usado em referência à Índia, o país asiático. A explicação clássica está relacionada a um engano que o navegador Cristóvão Colombo teria cometido ao chegar a ilha de Hispaniola, no Caribe, em 1492, imaginando que desembarcava na Índia – assim, os habitantes do local seriam “índios”.

Chartier (1991) discute essa questão de caracterizar o “outro” a partir de uma perspectiva cultural desse “outro” – surgindo assim o processo de representações coletivas e construção de identidades sociais. De acordo com o autor, essas representações nascem por uma dupla via, sendo uma delas:

[...] uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma. [...] (CHARTIER, 1991, p. 183).

Ainda de acordo com Chartier (1991) essa representação é feita de forma subjetiva, se distanciando do mundo real, sendo legitimada por um discurso hegemônico, manipulando as narrativas escritas sobre a história de quem é representado. É por esses motivos que Foucault (2013) defende a existência de um discurso hegemônico na sociedade, visando produzir “vozes dominantes” e controlar pessoas subalternizadas ao longo dos tempos dentro dessa sociedade.

Logo, se construiu uma visão excêntrica em torno da terminologia “índios”, já que eram povos que adotavam costumes “diferentes” de outros povos considerados “civilizados”. Kuper (2008) diz que o termo civilização surge no século XVIII, na Europa, e que passou a ser uma antítese dos termos “bárbaro” e “selvagem”. E diz mais: filósofos como Denis Diderot (1713-1784), Thomas Hobbes (1588-1679) e Michel de Montaigne (1533-1592) associavam os povos habitantes da América à condição de bárbaro e selvagem, devido aos seus estilos de vida e cultura serem “diferentes” dos povos europeus. Mas o que é ser considerado “bárbaro ou selvagem”? Diz Todorov (1982, p. 35:37) que:

[...] a fácil ligação entre homens e terras indica bem o espírito com que escreve Colombo, e a pouca confiança que podemos depositar na qualidade descritivas de suas observações. Além disso, no momento em que conhece melhor os índios, cairá no outro extremo, o que não tornará sua informação digna de fé: ver-se, naufrago maíca “cercado por um milhão de selvagens cheios de crueldade, e que nos são hostis” [...]. Sem dúvida o que mais chama atenção aqui, o fato de Colombo só encontrar, para caracterizar os índios, adjetivos do tipo bom/mau, que na verdade não dizem nada: além de depender do ponto de vista de cada um, são qualidades que correspondem ao extremo e não a características estáveis [...].

Os indígenas achando que tínhamos os mesmos costumes, no início pegaram dos cristãos tudo o que era de seu agrado; mas notaram o seu erro rapidamente [...]. Colombo nesse momento, esquece sua própria impressão, e declara logo depois que os índios, longe de serem generosos, são todos ladrões (inversão paralela aquela que os tinha transformado de melhores homens do mundo em selvagens violentos) [...].

Percebe-se então que foi a construção discursiva dos europeus que caracterizaram os indígenas como “bárbaros e selvagens”, estando no polo (os europeus) daqueles que construíram a história desses últimos, legitimados por um discurso dominante e hegemônico que perpassou os tempos. Então, se a história dos povos indígenas brasileiros é sempre contada a partir do século XVI, do seu contato com os europeus – como isso contribuiu para a “construção da imagem de selvageria” dos indígenas nos livros didáticos? Souza *apud* Braick e Mota (2000, p. 127) afirma o seguinte sobre a percepção indígena no passado:

É basicamente na relação com o sobrenatural que o homem da colônia paga tributo ao Diabo e confirma o caráter de humanidade diabólica. Assaltado por ilusões fantásticas, os pobres índios – diz Thevet – vivem aterrorizados, temendo o escuro e levando consigo um fogo quando saem à noite. As ilusões não podem ser explicadas pelo raciocínio, pois os índios são destituídos da verdadeira razão: explicam-se pela incansável perseguição que move o Maligno contra aqueles que não conhecem a Deus. Induzidos pelo erro Maligno, incapazes de discernimento por serem privados de razão [...].

Mais uma vez, conforme citação acima, o homem branco analisando a cultura indígena a partir do seu conceito, crenças e costumes, não distinguindo ou considerando as diferenças culturais existentes entre os vários povos do globo terrestre.

