

A ESCOLA E SEUS ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS: APONTAMENTOS ANTROPOLÓGICOS

Daniel Guillermo Gordillo Sánchez [*]
Angela Maria Erazo Munoz [**]

[*] Mestre em Antropologia Social pela
Universidade Federal de Santa Catarina.
Professor do Estado da Paraíba
E-mail: danielgordillo65@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6725-0627>

[**] Doutora em Sciences du Langage, Spécialité
Didactique et Linguistique pela Université de
Grenoble, França. É professora adjunta na
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: angela.erazom@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4952-4628>

Resumo

O presente artigo discute o tema da diversidade cultural e sua relação com os acervos das bibliotecas escolares desde um ponto de vista antropológico. A busca de compreensão deste fenômeno se baseou na análise das imagens e discursos que os livros didáticos reproduzem sobre os povos indígenas. O livro didático constitui um dos instrumentos mais utilizados pelos/as professores/as no processo de ensino e aprendizagem, sendo, por isso, crucial na formação do imaginário coletivo e na criação de certas ideologias, valores e crenças. Assim, em um primeiro momento, serão abordados alguns aspectos relativos ao ato de representar através da escrita, o qual constituiu um dispositivo de poder do ocidente, determinante na relação estabelecida com os povos originários. Posteriormente será desenvolvida uma discussão que oferece elementos teórico-metodológicos para estudar esse fenômeno, destacando a utilidade desse tipo de estudos dentro do marco legislativo proposto pela Lei 11.645 de 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: livros didáticos, povos indígenas, biblioteca escolar, educação.

Introdução

Segundo Roger Chartier (1988, 2010), a escrita cumpriu um papel essencial nas sociedades ocidentais. O historiador francês explica que a escrita, desde o século XV, foi chave dentro da administração de justiça e das finanças, a criação de burocracias, a constituição de arquivos e a comunicação administrativa e diplomática, sendo suporte para o governo dos territórios e dos povos (CHARTIER, 2010, p.15). Desse modo, a obra do autor permite compreender que a ordem dos discursos e das representações está associada a uma autoridade e ao exercício do poder.

Assim, considerando que o poder não necessariamente se impõe pelo exercício da força física e sim pela produção dos discursos consagrados através da escrita, é possível identificar a importância do ato de representar na sociedade (SAID, 1984; CHARTIER, 1991; BOURDIEU, 1989; HALL, 1997; ROJAS, 2001; FOUCAULT, 2007). Quem representa classifica, categoriza, nomeia e “inventa” o outro (TODOROV, 2010; CASTRO-GOMEZ, 2005; WAGNER, 2010), conforme seus interesses materiais e simbólicos.

Diante disso, nesse artigo entendemos o ato de representar desde uma perspectiva antropológica: isto é, como uma estratégia colonial praticada ao longo da história pelas elites econômico-políticas, no intuito de narrar, etiquetar e normatizar o mundo humano e não humano, estabelecendo os limites e contornos da alteridade. Os livros, arquivos e outras manifestações escritas, nesse panorama, emergem como arenas que projetam as relações de poder, as tensões identitárias, a economia simbólica e os conflitos interétnicos.

Por conseguinte, procuramos ressaltar a importância de estabelecer critérios acadêmicos e científicos para examinar a questão indígena nos acervos das bibliotecas escolares, problematizando, sobretudo, a relevância dos livros didáticos¹ nessa narrativa simbólica. Cabe assinalar que os textos escolares conformam uma boa parte dos acervos

¹ Nesse trabalho usaremos os termos *livro didático*, *obra didática*, *texto escolar* e *manual escolar* como sinônimos, em virtude que tais denominações figuram indistintamente na literatura acadêmica, referindo-se aos materiais usados por alunos e alunas em sala de aula, dentro das disciplinas que conformam o currículo escolar.

bibliográficos do sistema de ensino, ocupando um papel central em sala de aula. Além do mais, eles são um dos instrumentos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem, sendo os primeiros (e muitas vezes, os únicos) livros que as crianças leem em sua infância. Logo, os livros didáticos têm um poderoso efeito nos imaginários que uma sociedade cria sobre os distintos grupos sociais e expressões culturais, constituindo peças fundamentais da ordem representacional das sociedades letradas.

Assim, em primeiro lugar, apresentamos uma reflexão sobre a relação entre o ato de representar e os livros didáticos, dentro do contato interétnico entre indígenas e não indígenas. Posteriormente, elucidamos alguns aspectos metodológicos que podem orientar uma aproximação focada nos textos escolares. Finalmente, apresentamos algumas observações que evidenciam a importância de interpelar os acervos bibliográficos dentro dos processos de produção de identidades sociais, essenciais na discussão sobre a diversidade étnico-racial no Brasil. Cabe destacar que este artigo resulta de uma Dissertação em Antropologia Social defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (SANCHEZ, 2018).

