

As imagens nos livros didáticos: ensino de história indígena e os cânones

Taís Temporim de Almeida¹

Resumo

Os livros didáticos são produtos culturais com relevante papel na História da Educação, pois possuem informações sobre as sociedades que os pensaram, produziram e utilizaram. Potentes à cultura letrada, têm/tiveram importante papel na definição dos saberes escolares e na fundamentação de alguns cânones no ensino. No que concerne a memória histórica nacional, os livros didáticos de História, responsáveis pela difusão de percepções memorialísticas, de eventos e personagens, corroboraram para que, ao longo dos processos de didatização, alguns sujeitos fossem preteridos socialmente. À vista disso, este texto discute, a partir das obras escolares em uso no Brasil, a manutenção de alteridades, especialmente, pelo cânone imagético associado à memória visual dos indígenas brasileiros. Perpassando as pautas indígenas, a construção de alteridades e a busca por equidade, discuto a formação do cânone e como algumas reformulações nesses são vislumbradas no cenário brasileiro, sobretudo após a implantação da lei nº 11.645, de 2008, que interfere diretamente no livro didático e no ensino de História. Para tanto, a compilação de um *corpus* imagético é realizada nas duas coleções didáticas aprovadas nos trâmites do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2017, dedicado aos anos finais do ensino fundamental. Assim, os exemplares do Projeto Araribá História, e os volumes do Projeto Teláris História, compõem o escopo de análise deste texto. A escolha pelas coleções se mostra atenta às mudanças do mercado editorial brasileiro nas últimas décadas, marcada pelo investimento das editoras em livros no formato projeto e a substituição da figura do professor/autor.

Palavras-chave: Livro Didático, Cânone imagético, Ensino de História indígena.

Abstract

Textbooks are cultural products with an important role in the History of Education, as they have information about the societies that thought, produced, and used them. Powerful to the literate culture, they have / had an important role in the definition of school knowledge and in the foundation of some canons in teaching. With regard to national historical memory, the

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

history textbooks, responsible for the dissemination of perceptions of memory, events, and characters, corroborated so that, throughout the didactic processes, some subjects were socially passed over. In view of this, this text discusses, from the schoolwork's in use in Brazil, the maintenance of otherness, especially, through the imagetic canon associated with the visual memory of Brazilian Indians. Going through the indigenous agendas, the construction of alterities and the search for equity, I discuss the formation of the canon and how some reformulations in these are seen in the Brazilian scenario, especially after the implementation of Law No. 11,645, of 2008, which directly interferes in the textbook and in history teaching. For this purpose, the compilation of an imagery corpus is carried out in the two didactic collections approved by the National Book and Didactic Material Program (PNLD) 2017, dedicated to the final years of elementary school. Thus, the copies of the Araribá História Project, and the volumes of the Teláris História Project, make up the scope of analysis of this text. The choice of collections represents the growing changes in the Brazilian publishing market in recent decades, given the investment of publishers in books in the project format and the replacement of the figure of the teacher / author.

Keywords: Textbook, Canon image, Teaching indigenous history.

Resumé

Les manuels sont des produits culturels qui jouent un rôle important dans l'histoire de l'éducation, car ils contiennent des informations sur les sociétés qui les ont pensés, produits et utilisés. Puissant pour la culture lettrée, ils ont/eu un rôle important dans la définition des savoirs scolaires et dans le fondement de certains canons de l'enseignement. En ce qui concerne la mémoire historique nationale, les manuels, chargés de la diffusion des perceptions de la mémoire, des événements et des personnages, ont corroboré de sorte que, tout au long des processus didactiques, certains sujets ont été socialement ignorés. Dans cette perspective, ce texte aborde, à partir **des œuvres scolaires en usage au Brésil, le maintien de l'altérité, notamment**, à travers le canon imagi- que associé à la mémoire visuelle des Indiens du Brésil. En parcourant les agendas indigènes, la construction des altérités et la recherche de l'équité, je discute de la formation du canon et de la façon dont certaines reformulations de ceux-ci sont vues dans le scénario brésilien, en **particulier après la mise en œuvre de la loi n ° 11.645, de 2008, qui interfère** directement dans le manuel et dans l'enseignement de l'histoire. A cet effet, la constitution d'un corpus d'images est réalisée dans les deux collections didactiques agréées par le Programme national du livre et du matériel didactique (PNLD) 2017, dédiées aux dernières années du primaire. Ainsi, les exemplaires du Projet d'histoire d'Araribá et les volumes du Projet d'histoire de Teláris constituent le champ d'analyse de ce texte. Le choix des collections représente les changements croissants du marché de l'édition brésilien au

cours des dernières décennies, compte tenu de l'investissement des éditeurs dans les livres au format projet et du remplacement de la figure de l'enseignant / auteur.