O objetivo dessa pesquisa é compreender o porquê dessa construção e representação dos indígenas brasileiros nos livros didáticos, como unicamente habitantes das florestas, que não sabem falar a língua portuguesa e que ainda andam nus, tal como foram encontrados pelos portugueses em abril de 1500. O tempo tornou-se estático para os indígenas e mais nada aconteceu? Essa é a visão de muitos livros didáticos que, mesmo após o advento de novas discussões na legislação educacional, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1997 e da Lei 11.645/2008 – ainda reproduzem um discurso que caracteriza esses povos como “inferiores” e estereotipados.

A lei 11.645, promulgada em 2008, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB (Lei 9.394, de 1996), incluindo no currículo escolar do ensino fundamental e médio, dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira (esta já incluída através da lei 10.639/2003) e indígena. É importante ressaltar a necessidade do advento de uma lei federal a fim de que os povos originários tivessem a sua história e cultura estudada – porque até então, admitia-se contextos dentro das instituições bastante distantes da realidade vivida desses povos. Contava-se (e ainda se contam) histórias sob a perspectiva de quem narra.

Os alunos egressos da educação básica, antes da Constituição Federal de 1988 e LDB devem lembrar-se de que a história dos primeiros habitantes da Terra de Vera Cruz eram sempre retratados nos livros didáticos como pertencentes a tribos e “selvagens” e que, ficaram admirados ou agiram com hostilidade diante da presença dos homens brancos.

Desta forma, evidencia-se o discurso eurocêntrico que permeia as narrativas acerca dos povos originários nos livros didáticos. Quem disse que os povos indígenas viviam em tribos foram eles próprios ou o “outro” assim o denominou? E, novamente, “primitivo” e “civilizado” é algo que essa pesquisa pretende mostrar como mais um dos estereótipos que caracterizou os indígenas nos livros didáticos ao longo dos tempos, conforme é possível observar na citação abaixo de um livro didático da década de 1990:

Na comunidade primitiva não se produzia excedentes para o mercado [...].
‘Mostram os selvagens sua caridade natural presenteando-se diariamente uns aos outros com peixes, frutas e outros bens do país; [...]’. (SILVA, 1992, p. 26)

No trecho acima, os termos “primitivo e selvagens” parecem características naturais dos povos indígenas. Mas essa realidade se modificou nos livros atuais? O problema apresentado aqui é: “Como vem sendo construída a imagem sobre os povos indígenas em livros didáticos da educação básica brasileira, no período de 2010 a 2020? Portanto, analisar a escrita de alguns livros didáticos após 2008, devido a lei 11.645/2008; perceber o que se modificou por exigência da legislação ou não; ou se ainda mantém construções veladas, com estigmas e estereótipos sobre povos indígenas.

JUSTIFICATIVA

Em 2021, ministrando a disciplina Identidade e Cultura, em uma escola localizada na região metropolitana de Salvador (BA) – ao explicar o conceito de cultura para alunos do 7º ano – usando o modo de viver dos indígenas brasileiros como exemplo, tive a surpresa de descobrir que todos os 20 alunos caracterizaram os povos originários como selvagens, hostis, desconhecedores das tecnologias atuais; inclusive, alguns alunos ao

falar deles, levaram a mão à boca e reproduziram sons. Ficou nítido que os alunos nessa questão apresentavam preconceitos em suas narrativas orais e, estereótipos construídos a partir do que foi aprendido até então.

A justificativa da temática desse projeto de pesquisa se deu da necessidade de se problematizar a reiterada desse imaginário sobre os indígenas: de que são povos “primitivos”; andam nus e não acompanharam o modo de vida dos homens brancos, e fornecer subsídios para professores e alunos no ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais da educação básica para trabalhar essa desconstrução.

Esses estereótipos são criados no início da educação básica e se cristalizam nas mentes de alunos, de que indígenas ainda permanecem no século XVI (quando do seu contato com os europeus); e esses (alunos) passam a acreditar que os indígenas possuem uma única história.

Portanto, a relevância desse projeto de pesquisa é para auxiliar a desmitificar narrativas equivocadas ainda existentes em livros do Fundamental Anos Finais da educação básica brasileira – quando tais materiais não analisados por professores e estudiosos, e até mesmo rejeitados, contribuem para a manutenção do imaginário de que os povos originários não acompanharam as mudanças ocorridas no mundo – se isolaram como povos passivos, foram dizimados e não tiveram acesso aos espaços sociais de visibilidade, tal como ocorreu com negros e brancos.