Representando o “Outro”

Ao analisar a hermenêutica europeia ao longo da colonização das Américas, Tzvetan Todorov (2010) destaca que o ato de nomear foi transcendental para os objetivos dos conquistadores, determinando a sua relação com o “Outro” diferente. Ele mostra como o homem europeu se apaixona pela escolha dos nomes do mundo “virgem” que está conhecendo. As denominações para ilhas, rios e montanhas guardavam um sentido estritamente religioso com Deus, a Virgem Maria, o Rei da Espanha e a Rainha, respectivamente.

Colombo sabe perfeitamente que as ilhas já têm nome (...) as palavras dos outros, entretanto, não lhe interessam muito, e ele quer rebatizar os lugares em função do lugar que ocupam em sua descoberta, dar-lhes nomes justos; a **nomeação, além disso, equivale a tomar posse. (...) As coisas devem ter os nomes que lhes convêm**”. (TODOROV, 2010, p. 38-41; grifo nosso).

A taxonomia aplicada as Américas tinha como base as diretrizes da Bíblia que, diga-se de passagem, foi o livro bastião da colonização, onde se explicitavam os

preceitos morais e normativos que guiaram a censura do universo indígena, amplamente discutida na historiografia e na antropologia. A Bíblia “é ela mesma um livro poderoso, que protege e conjura, aparta os infortúnios, afasta os malefícios (...)” (CHARTIER, 2010, p.24).

O procedimento nomeador e classificador é aplicado, também, para os indígenas. Todorov (2010) narra como os primeiros nativos levados à Espanha são rebatizados como ‘Don Juan de Castilla’ e ‘Don Fernando de Aragón’, condenando ao ostracismo seus nomes originários. Os conquistadores, simplesmente, não estavam interessados na comunicação com nativos e por isso não os reconheciam como interlocutores legítimos, menosprezando suas categorias designativas para a realidade.

Se bem sabemos que o sucesso material e econômico dos europeus dependia da expansão espiritual cristã, também foi decisivo o ato de nomear, designar, classificar e intitular o mundo social e natural, informações que ficaram registradas em atas, mapas, relatos de viagem, pinturas, cartas e documentos oficiais. Observa-se, então, a presença de imposições e afrontas simbólicas, formas de atacar e liquidar os povos indígenas, recursos que parecem complementar, renovar ou garantir a efetividade da força física que tradicionalmente tem usado ocidente para massacrar e diminuir os nativos.

O uso que os não indígenas fazemos da ‘caneta’ (materializada no ato de representar, nomear e escrever) buscou, historicamente, reprovar a existência diferenciada dos povos indígenas, legitimando a visão não indígena do devir histórico. Concordando com Bourdieu (1989) e Hall (1997), o que está em jogo neste panorama, além dos ganhos materiais, são as relações de força simbólicas e das suas vantagens correlativas, ou uma disputa pela definição da identidade e de uma visão de mundo, pela imposição de percepções e classificações sobre a realidade, “uma luta para fazer existir ou inexistir” (BOURDIEU, 1989, p.118).

A respeito da escrita como principal forma de representação, Michel Foucault (2007), na obra *As palavras e as coisas*, problematiza a autoridade da escrita na modernidade, dentro de sua análise sobre a relação da linguagem com as atividades de classificação, nomeação e ordenação. A escrita desvenda-se como um dispositivo de dominação que produz “verdades” científicas ou socialmente aceitas,

Esse privilégio [a escrita] dominou todo o Renascimento e, sem dúvida, foi um dos grandes acontecimentos da cultura ocidental. A imprensa, a chegada à Europa dos manuscritos orientais, o aparecimento de uma literatura que não era mais feita pela voz ou pela representação nem comandada por elas, a primazia dada à interpretação dos textos religiosos sobre a tradição e o magistério da igreja — tudo isso testemunha, sem que se possam apartar os efeitos e as causas, o lugar fundamental assumido, no Ocidente, pela Escrita. Doravante, a linguagem tem por natureza primeira ser escrita. Os sons da voz formam apenas sua tradução transitória e precária. O que Deus depositou no mundo são palavras escritas (...) já a Escrita é o intelecto agente, o “princípio macho” da linguagem. **Somente ela detém a verdade.** (FOUCAULT, 2007, p.53; grifo nosso).

1.1 O livro didático e os povos indígenas

Certamente, a invenção da imprensa no século XV por Johannes Gutemberg, dinamizou e massificou a cultura escrita. O livro se transformou, nos séculos subsequentes, no meio mais utilizado para a nomeação, representação e classificação do mundo, sendo o suporte mais importante para a reprodução da ciência, as emoções, as opiniões e os pensamentos das sociedades letradas. Contudo, este movimento desencadeou tensões em sociedades e contextos onde a escrita não é o meio para a transmissão e representação do conhecimento.

