



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**LIARA BERNUCI CRIPPA**



**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO  
COLÉGIO ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> DENISE CARDOSO DE  
ALBUQUERQUE**

Maringá/PR  
2021



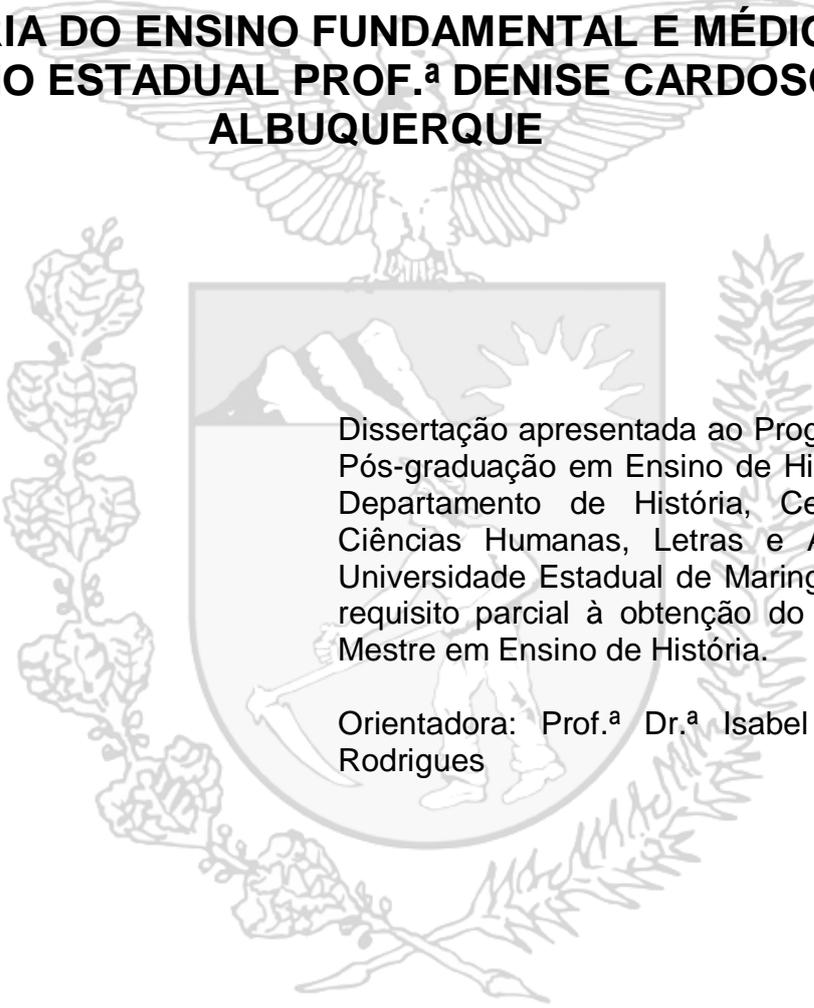
Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**LIARA BERNUCI CRIPPA**

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO  
COLÉGIO ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> DENISE CARDOSO DE  
ALBUQUERQUE**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues

Maringá, PR  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C931t	<p>Crippa, Liara Bernuci</p> <p>A temática indígena nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Denise Cardoso de Albuquerque / Liara Bernuci Crippa. -- Maringá, PR, 2021. 182 f.color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2021.</p> <p>1. Ensino de história. 2. Livros didáticos - Povos indígenas - Análise e crítica. 3. Livros didáticos - Temática indígena - Abordagem. I. Rodrigues, Isabel Cristina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 371.32</p>
-------	--

**LIARA BERNUCI CRIPPA**

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO  
COLÉGIO ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> DENISE CARDOSO DE  
ALBUQUERQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues  
Universidade Estadual de Maringá  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior  
Universidade Federal de Pernambuco

## **AGRADECIMENTOS**

Não poderia deixar de iniciar agradecendo à pessoa que me incentivou a fazer o mestrado e me apoiou, minha mãe, Elza, obrigada pelo incentivo e apoio nesses dois anos.

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues, que me tranquilizou durante todo o período e que nos encanta com sua paixão e dedicação pela temática indígena.

Por último, meu agradecimento ao PROFHISTÓRIA em si, que contribuiu para a minha formação e carreira, espero que outros professores tenham a oportunidade de fazer parte desse programa que faz transbordar conhecimento, obrigada a todos os professores.