Por fim, esse projeto também se justifica pela necessidade de professores no Ensino Fundamental Anos Finais repensarem a importância e responsabilidade da Lei 11.645/2008 e suas consequências para a formação do pensamento crítico de alunos e sua interação futura com os povos indígenas.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar como vem sendo construída a representação sobre povos indígenas em livros didáticos da educação básica brasileira no período de 2010 a 2020.

Objetivos Específicos

- Examinar a permanência no tocante a representação estereotipada da população indígena existente em livros do Ensino Fundamental nos Anos Finais da educação básica brasileira, no período de 2010 a 2020;
- Identificar determinismos construídos em livros didáticos do ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais da educação básica brasileira, como mecanismos de classificação dos povos indígenas como “selvagens”, “diferentes” e que não acompanharam o passar dos tempos.
- Analisar a importância da Lei 11.645/2008 para a desconstrução de mitos e estereótipos sobre povos indígenas ainda existentes em livros didáticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A historiografia oficial registrada nos livros didáticos do Fundamental Anos Iniciais da educação básica conta a “história” dos indígenas a partir da chegada (leia-se invasão) das caravelas de Pedro Álvares Cabral a uma “terra desconhecida” em 1500 –

que mais tarde viria a ser chamada de Brasil. A mesma historiografia conta que esses habitantes eram “exóticos” e tinham costumes “não civilizados”.

E, os alunos aprendem, a partir da leitura do livro didático, que “civilização” equivale à forma de vida como os europeus viviam – adotavam o cristianismo como fé e religião, praticavam a exploração através do sistema econômico capitalista e eram brancos. E o que destoasse desse modelo era “estranho”. Foi dessa forma que os indígenas sempre foram apresentados no universo escolar – como seres “primitivos”.

E aqui uma análise importante, os conceitos de primitivo e civilização são construções históricas e não naturais, já que algo ou alguém é considerado um ou outro a partir da percepção de quem o avalia. Assim, andar nu como os povos originários viviam no passado era um costume considerado “primitivo” porque os europeus os avaliavam dessa forma.

Então, os livros didáticos produzidos, pelo menos até a década de 1990, (antes da LDB) apresentavam esses povos como exclusivamente moradores das florestas e com os mesmos costumes quando do seu contato com os invasores portugueses.

O autor Francisco de Assis Silva (1992), escreveu a obra História do Brasil em 1992, intitulou seu capítulo 3 de: “A comunidade primitiva”. Essa obra antiga apresentada é para mostrar que esse imaginário preconceituoso não se modificou tanto assim nos últimos anos, senão continua apresentando estereótipos de forma velada.

Outro fato importante, era um livro didático adotado no antigo 2º grau, utilizado por estudantes que faziam a formação de magistério para atuarem em salas de aula do primário (atual Ensino Fundamental). E esses futuros professores iriam reproduzir o discurso dos livros em sala de aula, como os que se pode verificar abaixo:

Tomando por base as nações de tronco Tupi, com quem os colonizadores portugueses mantiveram mais contato, podemos afirmar que, de forma geral, as sociedades indígenas brasileiras, assim como seus remanescentes, viviam, há milhares de anos, num regime de comunidade primitiva. (SILVA, 1992, p. 25).

O autor se esforçou na sua narrativa ao chamar os nativos de sociedade, ou seja, trazendo uma terminologia adequada, mas se esbarra no preconceito, ao concluir através de sua própria afirmação de que essa sociedade era uma comunidade primitiva. Primitiva para quem? A propósito, os povos indígenas não se valoravam, nem tampouco conhecia ou se guiavam por esses princípios ocidentais.

Um ponto importante a saber é, o que é considerado primitivo não é civilizado; não por acaso a historiografia chama os maias, incas e astecas de civilizações e o estudo de seus povos estão dentro da “História Geral” (leia-se história mundial) como as “Grandes Civilizações”; enquanto os indígenas brasileiros são considerados “primitivos” e estão dentro de uma história local. Braick e Mota dizem (2000, p. 113) dizem:

Os astecas construíram um império e viveram organizados sob a liderança de um chefe, que era visto como um deus. Respeitado pela população, esse dirigente recebia auxílio de um grupo de ministros, escolhidos entre os membros da elite, na execução das tarefas políticas.