Mots-clés: Manuel, Image Canon, Enseignement de l'histoire indigène.

Introdução

“(...) os livros didáticos terminam por de fato assumir funções curriculares e seus textos, exemplos e imagens manifestam sem que se tenha consciência toda uma temática na qual as classes dominantes se reconhecem e sobre a qual buscam fundar em definitivo toda a identidade da nação.”

(BATISTA, 1999, p.563)

Produzido com fins educacionais e dedicado ao público escolar, o livro didático é um artefacto histórico-cultural complexo e multifacetado, envolto por definições, usos e apropriações, intrinsecamente, atreladas à sua simbiótica relação construída por entre a escola, o ensino, professores e estudantes (MUNAKATA, 2012). É, contudo, na transição dos séculos XVIII ao XIX que os livros dedicados ao ensino assumiram as formas e funções que nos são familiares hoje, assim como um lugar relevante no cenário educacional e da escolarização (CAIMI, 2016). Nesse ínterim, sua construção, como produto, passou a mobilizar escolhas de múltiplos setores, que buscaram convergir, direta ou indiretamente, sobre e no espaço de ensino, postulando escolhas e prerrogativas oriundos do cenário característico desse artefacto (GASPARELLO, 2013).

Diante de tais características, da importância associada à cultura letrada e do livro à educação, no referido período, muitos foram os segmentos que buscaram sobre ele intervir, com motivações também diversas. Governantes, militares, religiosos, letrados e demais figuras que cercavam as elites letradas, compuseram elementos importantes a serem considerados na elaboração discursiva presente nos livros didáticos (GASPARELO, 2004). Isso porque, segundo Choppin (2004), os livros movimentam, simultaneamente, conotações instrumentais, referenciais, ideológicas e culturais, sendo as ideológico-culturais as mais antigas e que são, invariavelmente, movidas face a interesses de Estados, grupos e ideologias. O que faz desse resultado de escolhas, prerrogativas, temporalidades, espacialidades e sujeitos específicos, possuindo vinculações estreitas com o cenário que a ele produz, significa e ressignifica, seja em uso nas salas de aula por professores e estudantes, seja fora da escola.

Destarte, como apontado por Batista (2004), quando o livro assume funções curriculares por meio de seus textos, exemplos e imagens, postuladas por classes dominantes, busca-se fundar seus interesses e edificar uma

identidade homogênea, o que nos leva a reconhecer a historicidade denotada nesse instrumento. Sobretudo, porque esse foi encarregado pelos referidos setores da sociedade que o concebeu como espaço de registo e/ou manutenção da seleção de documentos, discursos e noções que por essa comunidade foram escolhidos para serem perenizados entre suas páginas e entre sua juventude (MOLINA, 2013). Não obstante, é um instrumento fecundo ao ensino e às pesquisas correlacionadas à história da educação, história do ensino de História, história das disciplinas escolares, entre outros meandros da seara educacional, uma vez que, para além de sua historicidade, devemos considerar também sua profícua materialidade, que apresenta aspetos culturais, simbólicos e representativos das sociedades que os concebeu, produziu, editou, imprimiu e difundiu socialmente (GASAPARELLO, 2011).

Assim, pensando as definições que demarcam as balizas disciplinares no Brasil que remontam, caracteristicamente, ao século XIX e início do século XX entendemos como tal cenário conjugou setores manifestos no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) e na escolarização, proporcionando processos de construção e edificação de uma nação baseado em dados interesses. Porquanto, as definições de liames para a História disciplinar são produtos de debates dados em outras esferas, para além dos muros escolares e das expectativas docentes, em que as referidas instituições tiveram papel crucial ao lado na escola nas definições da História a ser ensinada no período e suas formas representativas. Assim, a seleção de conteúdos, sentidos e sensibilidades, valorizados ou preteridos socialmente se deu ancorada nas discussões dos círculos letrados, manifestos no IHGB e na AIBA, debates os quais corroboraram com a construção de histórias nacionalistas, identidades, memórias, sociabilidades oficiais, legítimas e moralmente aceitas como verdadeiras que foram canonizadas dentro de uma lógica escolar, política e social (FONSECA, 2006).