Em diálogo com Bruce Albert, o reconhecido líder indígena Yanomami, Davi Kopenawa, critica a proeminência do livro como sinônimo de autoridade e da “alta cultura”, no sentido de ser um instrumento que justifica a invasão das terras indígenas por parte dos não indígenas, que se jactam de serem portadores do saber “mais sofisticado”:

Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros e, por isso, somos importantes!, dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras das gentes da floresta para se pôr a devastá-las (KOPENAWA; ALBERT, 1999, p.18).

No tempo antigo, os brancos as conheciam e as faziam dançar como nós. Eles sabiam imitar-lhes os cantos e construir-lhes casas para os jovens poderem por sua vez se tornar xamãs. Mas os que nasceram depois deles acabaram criando as cidades. Aí, foram pouco a pouco deixando de ouvir as palavras desses espíritos antigos. Depois os livros fizeram com que fossem esquecidos e eles por fim as renegaram. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.402).

É importante ressaltar, entretanto, que existem distintos tipos de livros de acordo ao formato, uso, gênero e intencionalidade do discurso que eles contêm. Assim, podemos listar livros cartonados, digitais, biográficos, infantis, dicionários, enciclopédias, científicos, didáticos, entre outros, cujas coleções dão vida aos distintos tipos de bibliotecas: nacionais, universitárias, públicas e escolares, sendo esta última do nosso inteiro interesse. Nesse trabalho compreendemos a biblioteca escolar como um espaço enunciador de discursos, sentidos e significados que cimentam identidades sociais de jovens e adolescentes. Partimos da premissa de que os livros e materiais didáticos das escolas não existem por si só: são produtos de inúmeras relações e interesses e, portanto, devem ser estudados como evidências, peças ou fragmentos que expressam o pensamento e os anseios de uma sociedade (SANCHEZ, 2018, p. 25).

No contexto da educação escolar ocidental, onde a escrita figura como a instância privilegiada para a reprodução do conhecimento, é inegável que os livros didáticos ocupam um lugar central na circulação, produção e apropriação do saber, afinal, “o livro didático, enquanto instrumento educacional, permite a passagem da cultura oral à cultura escrita” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.15).

Não há dúvida que livro didático possui grande importância educacional, cultural e econômica na sociedade. Constitui uma boa parte dos acervos bibliográficos das instituições escolares, sendo um objeto pedagógico primordial dentro do universo escolar, amplamente reconhecido por professores/as, pais e mães de família, crianças e adolescentes, “sobretudo nos estabelecimentos da rede pública de ensino, caracterizados pela carência de outros materiais de ensino” (FERNANDES, 2005, p.122).

De acordo à investigação de Oliveira *et al* (1984), o livro didático surge quando o sistema educacional formal se expande no mundo ocidental ao longo do século XIX. Naquela época, relatam os autores, o texto escolar era um material adicional à Bíblia, até então o único livro aceito pela comunidade escolar. Eles explicam que em países como Inglaterra: “os primeiros livros didáticos, escritos, sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.26).

No Brasil, a elaboração das obras didáticas nos séculos XIX e XX esteve atravessada pelo esforço de promover uma determinada identidade nacional

(ALMEIDA, 2010; SILVA, 2013; FERNANDES, 2005). Nesse período houve uma pluralidade de imagens a respeito dos indígenas, sempre pautadas por um forte componente etnocêntrico, que legitimou “a ordem social vigente, as tradicionais práticas das invasões territoriais, a negação histórica dos direitos e a dispersão de alguns grupos indígenas” (SILVA, 2013, p.39).

A literatura científica sobre o assunto demonstra que o livro didático, tradicionalmente, representou os povos indígenas de forma estereotipada, exótica e anacrônica, demonstrando o predomínio de uma história eurocêntrica que simplifica e silencia as agências dos nativos e as repercussões negativas do processo colonizador nas suas sociedades, em detrimento dos feitos ocidentais e desenvolvimentistas (cf. GRUPIONI, 1996, OLIVEIRA, 2003, BOIANO e OLIVEIRA, 2015, BEZERRA, 2017, SOLER, 2006, YAÑEZ, 2010, e AMAN, 2010).

Assim, observa-se que os textos escolares servem como porta-vozes de um sistema homogêneo não indígena, de valores morais, religiosos, ideológicos e políticos, de cunho nacionalista e patriótico. Compreendemos, por conseguinte, que esses materiais não são neutros e são forjados a partir de uma intencionalidade:

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p.557).

Pero no debemos perder de vista que los libros se producen y existen en contextos históricos y políticos específicos y no se puede hablar de ellos como si se tratara de herramientas neutras para el tratamiento de los contenidos escolares. **Los libros escolares tienen un papel como instrumento esencial de proyectos educativos nacionales.** (DIAZ, 2008, p.188; grifo nosso).