Há um “heroísmo” em torno da história dos povos maias e astecas, e já foram naturalizado os termos civilizações maias e astecas no meio acadêmico, e até mesmo na educação básica, porque é dessa maneira que livros didáticos trazem. Há uma diferença entre os lugares (tanto físicos, como na historiografia) ocupados pelos incas e astecas, o

que os privilegia em relação aos indígenas brasileiros, ocupando espaços predominantemente agrícolas, em contato com a natureza. Foucault traz uma discussão, chamando os espaços “diferentes” de contraespaços:

[...] os lugares se distinguem uns dos outros (grifo nosso), há os que são absolutamente diferentes uns dos outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que contraespaços. [...] (FOUCAULT, 2013, p. 20).

Esses espaços, contudo, são diferentes e não “inferiores”. A “inferiorização” de povos e lugares são construções históricas e sociais construídas na sociedade. Analisemos agora o que a terminologia primitivo queria realmente determinar:

[...] A partir do terceiro quartel do século XIX, novas teorias afirmam não mais que os índios são a velhice prematura da humanidade, mas antes a sua infância: um evolucionismo sumário consagra os índios e outros tantos povos não ocidentais como “primitivos”, testemunhos de uma era pela qual já teríamos passado: fósseis, de certa forma, milagrosamente preservados nas matas e que, mantidos em puerilidade prolongada, teriam no entanto por destino acederem a esse telos que é a sociedade ocidental.[...] (CUNHA. 1992, p. 135).

Percebe-se pela citação acima que ser considerado “primitivo” é sinônimo de viver nas florestas igualmente aos homens das cavernas e que, vivem em oposição aos costumes ocidentais.

Foi dessa historiografia que se deu o estudo e produção de livros didáticos de história, pelos menos, até o advento de algumas leis protetivas aos povos indígenas, nas abordagens e pesquisas sobre a cultura dos indígenas brasileiros. Um dos documentos muito utilizado nesses livros é a Carta de Pero Vaz de Caminha, demonstrando no tempo de sua escrita a incompreensão da percepção de povos que não eram europeus, conforme abaixo:

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas [...]. [...] E uma daquelas moças era toda tingida de baixo acima, daquela tintura e certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições envergonhara, por não terem as suas como ela [...]. (UNAMA, ano? p. 3:5:6).

Se nos atentarmos a trechos da Carta de Caminha, os índios viviam nus porque para eles era cultural e natural a época viver daquela forma. E não podemos esquecer de que, da mesma forma que os portugueses estranharam a nudez dos indígenas, estes também estranharam os corpos vestidos desses primeiros.

Ocorre que, o olhar dos portugueses era de que a nudez dos corpos dos habitantes da terra era algo “vergonhoso” porque o corpo europeu era disciplinado pelos dogmas do cristianismo, para qual o era “algo sagrado”.

E essa “estranheza” diante dos corpos nus dos índios não se deu somente com os portugueses:

Então viram gentes nuas [...].

E bastante revelador que a primeira característica desta gente chama a atenção de Colombo seja a falta de vestimentas – que por sua vez, são símbolos de culturas (daí o interesse de Colombo pelas pessoas vestidas, que poderiam aproximar-se mais do que se sabe do Grande Can; e que fica um pouco

decepcionado por encontrar apenas selvagens). A mesma constatação reaparece:

‘Vão completamente nus, homens e mulheres, como suas mães os pariram [...]’. (TODOROV, 1982, p. 33).

Cristóvão Colombo também se deparou com a mesma situação, quando da sua expedição a América, em 1492; o que revela que houve ali um choque cultural entre o pensamento do homem europeu e o do nativo da terra. Mas esse pensamento não ficou no passado, ao contrário se perpetuou, “congelando-se”, chegando até os nossos dias.

Há, dentre algumas representações equivocadas trazida nos livros didáticos, a da construção do mito do “bom selvagem”, criado pelo filósofo francês *Jean Jacques Rousseau* (1712-1778) - o índio era uma espécie não contaminada pela sociedade devido à ausência de contato, guardando a sua “pureza”.