Tal processo, foi o responsável pela exclusão de sujeitos, sensibilidades, olhares e versões do constructo da historicidade brasileira, haja vista que, em um momento marcado pela valorização do cânone do europeu, do branco, do letrado e do cristão, quaisquer manifestações alheias a esses padrões representavam opções a serem excluídas ou marginalizadas na formação nacional, que se encarregava unilateralmente da valorização de um tipo ideal. Assim, os indígenas, os negros e as camadas populares brasílicas, por exemplo, receberam os tratamentos que cabia a povos que não pertenciam ao novo prospeto nacional: a exclusão, a estereotipação, o esmaecimento, o apagamento e, na união de todos esses fatores, o esquecimento (CARVAHO, 1989).

Segundo Choppin (2004, p. 557), todos esses sentidos e significados apresentam “motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela

fosse, do que como ela realmente é". À vista disso, é possível notar aspectos de uma tradição seletiva atuantes dentro e fora da escola, agindo sobre o currículo, por meio de uma seleção daqueles saberes escolares que devem estar no currículo e dos sujeitos visibilizados. Segundo Williams (2003), essa tradição seletiva é resultado das relações estabelecidas por elementos emergentes, residuais e dominantes, que reagem de modo a selecionar, apropriar, inventar e interpretar conteúdos que acabam, no caso da educação, didatizados nas páginas da literatura didática.

É nesse sentido que entendo que o cânone imagético possui grande potencial analítico dentro da história. Isso pois, é uma construção histórica, a certo ponto antiga, constructo de outro momento, e que denota particularidades a partir dos muitos sentidos que acumulou ao longo do tempo, os quais recebem influência direta dos grupos dominantes das instituições de educação e de uma tradição crítica (MAZZOLLA, 2015). Por esse motivo em especial, meu foco recai às imagens em virtude de sua potencialidade como documento histórico ao mesmo tempo que como monumento, de traços particulares arquitetados por uma sociedade, as quais muito têm a dizer sobre sujeitos, temporalidades e espacialidades. Tais conotações nos levam até aos ensejos imbricados no método histórico-semiótico de Ana Maria Mauad (1996) para averiguação do potencial imagético presente na iconografia que é inserida nos livros didáticos de História e às discussões de como essas representações imagéticas apresentam vinculações específicas com contextos e significados de que são oriundas.

As imagens analisadas neste artigo, portanto, são hoje associadas a cânones do ensino de História, provenientes de uma seleção dada em duas coleções didáticas que estão na lista das mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017, no Brasil, *Projeto Araribá História* (2014), editorado por Maria Raquel Apolinário para a Editora Moderna, e os volumes da coleção *Projeto Teláris História* (2015), de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, impresso pela Editora Scipione. Ambos os livros foram escolhidos em virtude de estarem entre as dez mais distribuídas, bem como por serem organizadas como componente de um Projeto, o que assinala uma mudança no padrão editorial nacional nas últimas décadas.

As mudanças por que os livros didáticos tem passado nas últimas décadas já foram assinaladas por Kazumi Munakata, desde o final do século passado, com sua tese de doutoramento, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* (1997), a qual parte de seu olhar como profissional que esteve no âmago das editoras, para analisar e apresentar a dinâmica do mercado editorial brasileiro, em que a ótica mercadológica interfere sobre a técnica e a produção desses livros, principalmente instigada pelo maior comprador desses impressos, o Estado Brasileiro. Assim, as editoras cada vez mais próximas aos editais do PNLD produzem livros atentos às demandas do edital, com poucas reformulações, mas com muitas inserções, sem debates, o que garante a permanência de determinados tratamentos e sentidos do ensino disciplinar.

De modo especial o recorte imagético levou em conta aquelas obras que fazem alguma referência às populações originárias do Brasil, devido aos interesses prévios de vislumbrar o tratamento que esses povos recebem nos livros didáticos após uma década da promulgação da lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que promove a inserção das temáticas indígenas na educação básica. No mais, dentre essas delimitações, de modo ainda mais específico, foi definido um olhar que se volta aos chamados cânones imagéticos, ou seja, aquelas obras marcadas por um símbolo criativo, demarcado por concepções estéticas, normalmente europeias, de delimitam padrões, estereótipos e modelos que atravessam períodos devido à sua ligação ao inconsciente coletivo. Isso porque, é notável como grande parte das representações associativas aos indígenas perpassam tais produções estéticas, bem como se mantém atreladas ao ensino de História e sendo incorporadas por livros didáticos.