*“Respeite a existência ou espere resistência”*

(Pitty)

CRIPPA, Liara Bernuci. **A temática indígena nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Denise Cardoso de Albuquerque.** Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de História - ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. 2021.

## RESUMO

Os livros didáticos estão presentes nas salas de aula de várias escolas, sendo muitas vezes o único material a que o educando possui acesso para os seus estudos. Dessa forma, decidimos analisar o conteúdo que aborda a temática indígena nas coleções em uso no Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Denise Cardoso de Albuquerque, localizado em Flórida-PR, local onde venho trabalhando desde 2012 e onde estudei. As obras analisadas são a coleção do Ensino Fundamental da autoria de Alfredo Boulos Júnior, “História Sociedade & Cidadania”, 4 ed., e a do Ensino Médio, “História Global”, 3. ed., de Gilberto Cotrim. As coleções foram analisadas observando os conteúdos que abordam a temática indígena. Além de fazermos uma análise do material didático, elaboramos um *quiz* no Google Forms, que pode ser utilizado nas aulas ao trabalhar a temática indígena, fazendo com que os educandos reflitam sobre a importância da história, da diversidade e do respeito aos povos indígenas.

Palavras-Chave: Ensino de história. Livro didático. Povos indígenas.

CRIPPA, Liara Bernuci. **The indigenous subject in the schoolbooks of History in Middle School and High School at State School Teacher Denise Cardoso de Albuquerque.** Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTÓRIA - State University of Maringá, 2021.

### **ABSTRACT**

Textbooks are present in classrooms in many schools, often it is the only material that the student has access to their studies. Therefore, we decided to analyze the content that addresses the indigenous people in the collections that are in use at State School Teacher Denise Cardoso de Albuquerque, located in Flórida/PR in Brazil. The middle school collection is written by Alfredo Boulos Júnior, "História Sociedade & Cidadania", 4th ed., while the one in use in high school is written by Gilberto Cotrim, "História Global" 3th. ed. Besides the analyze of the textbooks, we created a quiz using Google Forms, it can be used in classes about indigenous people, making students reflect on the importance of diversity and respect.

Keywords: Teaching History. Textbook. Indigenous peoples.

## LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEN – Companhia Editora Nacional  
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático  
CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense  
EAD – Educação a distância  
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
INL – Instituto Nacional do Livro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
NRE – Núcleo Regional de Educação  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PLID – Programa do Livro Didático  
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RCO – Registro de Classe Online  
SEED – Secretaria de Estado da Educação  
SIMAD – Sistema de Controle de Materiais Didáticos  
UEM - Universidade Estadual de Maringá

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Discussão sobre o CREP .....	37
Figura 2 – Distribuição do material didático 1971-1988.....	39
Figura 3 – Compra de materiais didáticos 2020 .....	40
Figura 4 – Estrato arqueológico .....	45
Figura 5 – O planeta Terra 1 .....	47
Figura 6 – O planeta Terra 2 .....	48
Figura 7 – Modo de vida dos Kayapó 1 .....	50
Figura 8 – Modo de vida dos Kayapó 2.....	49
Figura 9 – Indígenas na América Latina 1 .....	53
Figura 10 – Indígenas na América Latina 2.....	54
Figura 11- Povos indígenas da República.....	56
Figura 12 – A questão indígena .....	57
Figura 13 – A luta dos povos indígenas .....	58
Figura 14 – A educação indígena.....	59
Figura 15 – Percentagem de história indígena nos cursos superiores .....	69
Figura 16 – Capa do livro didático do 6º Ano .....	92
Figura 17 – Agricultores da Amazônia.....	94
Figura 18 – População ameríndia .....	95
Figura 19 – Povos indígenas no Brasil colonial.....	97
Figura 20 – Diferenças entre os indígenas.....	98
Figura 21 – Capa do livro didático do 7º Ano .....	100
Figura 22 – Os Tupis 1 .....	102
Figura 23 – Os Tupis 2.....	103
Figura 24 – Os Tupis 3.....	104
Figura 25 – Os mantos Tupinambá .....	105
Figura 26 – Reflexão .....	107
Figura 27 – Tupinambá de Olivença .....	109
Figura 28 – Terra de muitos povos 1.....	111
Figura 29 – Terra de muitos povos 2.....	112
Figura 30 – Ocupação dos sertões .....	113
Figura 31 – Capa do livro didático do 8º Ano .....	115
Figura 32 – A formação dos Estados Unidos .....	116