Também é importante salientar que os textos escolares ostentam um *status* de um conhecimento vendido como “neutro” e “verdadeiro”. Esta naturalização e condição de autoridade que o livro didático possui dentro do sistema escolar, faz com que não possamos visualizar a sua complexidade inerente. É justamente esse fenômeno sobre o qual desejamos refletir.

Ao entender a estes objetos enquanto dispositivos pedagógicos que legitimam e veiculam certas “verdades”, discursos e imagens sobre a alteridade, se vislumbra um fenômeno passível de uma abordagem antropológica, fonte para a problematização das representações e imaginários a respeito dos povos indígenas. Como devem ser abordados esses materiais? Quais orientações metodológicas podem auxiliar essa empreitada?

2. A etnografia documental

Ao avaliar a produção científica publicada nas últimas décadas sobre o livro didático, Choppin (2002) identifica uma tendência de longa tradição, ligada a uma corrente historiográfica que vê o manual como um documento histórico e simbólico. Nessa concepção, o texto escolar é interpelado como depositário de um conteúdo educativo que guarda um papel transcendental na formação da juventude; por tanto, o interesse dos pesquisadores reside em analisar as informações contidas nesse material, observando a “influência que teriam exercido na formação das mentalidades” (CHOPPIN, 2002, p. 18).

Logo, nesse tipo de aproximações os manuais são problematizados, fundamentalmente, como instrumentos poderosos da constituição identitária dos Estados Modernos, de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica (TELLES, 1993; CHOPPIN, 2002; 2004; DIAZ, 2008). A ciência antropológica, ao desenvolver debates e reflexões teóricas sobre a cultura, a sociedade e a identidade, oferece subsídios-chaves para abordar esse fenômeno.

A antropologia, historicamente, tem desenvolvido seu *corpus* teórico-metodológico graças ao trabalho com pessoas e grupos humanos, e suas respectivas falas, depoimentos ou conversas. Contudo, hoje nos encontramos diante de um renovado paradigma na disciplina, interessado em estudar objetos, fenômenos não humanos e documentos de distinta índole com o mesmo rigor e compromisso empregado para o estudo com interlocutores de “carne e osso” (SANCHEZ, 2018, p. 75). Assim, os acervos das bibliotecas escolares também podem ser interpelados e interrogados de forma antropológica. Os livros didáticos, nessa perspectiva, supõem

artefatos etnográficos rentáveis, pois inscrevem “discursos sociais”, são objetos que “falam” sobre a realidade, que nomeiam, classificam e qualificam o mundo social.

À vista disso, resulta interessante levantar alguns elementos da metodologia caracterizada por alguns autores como *etnografia sobre documentos* ou *etnografia documental* (FERREIRA, 2013; VIANNA, 2014). Ao refletir sobre esta forma de trabalho científico, Adriana Viana (2014) destaca que ela traz o desafio de desmitificar o clássico “trabalho de campo”, superando a aparente “confiança” subjacente do encontro cara a cara entre entrevistador e entrevistado, o que, de certa maneira, demonstra por que a etnografia apoiada em documentos é relativamente recente na antropologia, de acordo ao levantamento feito pela autora.

Assim, ela destaca que a vida social também pode ser compreendida a partir dos documentos que ela gera, configurando uma “aldeia-arquivo”, que tem por trás uma narrativa apreensível pelo antropólogo (CARRARA, 1998 apud VIANNA, 2014, p. 46). Portanto, a pesquisadora frisa que,

levar a sério os **documentos como peças etnográficas** implica tomá-los como construtores da realidade tanto por aquilo que produzem na situação da qual fazem parte – como fabricam um “processo” como sequência de atos no tempo, ocorrendo em condições específicas e com múltiplos e desiguais atores e autores – **quanto por aquilo que conscientemente sedimentam**. (VIANNA, 2014, p.47; grifo nosso).

Na mesma linha de raciocínio, Ferreira (2013) explica que os documentos que operam no âmbito público têm uma força social que gera efeitos etnográficos de vital importância, sendo “peças-chave da produção tanto de categorias e procedimentos a partir dos quais agentes, repartições e setores da administração pública estatal intervêm no mundo social, quanto da própria necessidade de intervenção (...)” (FERREIRA, 2013, p.41). Portanto, a etnografia documental tem uma grande utilidade metodológica na administração pública, os arquivos, as bibliotecas, a burocracia e as práticas de poder.

Para desenvolver uma etnografia documental é fundamental olhar “o que nos é mostrado, o modo como essa exibição se ordena, a multiplicidade de vozes e mãos presentes em sua confecção, sua dimensão material, seu lugar em cadeias de outros documentos e ações, suas lacunas e silêncios” (VIANNA, 2014, p. 48). Assim, no intuito de compreender como é concebida a temática indígena nas obras didáticas, deve

ser realizada uma leitura minuciosa e detalhada das representações, imagens e textos que elas veiculam, assim como dos fatos e discursos que não estão explícitos.