1. Memória, narrativa e escolarização: livro didático de História e os cânones imagéticos

Ao longo do século XIX, mediante uma estratégia amparada no tripé AIBA, IHGB e as modulações que a escola assumiu na modernidade, foram produzidos discursos, práticas e representações ideárias, que compuseram a identidade nacional baseada em um Brasil civilizado e próximo das construções de sentidos europeias. Em tal representação, interesses do Estado, da Igreja e de setores sociais conservadores foram alinhados e compuseram visões sobre o português, o indígena e o negro, estritamente baseados no estereótipo sobre o tipo ideal para a formação moral e política nos oitocentos. À vista disso, uma história política, nacionalista a serviço do Estado, de intenções sociais específicas é edificada nesse momento (FONSECA, 2006).

Tais modulações sobre a história, baseada em uma funcionabilidade, foi construída, invariavelmente, no IHGB, que, financiado pelo poder imperial, tinha entre suas objetivações produzir a gênese da nação, eternizando e salvando os fatos a partir de construções narrativas forjadas por entre as intenções e premissas de um grupo de religiosos, militares, intelectuais e políticos brasileiros, o que marca a institucionalização e profissionalização da historiografia (GUIMARÃES, 1988). Outrossim, a AIBA, no campo das artes, em sintonia com o IHGB e os ideais vigentes nos oitocentos, produziu obras famosas, com intuito de criação e promoção de um acervo próprio que retratasse a história do país nascente, justamente pela ausência de ilustrações e gravuras nacionais para retratar os grandes eventos e personagens da história brasileira (BITTENCOURT, 2015).

Assim, além de interferir sobre a produção acadêmica e nas artes, havia também, por parte desses setores algumas preocupações com a condução da memória nacional, o que os levou a se posicionarem no do ensino, haja vista o papel da escola nesse momento. Temas discutidos por bacharéis e mé-

dicos, por exemplo, que tinham participação em diversos segmentos da sociedade e defendiam uma reforma na educação do país frente a uma pedagogia moderna, baseada no modelo alemão, francês e dos EUA (GASPARELLO, 2011), construíram e promoveram uma memória nacional, baseada em modelos europeus, pautados por um discurso de continuidade e na unilateralidade. Logo, esses sujeitos operaram com diversas medidas, desde a legitimação historiográfica, perpassando o incentivo das representações iconográficas, até a garantia da continuidade das formas de interpretação da história nacional por intermédio do discurso escolar (FONSECA, 2006).

Assim, os interesses movidos nesse momento de formar uma nação concisa e unida perpassou essas três esferas, tendo no ensino importante aporte para manutenção e propagação dos interesses. Principalmente, pelo movimento traçado a partir da educação imperial e depois republicana que unia o saber científico, produzido pelo IHGB, a potencialidade imagética para o ensino e perenização das imagens, pela AIBA, à escola em uma operação de homogeneização de sentidos e discursos. Desse modo, os discursos produzidos nas esferas do IHGB e da AIBA eram transplantadas à História escolar, corroborando com delimitação das balizas da disciplina e dos sentidos que essa disciplina deveria delinear (FONSECA, 2006).

Muitos dos autores de compêndios didáticos no XIX produziram livros sob tais premissas. Pois, eram autores ligados ao IHGB e ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por exemplo, o que lhes garantiu a legitimidade diante do instituto, bem como a propagação das ideias desse na formulação de escritos didáticos (LEOPOLDINO, 2012). Não obstante, esses estavam ligados a concepção de história de Francisco Varnhagen, seguindo uma cronologia que balizou o ensino de História pelos grandes eventos, personagens, a valorização da nação, dos fundadores e de alguns grupos, o que assinalada uma produção de livros didáticos seguindo a lógica do período, estritamente ligada ao IHGB e à AIBA, construindo o textos didático em consonância as prerrogativas emanadas do interesse do Estado e dos setores elitistas, de modo a ser a representação de um projeto de nação legitimado pelo IHGB (GASPARELLO, 2004).

As representações dos povos indígenas no período finissecular do XIX e nas três primeiras décadas dos novecentos, invariavelmente, receberam a carga social desse discurso e não obstante trabalharam com o imaginário. Desse modo, as gravuras, ilustrações e obras da AIBA, incorporadas e apresentadas nos livros, compõem representações alusivas, que marcam iconografia didática do XIX, mas também a editoração posterior ao referido período, demarcando alguns cânones sobre tais populações, suas tradições e modos de vida (BITTENCOURT, 2015). Isso pois, remonta a esse período as representações dos povos indígenas com as conotações de selvagens, rudes, atrasados e estranhos aos hábitos sociais do período, o que resultou no seu exotismo diante da civilização, bem como no esquecimento como sujeito mediante uma longa exposição responsável por versões estereotipadas dessas populações.