Figura 33 – Legado indígena no Rio Grande do Sul .....	118
Figura 34 – Excluído na vida real e idealizado na literatura .....	120
Figura 35 – Indígenas: para o governo não eram cidadãos .....	121
Figura 36 – Capa do livro didático do 9º Ano .....	123
Figura 37 – Povos indígenas e o Marechal Rondon.....	124
Figura 38 – Resistência indígena .....	125
Figura 39 – Capa do livro didático do 1º Ano .....	129
Figura 40 – Diversidade cultural indígena .....	130
Figura 41 – Povos indígenas.....	132
Figura 42 – Diversidade entre indígenas.....	134
Figura 43 – Descobrimento e Renascimento .....	136
Figura 44 – Confronto.....	137
Figura 45 – Violências contra os indígenas.....	138
Figura 46 – Sugestão de atividade.....	139
Figura 47 – Capa do livro didático do 2º Ano .....	140
Figura 48 – Povos indígenas na atualidade .....	143
Figura 49 – Povos indígenas EUA (século XVI) .....	144
Figura 50 – O indígena como símbolo do Brasil.....	145
Figura 51 – Carta do cacique Seattle .....	147
Figura 52 – Capa do livro didático do 3º Ano .....	148
Figura 53 – Parque Indígena do Xingu.....	150
Figura 54 – Guerreiro Asteca .....	162
Figura 55 – Escolha seu caminho .....	164
Figura 56 – Tipos de moradia.....	165
Figura 57 – Sugestão livro didático 1 .....	166
Figura 58 – Sugestão livro didático 2 .....	167
Figura 59 – Reação.....	168
Figura 60 – Imposição.....	169
Figura 61 – Fim antes da hora .....	170
Figura 62 – Luta e violência 1 .....	171
Figura 63 – Luta e violência 2 .....	172
Figura 64 – Fim .....	173

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros didáticos de História em falta no NRE de Maringá (março de 2020) .....	32
Quadro 2 – Livros didáticos em falta (outras disciplinas) no NRE de Maringá (março de 2020) .....	33
Quadro 3 – Distribuição de material didático em Flórida/PR – Fundamental II .....	60
Quadro 4 – Distribuição de material didático em Flórida/PR – Médio .....	61
Quadro 5 – Conteúdos do 6º e 7º ano.....	90
Quadro 6 – Conteúdos do 8º e 9º ano.....	91
Quadro 7 – Aspectos gerais 6º ano 1 .....	99
Quadro 8 – Aspectos gerais 6º ano 2.....	99
Quadro 9 – Aspectos gerais 7º ano 1 .....	114
Quadro 10 – Aspectos gerais 7º ano 2.....	114
Quadro 11 – Aspectos gerais 8º ano 1 .....	122
Quadro 12 – Aspectos gerais 8º ano 2.....	122
Quadro 13 – Aspectos gerais 9º ano 1 .....	125
Quadro 14 – Aspectos gerais 9º ano 2.....	126
Quadro 15 – Conteúdos do 1º e 2º ano.....	128
Quadro 16 – Conteúdo do 3º ano.....	129
Quadro 17 – Aspectos gerais 1º ano 1 .....	140
Quadro 18 – Aspectos gerais 1º ano 2.....	140
Quadro 19 – Aspectos gerais 2º ano 1 .....	148
Quadro 20 – Aspectos gerais 2º ano 2.....	148
Quadro 21 – Aspectos gerais 3º ano 1 .....	152
Quadro 22 – Aspectos gerais 3º ano 2.....	152

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de páginas em todas as séries.....	127
Gráfico 2 – Quantidade de imagens em todas as séries.....	127
Gráfico 3 – Quantidade de páginas em todas as séries - Cotrim.....	152
Gráfico 4 – Quantidade de imagens em todas as séries - Cotrim.....	153

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. O MATERIAL DIDÁTICO E O PNLD</b> .....	<b>23</b>
1.1 OS LIVROS DIDÁTICOS NO COLÉGIO ESTADUAL PROF. <sup>a</sup> DENISE CARDOSO DE ALBUQUERQUE .....	24
1.2 O PNLD 2020 E A COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA.....	41
1.3 ALFREDO BOULOS E GILBERTO COTRIM .....	60
<b>2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>66</b>
2.1 LISTA DE PRODUÇÕES QUE ENVOLVEM A TEMÁTICA INDÍGENA .....	75
<b>3. ANÁLISE DAS OBRAS</b> .....	<b>84</b>
3.1 HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA.....	89
3.2 HISTÓRIA GLOBAL – GILBERTO COTRIM.....	128
<b>4. PRODUTO</b> .....	<b>1544</b>
4.1 O QUIZ.....	1633
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>177</b>

## INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo plural e, de certa forma, podemos observar a diversidade de várias maneiras no nosso cotidiano. As sociedades viveram transformações ao longo dos anos em que lutaram não só por suas necessidades e direitos, mas para poderem se expressar e ser o que realmente são, sem máscaras e lutando contra as rotulações. Dessa forma, a sociedade foi se transformando aos poucos e os espaços para muitos grupos passaram a ser adquiridos com essas mudanças a partir dos processos de mobilização, luta e resistência. Mas seria utopia imaginar que não há problemas; existem vários e eles continuam a aterrorizar grande parte das minorias, como a violência, o preconceito, o racismo, dentre outros<sup>1</sup>.

Por mais que gostemos de supor que estamos evoluindo em algumas questões, como o respeito às escolhas do outro, se pararmos para analisar os noticiários ou acompanharmos as declarações de pessoas em cargos importantes na política no país, pode ser frustrante perceber que o pouco que aparentava se ter conquistado está se perdendo nos últimos tempos. O sentimento de retrocesso pode ser desolador, e parece que as históricas lutas dos movimentos sociais, que foram de suma importância para inúmeras conquistas, estão se desfazendo.

No que diz respeito aos povos indígenas, basta examinar como o coronavírus vem afetando de maneira significativa a vida das etnias do nosso país<sup>2</sup>, e não há iniciativa por parte dos governantes<sup>3</sup> para melhorar a situação. Sabemos a importância do respeito à diversidade e da sua manutenção, afinal, não existe Brasil sem a presença e a valorização dos povos indígenas, habitantes do território brasileiro muito antes da chegada dos estrangeiros, no século XVI.

---

<sup>1</sup> A maior violência contra os povos indígenas é a destruição de seus territórios, aponta relatório do Cimi. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/09/a-maior-violencia-contr-os-povos-indigenas-e-a-apropriacao-e-destruicao-de-seus-territorios-aponta-relatorio-do-cimi/>> Acesso em 26 de jul. de 2020.

<sup>2</sup> Mortes de indígenas idosos por Covid-19 colocam em risco línguas e festas tradicionais que não podem ser resgatadas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/10/mortes-de-indigenas-idosos-por-covid-19-colocam-em-risco-linguas>> Acesso em 26 de jul. de 2020.

<sup>3</sup> Governo nega falta de atendimento aos indígenas durante pandemia; entidades denunciam redução de gastos em saúde. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/676545-governo-nega-falta-de-atendimento-aos-indigenas-durante-pandemia-entidades-denunciam-reducao-de-gastos-em-saude>> Acesso em 26 de jul. de 2020.

Seguindo essa lógica, podemos chegar ao nosso campo de trabalho que é a escola:

[...] a escola tem a responsabilidade de desempenhar uma função que as outras instituições não são mais capazes de realizar sozinhas: a transmissão e a construção do conhecimento. Para isso, ela se organiza como um ambiente especial, em separado, no qual é possível suspender um pouco os nossos fazeres e dar trégua aos nossos pertencimentos sociais e ideológicos para nos exercitarmos em aprender a aprender. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 240)

Compreendemos que muitos podem até não gostar da escola, mas é lá que aprendemos o conhecimento formal, científico, é ela que nos possibilita nos construir como pessoas, como sujeitos da história, desenvolver nossas habilidades e nosso conhecimento histórico e, com isso, sairmos da nossa zona de conforto, deixar a nossa socialização primária, para iniciar um longo processo de aprendizagem, uma aprendizagem da vida em si, e não apenas de conteúdo.

O ambiente de aprendizagem onde esses relacionamentos se formam é a sala de aula, que é um espaço diverso onde estudantes e docentes possuem suas individualidades, suas subjetividades e pertencimentos. Muitas vezes é na sala de aula que surgem discussões, questionamentos; é também onde trabalhamos como professores, na mediação, tentando formar cidadãos que pensem historicamente.

Ao pensar sobre as aulas, alguns questionamentos e críticas devem ser feitos: se vivemos em um país diverso, então por qual motivo muitas vezes tratamos os povos indígenas como se fossem todos iguais? Por que utilizamos termos genéricos, imagens que não representam a realidade, ou abordamos a história, as culturas e as etnias como se elas tivessem “parado no tempo”? A presença indígena na história do Brasil precisa ser trazida para a história ensinada nas escolas.