Sobre este aspecto, o/a pesquisador/a também deve interpretar aquilo que *não* se fala, pois o não dito – por omissão, censura ou desconhecimento - também expressa uma postura definida dentro do esquema de nomeação e classificação da realidade social, silêncios consubstanciais da memória que quer ser construída – ou esquecida – pela sociedade. Dessa forma, a tarefa principal dos pesquisadores nos acervos das bibliotecas escolares consiste em ir “além” das informações explícitas ou referenciais, permitindo descobrir significados, conexões, interações e sentidos mais amplos.

Por outro lado, é preciso notar que, ao serem dirigidas para crianças e adolescentes, as obras didáticas, muitas vezes, possuem um alto componente imagético e iconográfico. Estes textos constituem uma modalidade particular de material didático elaborado para fins pedagógicos, e, nessa medida, as imagens, fotografias, figuras e ícones são recursos idôneos para organizar e difundir os conteúdos curriculares, principalmente nos primeiros anos da vida escolar. As imagens possuem um fator motivacional e comunicacional que convida à leitura e introduz as crianças ao mundo do conhecimento e da ciência. Trata-se, pois, de documentos com características técnicas singulares que demandam um olhar atento sobre a linguagem visual que os perpassa. Nesse sentido, a etnografia ao redor dos livros didáticos deve considerar o papel da linguagem visual na produção de significados culturais e no estabelecimento das relações de poder.

Miriam Leite (1998) destaca a importância da iconografia (em suas diferentes formas de concretização: desenhos, gráficos, gravuras, pinturas e fotografias), no sentido de elucidar uma constelação de significados culturais e ideológicos. Para ela, texto verbal e visual são polissêmicos e complementares, e, nesse diálogo, a imagem visual tem a capacidade “reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores” (LEITE, 1998, p.44). De modo semelhante, Alegre (1998) sugere que abordar a imagem como linguagem é chave para enfrentar os desafios do uso da iconografia nos textos escolares. Esta autora, embasada teoricamente em Roland Barthes, explica que toda imagem é portadora de uma dupla mensagem, “Uma codificada (conotação), que remete a um determinado saber cultural e seus significados,

e outra não codificada (denotação), cujo caráter analógico pressupõe a capacidade da imagem de reproduzir o real.” (ALEGRE, 1998, p.78).

Logo, resulta fundamental explorar o caráter denotativo das imagens dos textos escolares, analisando a cadeia de significados, sentidos e informações simbólicas que nos fornecem. À luz disso, é possível compreender que a etnografia documental exige do pesquisador a habilidade de “ler” e interpretar criticamente as informações e discursos visuais inscritos nos livros didáticos, uma vez que estes lhe fornecem pistas para apreender a visão e os significados do observador sobre o observado.

Essa apreensão requer, além de aguçados mecanismos de percepção visual, condições culturais adequadas, imaginação, dedução e comparação dessa com outras imagens para que o intérprete possa construir um receptor competente. **É que, entre a imagem a realidade que representa, existe uma série de mediações que fazem com que, ao contrário do que se pensa habitualmente, a imagem não seja restituição, mas reconstrução – sempre uma alteração voluntária ou involuntária da realidade.** (LEITE, 1998, p.40; grifo nosso).

3. Os acervos bibliográficos e a diversidade: diálogos interdisciplinares

As coleções bibliográficas são fruto de uma série de decisões, predileções, descartes e orientações institucionais. Os acervos das bibliotecas são fragmentos ou recortes da produção global ou regional do conhecimento, que expressam as vontades, motivações e projetos dos grupos e coletivos humanos:

Portanto, nos dias de hoje, a impossibilidade de armazenar tudo o que foi escrito e publicado no mundo em bibliotecas faz do processo de desenvolvimento de coleções uma estratégia, um mecanismo para viabilizar **um espaço social que expresse os anseios de um segmento da sociedade** em relação às suas necessidades informacionais (WEITZEL, 2012, p.180; grifo nosso).

Nesse sentido, é válido afirmar que as coleções bibliográficas permitem enxergar o espírito e a identidade de uma determinada sociedade, revelando seus projetos, apostas e interesses simbólicos. Portanto, os acervos e sistemas de conhecimento devem ser dimensionados dentro de um contexto político, social e textual mais amplo, no intuito

de entender as suas agendas e ideologias implícitas, como colocado por Andersen (2005, p. 19-20):

If people can see that the functionality of knowledge organization systems is connected with social and cultural issues, then they might come to understand why such systems perform as they do and, thereby, people might also come to see that like other kinds of information, knowledge organization systems are always grounded in particular ideologies.