O cânone imagético tem papel de destaque na construção das representações desses sujeitos dessa maneira. Isso pois, grandes nomes da AIBA, durante o império, em fins do XIX, e da posterior Academia de Belas Artes (ABA), já na república e nas décadas iniciais do XX, como Benedito Calixto, Oscar Pereira da Silva, Victor Meirelles, José Maria de Medeiros, Pedro Peres moveram suas construções estéticas ligadas ao IHGB, sem qualquer traço que vislumbresse a pluralidade cultural e étnica dessas etnias, promovendo a homogeneização de populações diversas e as postulando ao atraso e inferioridade, já que não possuíam semelhança aos modos relacionais ocidentais europeus (ALMEIDA, 2010). À vista disso, as representações desses autores, consideradas cânones nacionais hoje, devido ao estabelecimento de um senso de autoridade temporal que os consagrou, são marcados pela continuidade e reprodução de estereótipos, pelo exotismo, a visão caricatural e homogeneizadora dos povos originários, como uma resposta delimitada por visões arbitrárias e generalizantes, centrada na visão eurocêntrica da história (FONSECA, 2006).

Não obstante, tais construções estéticas, ainda em uso nos livros editorados na atualidade, validam uma discussão potente sobre tais temáticas sob a ótica do cânone. Principalmente, por que tais cânones imagéticos, constantemente apropriados em livros didáticos, ao menos desde o final do século XIX e início do XX, são bons exemplos de como uma tradição seletiva operou sobre o ensino, partindo de obras que foram produzidas e apropriadas com dado significado: atender às demandas fundacionais do país no referido período. Pois, a formação de um cânone evidencia a produção que leva em conta os grupos sociais dominantes, as instituições de educação e a tradição crítica.

Nessa linha, amparado pela tradição seletiva e suas ramificações, a construção dos cânones deve ser entendida para além do seu momento de construção e elaboração discursiva. Devem levar em conta a construção histórica, que acumula muitos sentidos ao longo do tempo (MAZZOLA, 2015), de acordo com os significados atribuídos e como a didatização oferece sentidos particulares à obra. Assim, a leitura, a reapropriação, a reescrita e, em geral, a ressignificação de um cânone, funciona a partir de um processo que desloca algumas obras artísticas para a memória social e silencia tantas outras, relegando-as ao esquecimento (MAZZOLA, 2015). Porquanto, a arte representa um conjunto de valores de sua época, que permeia uma memória gráfica do tempo, apresenta caminhos de acesso à história, consolida-se como símbolo criativo que descreve a sociedade que o viu nascer (MAZZOLA, 2015).

É nesse sentido que, quando Caimi (2017) aponta que os livros têm cedido lugar para um estilo polifônico, que abrange textualidades diversas, para promover as temáticas africana e indígena, demonstrando como as pautas de ensino de História não permaneceram estáticas, possuíram avanços e tentativas de reformulação, também devemos pensar nos prejuízos que os conteúdos estigmatizados e o verbalismo trazem à aprendizagem histórica, que re-

monta ao século XIX, e nos cânones que acompanham essa versão historiográfica. Isso porque, o atendimento aos editais do PNLD tem cada vez mais contribuído para uniformizar a forma de apresentação das coleções, em que impera uma tradição historiográfica fortemente calcada numa perspectiva temporal cronológica e linear, que responde a busca dos professores por propostas curriculares tradicionais, que não se distanciam de seus saberes e práticas usuais pedagógicas (CAIMI, 2017). As editoras, portanto, regidas pela lógica de mercado, operam com coleções que seguem moldes e definições curriculares tradicionais. A permanência dos cânones imagéticos, desse modo, reverbera a força das narrativas na cultura escolar, do setor editorial, das práticas sociais e culturais, das mídias, dos saberes docentes, da própria tradição do livro didático.

Ademais, séculos mais tarde de suas produções, tais cânones, com propósitos nacionalistas típicos dos oitocentos, seguem perpetuando o mesmo exotismo em suas construções imagéticas. Ora pela posição do indígena enquanto sujeito subalternizado e apagado pelos tons de exotismo, alheamento e esmaecimento carregado sobre as sensibilidades indígenas, ora pela sua edificação estereotipada como índio genérico do passado romântico brasileiro. Isso pode ser facilmente lido nas duas coleções aqui analisadas.