Ao estudarmos a história indígena observamos que esses povos, assim como todo e qualquer grupo humano, estão inseridos na dinâmica da história e da cultura, que atribui movimento às ações desses diferentes grupos, nos diferentes contextos históricos.

Assim, ao ensinar história do Brasil na escola é preciso inserir as ações e os movimentos dos diferentes povos indígenas, suas lutas, mobilizações, formas de resistência ao processo violento de integração e assimilação, levado a cabo durante esses 521 anos de contato dos povos indígenas com os povos estrangeiros que no Brasil chegaram em 1500 e empreenderam, nos diferentes períodos históricos, um

esforço para que os povos indígenas deixassem de ser indígenas e se tornassem pessoas sem referências e pertencimentos étnicos.

Na história ensinada nas escolas e em grande parte dos cursos de licenciatura, que formam historiadores, a história da presença indígena como sujeitos é negada, é eliminada dos livros, das atividades, das aulas. Então qual o motivo de apenas os indígenas serem tratados como retratos de um passado que não existe mais? Existe algo de errado nessa lógica.

A História é a disciplina, por excelência, para abordar esse tema e os seus conteúdos. Essa ciência, assim como nossa sociedade, passou por diversas modificações ao longo de sua existência. Segundo Michel de Certeau (1982), o fazer história, muitos de seus momentos, foi ligado aos interesses dos poderosos, como, por exemplo, dos reis e dos governantes de forma geral. Sabemos que ainda hoje há diversos interesses na promoção de uma história heróica, sem conflitos e que defenda uma pseudodemocracia étnica e racial, mas isso não é mais possível. Está havendo um longo processo de transformação, tanto de ampliação dos conceitos, usos, metodologias e tipologias de fontes que passaram a ser utilizadas, indo além dos documentos oficiais, bem como da reformulação das abordagens sobre os sujeitos protagonistas da história nos diferentes contextos.

Podemos dizer que a história está viva, a história se move, avança, articula as diferentes sociedades ao seu passado, ao mesmo tempo que se distingue do mesmo:

Um incessante trabalho de diferenciação (entre acontecimentos, entre períodos, entre dados ou entre séries, etc.) é, em história, a condição de todo relacionamento dos elementos distintos e, portanto, de sua compreensão. Mas este trabalho se apóia na diferença entre um presente e um passado. (CERTEAU, 1982, p. 41)

A história faz parte do trabalho do historiador e está presente em todos nós. Possui seus fantasmas, além de ser sempre questionada, o que faz com que esteja sempre em transformação. Os que antes eram invisibilizados hoje possuem voz ativa porque foram à luta e resistiram aos processos de dominação, expropriação, integração. Essa história em movimento é o que faz dessa disciplina um encantamento; quando conhecemos a história ela nos enfeitiça, chegando a ser uma relação mística, há essa magia sobre o outro, sobre o conhecer.

O ensino de história procura mostrar que a disciplina é um discurso que, em meio a diversos outros e em conflito com eles, cria ordem para o passado,

estabelece formas de sentir e de olhar para o último e, com isso, situa o sujeito num certo presente. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119)

Junto com todos esses sentimentos, como historiadores temos nossas preocupações, com aqueles “nós” do passado que ainda nos causam dores no presente, os silêncios da história. Nessa categoria podemos incluir de maneira geral o período da ditadura no Brasil, o genocídio dos povos indígenas (no passado e no presente), a conquista sendo tratada como “descobrimento”, a falta de conteúdos que abordem a temática indígena nos diferentes contextos históricos e atuais, como as lutas e processos de resistências, os problemas a se assegurar a terra indígena, que segundo Bodo Von Borries (1922 apud RAMOS, 2018) denomina esta história não contada ou mal contada de sobrecarregada (*burdening history*), pois seria controversa e mal resolvida.

O local onde colocamos em prática os nossos questionamentos é a sala de aula, sendo o livro didático um componente valioso dessa práxis. A esse respeito, em sua tese, Boulos Júnior (2008, p. 11, grifo do autor) definiu:

A existência de vocábulos específicos para nominar o livro didático em muitas línguas como, por exemplo, (*texbook*) inglês, (*libro escolar*) espanhol, (*manuel scolaire*) francês, (*manual scolare*) italiano, sua produção elevada e sua circulação planetária são indícios da relevância desse objeto material nas mais variadas culturas e nos mais diferentes países do mundo.