Contudo, o europeu estava diante de uma alteridade do “eu” para com o “outro”, que consiste na existência desse “outro”, independente do modo de viver desse “eu”, ocorrendo uma relação de interação, mas estabelecendo-se as suas diferenças e singularidades. Melo *apud* Zanon (1999, p. 91) estabelece a relação de alteridade da seguinte forma:

A relação de alteridade é já um estatuto ético [...], a ética da alteridade se estrutura numa relação entre Eu, o Outro e o terceiro excluído (subjetividade) [...]. Nesta relação interpessoal, o Outro não está sobre meu poder, Eu não posso comandar o Outro porque não é minha propriedade e nem um objeto. Ele é quem comanda, ele não é propriedade minha, mas o próximo, meu mestre, que me apela à máxima diferença de não matar [...].

Mas, ao contrário do conceito e da prática da alteridade, o europeu sempre se manteve numa concepção de superioridade, descaracterizando esse “outro”.

Assim, esse projeto propõe algumas obras, que serão objetos de análises futuras, quando da sua execução em artigo científico, buscando encontrar possíveis respostas à pergunta destacada do projeto. A primeira obra é o livro *História – Sociedade & Cidadania* (JÚNIOR, 2015), cujas análises se darão das representações imagéticas apresentada na obra, principalmente da pintura do artista *Victor Meireles* (1832-1903) – *A Primeira Missa no Brasil* – e sua relação de construção simbólica com os povos indígenas.

Ainda estão propostas as obras: Mota e Braick (2000; 2012); Junior (2012; 2015; 2018); Marin e Quevedo (2006) - ambos os livros utilizados no ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais, com publicações dos anos 2000 a 2018, com edições adotadas pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD até 2023. A ideia de se trazer livros anteriores a 2010 é perceber o que existia antes do advento da Lei 11.645/2008 nos livros didáticos e o que se alterou depois de 2010, marco temporal, objeto de estudo do projeto.

Os autores citados acima identificaram os povos indígenas em suas obras através da nudez, e a floresta como seu habitat natural; daí a necessidade de se verificar nessas obras se há uma homogeneização dessa história e cultura indígena a ser ensinadas nas instituições escolares de educação básica; se estão realmente atendendo a lei 11.645/2008 em sua essência de se estudar a história e cultura dos povos objetos da lei; ou tão somente mantendo “velhos” discursos sobre o estudo dos povos indígenas. .

Mas não são essas características dos povos indígenas: andar nus e habitar as florestas?

A nudez faz parte da cultura dos indígenas, principalmente aqueles que viviam no século XVI que ainda não haviam entrado em contato com a cultura do homem branco e absorvido também seus costumes. Os indígenas também habitam outros espaços sociais

além das florestas, como os de acessar os centros urbanos e os espaços de escolarização, como as universidades e faculdades. Mas essa realidade é negada nos livros didáticos, quando o aluno do ciclo do ensino fundamental naturaliza essa imagem de ver esses povos como pessoas apenas que andam nuas e moram exclusivamente nas florestas. Não se percebe o indígena fora desse lugar “pueril” ou “selvagem”. Não se imagina os indígenas desempenhando funções sociais e profissionais fora de suas tribos, como a de médicos, juízes, advogados, professores, cantores e afins.

Brôs Mcs é um grupo de *rap* indígena, da região do Mato Grosso do Sul, composto por jovens da tribo Guarani *Kaiowá*, já com 13 anos de carreira e que não se apresentam em seus shows vestidos unicamente com roupas típicas de seus povos, mas com vestuários ocidentais comuns aos demais artistas de seu tempo. *Takumã Kuikuro* é um cineasta também do Mato Grosso, enquanto Daniel Munduruku e Ailton Krenak são autores de diversos livros publicados no Brasil – ambos descendentes de povos indígenas. Mas essa diversidade é negada nos livros didáticos, e narrada aquela de que os indígenas são povos que andam nus, moram nas florestas e sem acesso às novas tecnologias.

Os estereótipos mais agravante ainda, também são construídos de forma velada, é o de que os indígenas não são povos escolarizados – pois é negada a existência de profissionais indígenas fora do seu localismo (a de líder de tribos, curandeiros e afins) – os povos indígenas não são imaginados fora dessa realidade por estudantes do sistema de ensino da educação básica que estudam esses livros.