O Projeto Araribá – História possui quatro volumes com frequente uso imagético, em que são usuais nos formatos de gravuras, fotografias e pinturas. Especialmente sobre meu recorte, entre as páginas da coleção cinco obras canônicas são encontradas nos volumes do 7º e 8º ano. *Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (1922), de Oscar Pereira Silva, *Fundação de São Vicente* (1900), de Benedito Calixto, *Iracema* (1881), de José Maria de Medeiros e *Elevação da Cruz em Porto Seguro* (1879), de Pedro Peres. Por sua vez, o Projeto Teláris História, conta com a mesma organização em volumes, em que fotografias, gravuras, ilustrações e pinturas históricas são facilmente localizadas por entre suas páginas. De modo especial, a organização promovida pela editora faz com que entre os quatro livros apenas no dedicado ao 7º ano contenha pinturas canônicas com referência aos indígenas. Aqui encontramos uma versão reduzida de *Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (1922), de Oscar Pereira Silva, e a consagrada *Primeira Missa no Brasil* (1860), de Victor Meirelles.

A duplicidade encontrada da obra de Oscar Pereira Silva, *Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (1922), denota a importância dessa obra na historiografia didática corrente. Conotada como marco fundacional, compila um relato ilustrado sobre o encontro português e indígena em 21 de abril de 1500. No entanto, é raro que se considere como a obra de Silva foi produzida nos primeiros anos da República brasileira, sob premissas e prerrogativas posteriores ao fato por ele representado. Mesmo assim, na memória visual, facilmente, a obra é evocada como representação do real. Encontrá-la nos dois Projetos evidencia sua importância ao discurso fundacional brasileiro, mesmo que em dimensões tão díspares.



Figura 1. Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro – Projeto Araribá (2014)

Fonte: Apolinário, M. R. (Edit.) (2014). Projeto Araribá: História. São Paulo: Editora Moderna.

As associações à cruz, do cristãos, em *Elevação da cruz de Porto Seguro* (1879), *A Primeira Missa do Brasil*, (1860) em *Fundação de São Vicente* (1900), mesmo que em planos diferentes constrói uma clara binarização português e indígena, manifesta nas vestes, posturas e comportamentos, por exemplo, em que a domesticação do português sobre a terra e os indígenas está sendo explicitada, ora pelo português, ora pelo catolicismo, evidenciando um espaço de domínio emblemático. Em suas dimensões possuem uma mensagem a ser transmitida à memória visual brasileira: as vinculações católicas, belezas naturais e uma colonização harmônica, de paz entre raças, a promoção de uma harmonia, coesão social e racial e a definição da posição do indígena é lida no jogo de cores e locais em que esses são retratados.

Figura 2. Elevação da Cruz em Porto Seguro – Projeto Araribá (2014)
Fonte: Apolinário, M. R. (Edit.) (2014).
Projeto Araribá: História. São Paulo:
Editora Moderna.



7. O ilustrador de origem italiana Angelo Agostini tornou-se muito conhecido pelos trabalhos publicados na Revista Ilustrada. Observe, ao lado, uma de suas ilustrações, leia o texto que o acompanha e responda às questões.

"Um telegrama hoje recebido pelo 'Paiz' dá o seguinte: 'Em Campinas, um fazendeiro importante mandou surtar, pelos seus escravos, e meter no tronco da fazenda o súdito português José Joaquim Silveira, oficial de pedreiro e homem trabalhador'."

Revista Ilustrada, n. 460, 1887. In: MENDONÇA, Israel. Razes. Cenas da abolição: escravidão e substituição no Petrópolis e no Juiz de Fora. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 34.

- Descreva a ilustração de Angelo Agostini.
- Identifique a crítica feita pelo artista na imagem.
- O que explicaria a violência utilizada pelos proprietários para punir imigrantes que trabalhavam nas fazendas?



Ilustração de Angelo Agostini para a Revista Ilustrada, 1887. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Arte

O projeto artístico do Segundo Reinado

No Segundo Reinado, a arte foi utilizada para construir uma memória visual da epopeia dos portugueses no Brasil, que seriam o embrião da futura nação brasileira. Com esse objetivo, o imperador D. Pedro II se transformou em grande incentivador da Academia Imperial de Belas Artes, criada por D. João VI em 1820. Por meio dessa instituição, artistas europeus e brasileiros foram encarregados de construir uma iconografia do Império Brasileiro, adotando como temas centrais a paisagem, os índios, a figura do imperador e os colonizadores portugueses. A pintura reproduzida abaixo representa um momento que antecedeu a primeira missa realizada no Brasil, em 26 de abril de 1500.