Ao compreendermos que os acervos bibliográficos constituem a representação escrita do pensamento de uma determinada sociedade, sendo testemunho inequívoco de um tempo e um espaço histórico, nos deparamos com uma fonte privilegiada de pesquisa e ação pedagógica. Contudo, o processo de desenvolvimento de coleções é tido como uma atividade técnica ou econômica (ANDERSEN, 2005; WEITZEL, 2012), ignorando os efeitos que os conteúdos dos livros infantis e juvenis geram na definição da matriz sociocultural das sociedades.

A investigadora espanhola Teresa Colomer (2008), referência dentro dos estudos da literatura infanto-juvenil, argumenta que as coleções das bibliotecas das escolas geralmente são pouco revisadas e, em muitas ocasiões, as prateleiras estão inutilmente cheias de livros pouco atrativos ou pertinentes para os/as meninos/as. Para ela, os primeiros livros que uma criança lê têm um papel fundamental no seu imaginário, contudo, destaca que nas instituições normalmente não existem critérios para a escolha de tais materiais, o que provoca que as crianças estejam apreendendo sobre a fauna, a flora, os costumes e a cultura de um **contexto social alheio a sua realidade** (COLOMER, 2008, p.396; grifo nosso).

Ao criticar a homogeneização e a uniformidade dos acervos bibliográficos das bibliotecas escolares, a autora ainda coloca a importância da perspectiva intercultural para diversificar os materiais:

Sin embargo, sabemos bien que cualquier cultura necesita crearse una representación de coherencia interna y en esa construcción las obras literarias han sido siempre un material de primer orden. La existencia de una representación colectiva no implica la uniformización, sino que puede incluir a la vez la construcción de los círculos concéntricos de pertenencia, que crea cada individuo entre su vinculación a la comunidad más próxima hasta su sentido de formar parte de una humanidad con acceso al arte universal. **El conocimiento intercultural en el seno de una misma sociedad y la representación mental de nuevos marcos integradores es un reto actual que**

debería contar con el potente instrumento de la educación literaria en la infancia (COLOMER, 2008, p.393; grifo nosso).

3.1. A Lei 11.645 de 2008

A perspectiva intercultural para compreender integralmente o fenômeno dos livros didáticos exige o diálogo e o debate entre distintas epistemologias, por meio de pesquisas em áreas como a história, a educação, a biblioteconomia, a antropologia, a ciência política e a linguística. Como destacado acima, nos deparamos com uma área de pesquisa bastante fértil que nos permite compreender diversos aspectos da cultura e do sistema escolar, tais como: as políticas públicas educativas, as práticas de leitura, a didática, as atividades de ensino-aprendizagem, a formação das identidades nacionais e, mais recentemente, as discussões relativas às relações étnico-raciais.

A promulgação de legislações orientadas à valorização da diversidade cultural na escola tem sido chave para potencializar a área de pesquisa dos textos escolares. Destaca-se o marco legislativo, pedagógico e político proposto pela Lei 11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados no Brasil. Ela altera a Lei 9.394 de 1996, denominada LDB (que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional), modificada pela Lei 10.639 de 2003 (que teve por propósito incluir nos currículos escolares a temática História e Cultura Afro-Brasileira). Assim, a Lei 11.645/2008 estipula que o conteúdo programático na rede de ensino:

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. (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Acreditamos que a escola, lugar por excelência para a formação da cidadania, pode ser um cenário de transformação e problematização das questões propostas pela referida Lei. Da mesma forma, os acervos bibliográficos depositários dos saberes escolares e da narrativa histórica hegemônica, surgem como arenas nas quais podemos

gestar mudanças significativas que transformem a visão equivocada e distorcida que a sociedade brasileira tem sobre os povos indígenas.

Isto pressupõe um desafio para as bibliotecas escolares que, antes de serem instituições norteadas por preceitos técnico-administrativos, devem ser lugares democráticos, coparticipes das dinâmicas educativas, sociais e étnicas das sociedades onde estão inseridas. Nessa linha de reflexão, o célebre historiador e bibliotecário Rubens Borba de Moraes (2007, p.43; grifo nosso) advertia a importância do olhar crítico do profissional que trabalha nas bibliotecas, no sentido de avaliar os materiais com os quais lida cotidianamente:

Não quero dizer que o bibliotecário deva ser um técnico somente. A preocupação técnica exclusiva é tão prejudicial quanto a sua inexistência. O bibliotecário moderno deve ser um misto de técnico e de intelectual. A sua preocupação principal não deve ser datilografar fichas perfeitas, segundo um código de catalogação, **mas conhecer o conteúdo dos livros que possui, ser um guia intelectual do leitor. Muitos bibliotecários esquecem que a principal causa, na biblioteca, para o leitor, é o livro e não a técnica que se empregou para catalogá-lo e classificá-lo.** É por isso que julgo um erro colocar à frente das bibliotecas não só eruditos sem preparo técnico, mas também técnicos sem erudição.