A antropofagia também é um tema muito recorrente nos livros didáticos e que graças ao revisionismo histórico, a partir da Lei 11.645/2008, a sua narrativa se dá de fato o sentido desse ritual para os povos indígenas – que é a de absorver a força do inimigo e não um ato de “selvageria” ou “crueldade”. Contudo, essa compreensão se encontra tão somente nos livros didáticos, já que alunos continuam enxergando povos indígenas no imaginário de “povos violentos” sem analisar o contexto dos acontecimentos que construíram a história de seus povos.

Bourdieu (2007) traz a existência do Estado como aparelho ideológico de representação desse livro didático, ou seja, o livro é mais um instrumento de manutenção desse poder estatal sobre os educandos. Logo, temos um currículo a serviço desse Estado.

E outra questão crítica e relevante que atinge diretamente os livros didáticos, dialogando com o pensamento bourdieano são os dispositivos legais que dispõem sobre a sua produção e distribuição desses livros. A Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999) diz o seguinte sobre a produção de livros didáticos para a modalidade da educação básica – Educação Escolar Indígena:

Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

- a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;
- g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

II - aos Estados competirá:

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

Sobre a Resolução CEB nº 3/1999, há uma distribuição e produção desse livro didático – enquanto não há problema nenhum nessa distribuição – mas a sua produção é

que é elemento de discussão, pois, mais uma vez se perpetua a representação do que o “eu” pensa sobre esse “outro”, já que na alínea “f” da legislação, a produção do livro didático se dá pelo Estado, o que na prática, essa produção é terceirizada. E é nesse ponto onde se constroem as narrativas históricas, sendo algumas delas objetos de controle e manutenção do poder estatal, produzidas nos livros didáticos. E ainda as produções, pesquisas e discussões acadêmicas sobre os povos originários que não chegam à educação básica; contribuindo ainda mais para um imaginário preconceituoso do senso comum.

E aqui uma observação sobre a importância dos livros didáticos no ambiente escolar: é ainda nas instituições públicas de ensino o material mais acessível para os estudantes, já que a sua distribuição é gratuita e garantida por lei; além do seu poder de “transmissão de conteúdo” dentro das perspectivas dos alunos. Para Choppin, 2004, p. 553 *apud* Santos, 2020, p. 261: “o livro didático além de assumir uma função instrumental e documental, também assume uma função cultural, uma vez que possui valor simbólico dentro do ambiente escolar”. Portanto, para além de uma visão positivista da concepção do livro didático, este possui certa autonomia e “autoridade” no acesso às informações escolarizadas – ainda que o seu manuseio dependa da experiência e conhecimento do docente, e que nem sempre o aluno detém essas mesmas características do seu facilitador. Além de ser um instrumento ideológico e representação política de uma nação, o livro, se não for analisado adequadamente, também contribui para a manutenção de um discurso dominante dentro de uma sociedade.

Logo, se nos atentarmos ainda para a legislação da Resolução CEB nº 3/1999, não são os indígenas que escrevem sobre os seus povos a sua história nos livros didáticos – mas o outro – o Estado – que está incumbido de elaborar e construir essas narrativas e memórias indígenas. Ou seja, o vencedor e colonizador produzindo a história daquele que foi colonizado. Isso é inviabilizar a história desses povos, que mesmo diante de uma obrigatoriedade às escolas da educação básica – conforme art. 26-A da LDB (BRASIL, 1996), que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; ainda se trata de um ensino pautado no que os outros pensam e dizem sobre os povos indígenas e não eles mesmos narrando as suas próprias histórias.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada será o estudo da história cultural, utilizando-se do aporte teórico da análise do discurso.

A análise do discurso de linha francesa é defendida por Michel Pêcheux (1938-1983), de acordo com Piovezani; Sargentini (2011), como uma série de discursos e ideologias que perpassam o tempo e as sociedades, vindo a cristalizar ou congelar ideais e conceitos. Ou seja, um discurso produzido no passado, perpassa os tempos e torna-se uma “verdade” ou discurso do presente.