Elevação da cruz em Porto Seguro, pintura de Pedro Peres, 1879. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

- Retorne a seção Aprenda a fazer – ler uma imagem, no início deste livro, para responder às questões.
 - Identifique o título do quadro, a autoria e o ano em que ele foi produzido.
 - Qual é o tema da pintura? Como é o cenário em que esse tema foi desenvolvido?
 - Que personagens foram representados na pintura? O que eles estão fazendo? Quais elementos receberam destaque?
- De que modo a pintura se relaciona com os propósitos da Academia Imperial de Belas Artes? Qual teria sido a intenção do artista ao pintar esse quadro?



Figura 3. Fundação de São Vicente–
Projeto Araribá (2014)
Fonte: Apolinário, M. R. (Edit.) (2014).
Projeto Araribá: História. São Paulo:
Editora Moderna.

Por fim, outra obra encontrada nos livros é uma reprodução do quadro *Iracema* de José Maria de Medeiros, reprodução que segue a mesma linha das demais obras aqui citadas, fomentando o exotismo e a estereotipação em relação ao indígena. A tela é baseada na obra literária homônima, *Iracema de José de Alencar* (1865), que evidencia o indianismo romantizado da literatura nas obras de arte. Pela construção dada pelo autor, temos uma Iracema romantizada, ligada à natureza, promovendo as simbologias de amor pela terra e a evidência das belas paisagens, tais quais na obra de Meirelles, promovendo o estereótipo indígena.

Figura 4. Iracema – Projeto Araribá (2014)
Fonte: Apolinário, M. R. (Edit.) (2014). Projeto Araribá: História. São Paulo: Editora Moderna.

Os índios na visão romântica do século XIX

No Brasil Imperial, apesar dos preconceitos em relação aos índios, discutiu-se e ideia de transformá-los em símbolo da nação. Mas como fazer isso se eles desafiavam o Estado ocupando terras, ameaçando colonos, recusando-se ao trabalho e lutando para conservar suas aldeias?

Criou-se, então, uma imagem romântica do índio, que não expressava os reais habitantes dos sertões e das aldeias do império. Discursos e obras políticas, literárias, históricas, científicas e artísticas desse período exaltavam os índios do passado, enquanto ignoravam ou descreviam de forma muito negativa os grupos indígenas que viviam no território brasileiro no presente.

Nos romances de José de Alencar, por exemplo, os personagens indígenas estão muito longe da realidade. Surgem, sem qualquer rebeldia, como aliados fiéis dos portugueses, incorporando muitas de suas características. É o caso, por exemplo, de Poti e de Araribá, líderes indígenas que se aliam aos portugueses, tornaram-se cristãos e inspiraram, no século XIX, personagens dos romances *Iracema* e *O guarani*.

Releituras

ORGANIZAR O CONHECIMENTO

1. Os indígenas do Brasil atual não têm o mesmo modo de vida daqueles que viviam no território em 1500. Mesmo assim, eles têm o direito de reivindicar a sua identidade indígena. Explique.

ANALISAR AS FONTES

2. **Fonte 1:** O texto mostra que os portugueses diferenciavam os índios Tupinambá dos "gentios amigos". Qual diferença foi estabelecida entre eles? Como essa diferenciação determinava o tipo de relação entre os colonizadores e cada um desses grupos? Como ela beneficiou os conquistadores?

3. **Fonte 2:** Com base na cena, compare a ação dos índios aldeados do século XIX e a ação dos índios no Brasil do século XXI.

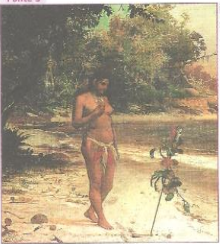
4. **Fonte 3:** De que forma essa imagem ajudou a disseminar a cultura europeia no Brasil?

POR UMA NOVA ATITUDE

5. **Ao contrário do que acontecia no século XIX e na maior parte do século XX, atualmente o modo de vida dos povos indígenas tem sido revalorizado e ressignificado.**

- Em grupo, escolham um dos povos indígenas do Brasil atual e façam um trabalho de colagem representando as principais características do seu modo de vida. Para esse trabalho, sugerimos como fonte de pesquisa o site do Instituto Socioambiental (www.socioambiental.org.br/), que apresenta informações dos povos indígenas do Brasil.
- Montem, na classe, uma exposição com o trabalho final do grupo.