A lei 11.645/2008 apresenta um marco normativo sem precedentes que questiona as práticas discriminatórias e as relações de poder implícitas no ambiente escolar, abarcando ação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem. Ora, como aponta Paiva (2012, p.12), para o cumprimento da referida legislação deve-se ultrapassar a etapa da “sensibilização” da comunidade escolar, que costuma resultar em projetos isolados como apresentação de danças, teatro, culinária, cartazes, conversas, leituras de textos, etc. Para o autor, devemos intervir com maior determinação e senso crítico-reflexivo nos conteúdos e práticas cotidianas em sala de aula.

De certa forma, professores/as, bibliotecários/as e gestores/as pedagógicos/as, devem ter como referência o quadro social, econômico e histórico envolvente, no intuito de elucidar e identificar com maior clareza os eventuais erros, ideologias e desinformações existentes sobre os povos indígenas nas obras didáticas. Se existe uma

relação entre os imaginários sobre os nativos e determinadas circunstâncias regionais/nacionais, interesses, projetos ou visões de sociedade, estes últimos deveriam ser de conhecimento dos profissionais mencionados acima².

Para tanto, é chave a relação escola-universidade, objetivando o diálogo entre a instituição escolar e especialistas de áreas como a história e/ou a antropologia, os quais podem fornecer pesquisas e insumos metodológicos para trabalhar a questão indígena em sala de aula. Em palavras de Souza e Wittman (2016, p.16), “O dispositivo legal que instituiu a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígenas nas escolas brasileiras exige que se evidenciem novas concepções de ensino e de pesquisa na temática indígena”.

Conclusão

A cultura tem uma centralidade nos processos globais de formação econômica, sendo crucial na vida cotidiana e na formação de identidades e subjetividades (HALL, 1997). Portanto, esta noção é fundamental para o projeto de Estado-nação. Nas democracias e marcos constitucionais e jurídicos atuais que abrem a possibilidade da aparição de novos sujeitos políticos no debate nacional, resulta de vital importância examinar que tipos de imaginários, discursos e representações sobre os povos originários são promovidos nas escolas. Certamente, uma reflexão crítica ao redor do livro didático não pode estar desvinculada de um contexto social, histórico e político mais amplo.

Neste artigo foi tratada a importância de desenvolver uma posição mais ativa no reconhecimento, difusão, análise e conservação de fundos documentais relativos às populações indígenas brasileiras, disponíveis nas bibliotecas escolares. Tal exercício não deve ser realizado, apenas, com livros didáticos, uma vez que pode ser estendido a textos em prosa (contos, novelas, romances, crônicas), em verso (poemas, cordéis), livros de imagens, livros em quadrinhos, dentre outros.

Isso coloca em evidência a necessidade de que os diferentes profissionais que atuam nas escolas estejam melhor formados em teoria social, a fim de descobrir e problematizar os efeitos sociais da informação e dos livros com os que lidam

² Sugerimos a leitura da Dissertação de Sánchez (2018), que detalha a forma como os livros didáticos reproduzem as ideologias e imaginários de uma região cuja economia central é turismo e o agronegócio.

cotidianamente e com isso poder responder a perguntas como: quem produz o conhecimento disponibilizado na minha escola? Em que contexto político-social foi emanado? Quais são seus interesses? Quem se beneficia com ele e quem não? Quem pode acessar a essas informações?

Ao analisar como o não indígena representa o indígena nos livros escolares, estamos, na verdade, propondo uma discussão que leve em consideração o histórico de conflitos, violência e discriminação que a sociedade brasileira tem promovido contra os nativos. Portanto, “toda a análise ou crítica do livro didático deve supor a análise ou crítica da própria escola e da filosofia a que pertence. Em última instância, **uma análise ou crítica da própria sociedade**” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.29; grifo meu).

Referências bibliográficas

AMAN, Robert. El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latino-americanos. **Estudios Pedagógicos**, XXXVI, n.2, p. 41-50, 2010.

ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN, Bela; LEITE, Miriam (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998. p. 75-112.

ALMEIDA, Maria Celestino de. Etnicidade e nacionalismo no século XIX. In: _____ . **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p.135-167.

ANDERSEN, Jack. Information criticism, where is it?. **Progressive Librarian**, n.25, p. 12-23, 2005.

BEZERRA, Ricardo. O indígena no Ensino de História: representações indígenas em uma coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, p.274-290, 2017.

BOIANO, Mariangela; OLIVEIRA, Oseias de. A presença indígena nos livros didáticos de história do Paraná (2000-2011). **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v.3, n.1. p.73 – 84, jun., 2015.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 107-132.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.11, p.172-191, 1991.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p.6-30, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988. 244 p.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p.5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLOMER, Teresa. La constitución de los acervos. In: BONILLA, Elisa; GOLDIN, Daniel; SALABERRIA, Ramón (Org.). **Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Editorial Océano, 2008. p. 378-405.