Já Foucault (2013) defende a produção de discursos dominantes dentro da sociedade, visando a exclusão de determinados sujeitos. Esses discursos se tornam “verdades”, que circulam nos diferentes meios, a exemplos das instituições escolares, igrejas, mídias e afins – cujo propósito é divulgação e reprodução dessas “verdades” construídas por aqueles que detém o poder. Dessa forma, será analisado de que maneira os discursos ideológicos se comportam ou se referem ao estudo dos povos originários em livros didáticos.

O Projeto propõe uma pesquisa qualitativa, cuja meta será analisar as representações de estereótipos no estudo de povos indígenas em livros didáticos,

durante os anos de 2010 a 2020. Essa pesquisa qualitativa será feita analisando os aspectos culturais de povos originários e a análise dos discursos hegemônicos produzidos dentro das sociedades ocidentais que se opõem à cultura desses povos originários; além das representações simbólicas produzidas pelo Estado, utilizando-se do livro didático como instrumento de manutenção do seu poder sobre os cidadãos.

A pesquisa se dará de forma teórica – seu universo será a representação de povos indígenas nos livros didáticos do ensino fundamental anos finais, da educação básica brasileira.

Sempre que necessário, serão consultados documentos e sites institucionais, a exemplo da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, a fim de que se obtenham dados confiáveis.

A pesquisa se dará de forma analítica e descritiva – considerando as construções historiográficas e representativas sobre os sujeitos estudados.

Os instrumentos de coletas de dados para a pesquisa serão feitos a partir de fontes primárias, que também são objetos de estudo e pesquisa desse projeto, ou seja, os próprios livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos povos originários necessita de políticas públicas do Estado que lhes dê o direito de escrever as suas próprias histórias (no plural, esses povos não são únicos, mas diversos) nos livros didáticos. Ainda são os não indígenas que constroem essas narrativas, contribuindo para a ideia de que os povos indígenas continuam necessitando da tutela exclusiva do “outro”, não possuindo autonomia. Já existem historiadores indígenas que podem contar a sua própria história nos livros didáticos. Para tanto, políticas educacionais junto ao Ministério da Educação necessitam ser criadas para incentivar que tais livros produzidos por autores indígenas sejam adotados pelo PNLD.

Dessa forma, muitos preconceitos e estereótipos seriam diminuídos no ambiente escolar – principalmente nas mentalidades de alunos.

Esta é uma das formas mais eficazes de se compreender a formação do povo brasileiro, a aplicação da Lei 11.645/2008 e a história dos povos indígenas, cujos legados não ficaram no passado, mas continuam a perpetuar-se em nossos dias, como representação de sujeitos históricos que também contribuem para mudanças sociais, culturais e econômicas no Brasil. E, a educação transmitida por meio dos livros didáticos é um dos caminhos possíveis de visibilidade desses povos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani (Org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em 12 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 11 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 09 set. 2022.

BRASIL. Resolução n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 10 set. 2022.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, 1991, abr., p. 173-191.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras – Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O Corpo Utópico, as Heterotopias**. Tradução de Selma Iannus Muchail, ed. 1. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2013.

KUPER, Adam. **A Reinvenção da Sociedade Primitiva: Transformação de um mito**. Tradução de Simone Miziara Frangella. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na sua cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux – inéditos em Análise do Discurso**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, Junia Fior. A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de história do 6º ano do ensino fundamental. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 260-286, jul./dez. 2020.

SOUZA, Laura de Melo e. O nome do Brasil. **Revista de História**, n. 145, São Paulo, USP, 2001, p. 61-86.

TODOROV, Tzevetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução de Beatriz Perrone Moi. 2. ed. Edição Digital Le Livros, 1982.

UNAMA, Universidade da Amazônia. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Amazônia: NEAD – Núcleo de Educação à Distância. Ano?. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=a+carta+de+pero+vaz+de+caminhas+-+pdf>. Acesso em 10 set. 2022.

ZANON, Andrei. O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética. **Perseitas**, Santa Catarina, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2020, v. 8, p. 75-103.

8. fontes preliminares

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. 1. Ed.; 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000; 2012.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História, Sociedade & Cidadania**. 2. ed.; 3. ed.; 4.d. São Paulo: FTD, 2012; 2015, 2018.

MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio. **História com Reflexão: os tempos e espaços modernos e a transição do feudalismo para o capitalismo**. 1 ed. São Paulo: IBEP, 2006.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1992.