Fonte 3



Detalhe da pintura de José Maria de Medeiros, 1861, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Considerações finais

Considerar o livro didático como elemento da cultura escolar é mister para que entendamos como se organizam, fundamentam e selecionam os conteúdos das disciplinas escolares, os exercícios e atividades propostos, bem como os meios com que esses atendem determinadas aceções valorativas presentes e intrincadas no cotidiano sociocultural e que se manifestam também no meio escolar. Isso porque, o livro é portador de saberes, componentes explícitos da cultura escolar, operando na transcrição do que é ensinado e/ou o que deveria ser ensinado. Esses conhecimentos operam sob uma tradição seletiva que interfere sobre a educação, a qual é responsável pela sedimentação de dadas visões de mundo, mentalidades e construções de sentido. Tal seletividade que tangencia o ensino é marcada pela valorização da cultura europeia, nos textos escritos e na iconográfica, que recebem a conotação de verdade valorizada, idealizada e legitimada.

Quando notamos a presença de algumas telas produzidas no século XIX e nas décadas iniciais do XX nos livros didáticos impressos na atualidade, alguns quarteis de séculos posteriores à sua produção, entendemos que sua manutenção perpassa sentidos de alteridade, como resposta a privilégios, poderes e hierarquias que são enraizadas socialmente. O imaginário sobre o Brasil composto nessas imagens, hoje representam figurações do cânone de modo mais complexo, ligado a um olhar romantizado, que não leva em contas as múltiplas temporalidades imbricadas da obra, tampouco maiores problematizações.

Não obstante, mesmo diante de uma renovação das disciplinas promovida pelas leis, evolução da didática e transformação do público escolar, que nas últimas décadas incentivaram a disciplina História a se adaptar, notamos como o conhecimento histórico sustentou uma identidade nacional baseada no alheamento indígena, do estereótipo e da alteridade sobre esses sujeitos, em que a operação da consciência histórica e da memória social encontram sustentáculo por entre o ensino de História e a materialização desses ideários nos livros escolares em uso no país. O ensino de disciplinar, assim, atuou nos processos de formação de identidade e pertencimento à nação, bem como foi instrumento do esquecimento e apagamento de questões, acontecimentos e sujeitos. Nesse ínterim, ocorre uma cristalização de um ensino de história, baseado em uma história que mantém a imagem desses sujeitos por meio de uma memória histórica marcada e potente por meio da iconografia. Isso fica evidente quando a preferência majoritária dos professores não recai sobre as obras mais bem avaliadas no PNLD, e sim sobre aquelas com as quais eles se identificam em seus saberes disciplinares e crenças pedagógicas assentadas tradicionalmente, associada a representações e discursos canônicos.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. R. C. (2010). *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro, Editora da FGV.
- Apolinário, M. R. (Edit.) (2014). *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Editora Moderna, v. 1, 2, 3 e 4.
- Azevedo, G.; Seriacopi, R. (2015). *Projeto Teláris: História*. São Paulo: Editora Ática, v. 1, 2, 3 e 4.
- Bittencourt, C. M. F. (2013). História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: A. A. Pereira; A. M. Monteriro (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas* (pp. 101-132). Rio de Janeiro: Pallas.
- Bittencourt, C. M. F. (2015). Livros didáticos entre textos e imagens. In: C. M. Bittencourt (Org.) *O saber histórico em sala de aula*. (pp. 69-90). São Paulo: Editora Contexto.
- Caimi, F. E. (2017). O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: H. Rocha; L. Rezneck; M. S. Magalhães

- (Orgs.) *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. (pp. 33-54). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*, 6, 5 -24.
- Fonseca, T. N. L. (2006). *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guimarães, M. L. L. S. (1988). Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 1, 5 – 27.
- Leopoldino, M. A. (2018). Pinturas históricas do século XIX e discurso identitários: notas sobre iconografia e ensino de História no Paraná. *História e Memória*, 17, 251-283.
- Mazzola, R. B. (2015). *O cânone visual: as belas-artes em discurso*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica.
- Molina, A. H. (2013) Imagens em livros didáticos de história: elementos para uma análise das relações imagem/texto/historiografia. In: M. C. B. Galzerani; J. B. G. Bueno; a. Pinto Júnior. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea Sobre o Livro Didático de História*. (pp. 247-266). Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp.
- Munakata, K. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. (Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Munakata, K. (2013). Da didática da História à história da História ensinada. *Revista História Hoje*, 2, 251-267.
- Williams, R. (2003). *La Larga Revolución*. Buenos Aires: Nueva Vision.