DIAZ, Celia. Libros de texto y biblioteca: un libro o muchos materiales. In: BONILLA, Elisa; GOLDIN, Daniel; SALABERRIA, Ramón. (coord.). **Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Editorial Océano, 2008. p. 185-208.

FERREIRA, Leticia Carvalho. Apenas preencher papel: reflexões sobre registros policiais de desaparecimento de pessoa e outros documentos. **Mana**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.39-68, abr. 2013.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O Livro Didático e a pedagogia do cidadão: o papel do instituto histórico e geográfico brasileiro no ensino de História. **Revista de História Saeculum**, João Pessoa, n. 13, p.121-135, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

GRUPIONI, Luís. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p.481-526.

GRUPIONI, Luiz. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, p. 422-437, 1996.

GRUPIONI, Luiz; SILVA, Aracy (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. p.15- 46. 1997.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. Descobrimos os brancos. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 15-21.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 720p.

LEITE, Miriam. Texto visual e texto verbal. In: FELDMAN, Bela; LEITE, Miriam (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 37-49.

MORAES, Rubens Borba de. **O problema das bibliotecas brasileiras: conferência lida no salão de conferências da biblioteca do Ministério das relações exteriores do Brasil, no dia 23 de setembro de 1943**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 2007. 64 p.

OLIVEIRA, João Batista; GUIMARÃES, Sonia Dantas; BOMÉNY, Helena Maria. **A Política do livro didático**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984. 140 p.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária da UFPE, v. 1, p.101-135. 2013.

ROJAS, Cristina. Representación, violencia y desarrollo desigual del capitalismo. In: ROJAS, Cristina. **Civilización y violencia: la búsqueda de la identidad en la Colombia del Siglo XIX**. Bogotá: Editorial Norma, 2001, p.211-276.

SANCHEZ, Daniel. **Ausências ou presenças ausentes?: os povos indígenas nos livros didáticos de Foz do Iguaçu**. 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189938/PASO0448-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 set. 2019.

SAID, Edward. Permission to Narrate. **Journal of Palestine Studies**, Washington, v. 13, n. 3, p.27-48, 1984.

SOLER, Sandra. Racismo discursivo de elite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. **Revista de Investigación**, v. 6, n. 002, p.255-260, jul./dez. 2006.

TELLES, Norma. A imagem do índio no Livro Didático: Equivocada, Enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 73-90.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do Outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 387 p.

YAÑEZ, Carlos. Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.37, p. 15 - 38, set./dez., 2010.

VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: CASTILHO, Sérgio; LIMA, Antônio; TEIXEIRA, Carla (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa. p. 43-70. 2014.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**, São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253 p.

THE SCHOOL AND ITS BIBLIOGRAPHIC COLLECTIONS: ANTHROPOLOGICAL NOTES

Abstract

This essay discusses the issue of cultural diversity and its relationship with the collections of school libraries from an anthropological point of view. The understanding of this phenomenon was based on the analysis of the images and speeches that the educational books reproduce about the indigenous peoples. The textbook was one of the instruments most used by teachers in the teaching-learning process, being very important in the formation of the collective imaginary and in the creation of certain ideologies, values and beliefs. At first, we show aspects related to the act of representing through writing, which constituted a Western power device, decisive in the relationship established with the indigenous peoples. Subsequently, we approach theoretical-methodological elements to study this phenomenon, highlighting the usefulness of this type of studies within the legislative framework proposed by law 11.645 of 2008, which mandates the teaching of indigenous history and culture at Brazilian schools.

Keywords: textbooks, indigenous people, school library, education.

LA ESCUELA Y SUS ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS: NOTAS ANTROPOLÓGICAS

Resumen

El presente ensayo discute el tema de la diversidad cultural y su relación con los acervos de las bibliotecas escolares desde una mirada antropológica. La comprensión de este fenómeno se basó en el análisis de las imágenes y discursos que los libros didácticos reproducen sobre los pueblos indígenas. El libro didáctico constituyó uno de los instrumentos más utilizados por los/as profesores/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo, por eso, crucial en la formación del imaginario colectivo y en la creación de ciertas ideologías, valores y creencias. Así, en un

primer momento, serán abordados algunos aspectos relativos al acto de representar a través de la escritura, lo que constituyó un dispositivo de poder de occidente, determinante en la relación establecida con los pueblos originarios. Posteriormente será desarrollada una discusión que ofrece elementos teórico-metodológicos para estudiar este fenómeno, destacando la utilidad de este tipo de estudios dentro del marco legislativo propuesto por la Ley 11.645 de 2008, que instituye la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura indígena en la escuelas brasileras.

Submetido em: agosto de 2019.

Aprovado em: agosto de 2019.

Publicado em: agosto de 2019.