Munakata (2001, p. 91) também falou sobre a relevância do livro didático:

[...] livro didático (...) faz parte da vida escolar desde que a escola é escola. Nesse sentido, ao contrário do que imagina o secretário Silva, de fato “o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis” na forma escolar, e o professor carregando livro não é imagem estereotipada da sua deficiência a ser compensada com muleta, mas a afirmação da sua distinção profissional!

Foi pensando no material didático junto com a temática indígena que surgiram nossos objetivos e questionamentos: Como o livro didático está ajudando a mudar esse pensamento? Como está representando os povos indígenas? O que está acontecendo com o material que está sendo distribuído, que por mais que tenhamos uma lei, Lei 11.645/2008, não se dedica a mudar a sua base eurocêntrica? Esses são alguns questionamentos sobre os quais pretendemos refletir através desse trabalho, já que, segundo Cavalcante (2011, p. 365):

Nos livros didáticos em geral, os indígenas figuram apenas nos capítulos que tratam da “pré-história” e do período da conquista do continente, contribuindo assim para a consolidação de uma visão fossilizada dos povos indígenas e para seu silenciamento nos demais períodos da história nacional.

Na nossa pesquisa, analisamos o conteúdo do material didático que está sendo utilizado em todo território paranaense no Ensino Fundamental nos anos finais, “História, Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, mais especificamente, utilizamos o manual do professor. A coleção está em sua 4ª edição e vem sendo utilizada há alguns anos no Colégio Estadual Denise Cardoso de Albuquerque, como iremos mostrar através dos dados do Sistema do Material Didático - SIMAD.

Além disso, a nossa pesquisa analisa o material utilizado no Ensino Médio. A coleção que se encontra em seu último ano de uso no Colégio Estadual Denise Cardoso de Albuquerque é “História Global”, 3ª edição, de autoria de Gilberto Cotrim, mais especificamente, utilizamos a versão do aluno. Abordamos as semelhanças e diferenças entre a coleção de Cotrim e a de Boulos Júnior.

Como encaminhamento metodológico para trabalhar a temática indígena em sala de aula, formulamos uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizada com os alunos ao trabalhar a temática indígena tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Sabemos que os questionários on-line estão sendo utilizados como fonte de pesquisas devido à sua praticidade de coleta de dados e ampla divulgação. Basta ter o link (além da conexão com internet) para que, de qualquer lugar do mundo, as pessoas possam acessar e responder; por esses motivos, escolhemos formular um *quiz* utilizando esse princípio.

O nosso produto foi produzido na ferramenta gratuita do Google, o Forms<sup>4</sup>. Buscamos com esse *quiz* provocar a reflexão nos alunos sobre os temas que iremos mencionar no próximo parágrafo. Como premissa, queremos utilizar o *quiz* para alcançar os educandos de uma maneira um pouco diferente da convencional, já que não é novidade que os jovens adoram a internet, independentemente da forma que a usam. Sabemos que o acesso à internet no Brasil ainda é limitado<sup>5</sup>, mas

---

<sup>4</sup> Escolha seu caminho... Disponível em: <<https://forms.gle/RUNZyeyREyYm7BFP7>> Acesso em 10 de jul. de 2020.

<sup>5</sup> Uso de internet, televisão e celular no Brasil. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>> Acesso em 20 de jul. de 2020.

atualmente muitas escolas possuem laboratório de informática e, nos últimos anos, graças ao valor mais acessível, grande parte das pessoas acessa a internet (99,2%)<sup>6</sup> através do telefone móvel celular.

O *quiz* “Escolha seu caminho” faz uma recapitulação de alguns momentos da nossa história e também da nossa atualidade. O jogador escolhe um personagem para o representar, e a premissa é a de que ele se imagine no Brasil anterior a 1500 e continue a sua trajetória através da invasão, até chegar aos seus descendentes e sua resistência contra as opressões existentes. Com os questionamentos apresentados, o jogador seleciona o que achar melhor e com o resultado o professor pode aprofundar os estudos sobre a importância do respeito à diversidade, da terra indígena, e da empatia.

Muitos pesquisadores já abordaram a temática indígena e isso não é segredo. Há diversas possibilidades ao se trabalhar com esse tópico: podemos analisar como os indígenas são representados nos conteúdos dos livros didáticos (como a nossa pesquisa), podemos trabalhar sobre as lutas na atualidade (e como as redes sociais ajudam nesse quesito), sobre a participação na política, sobre os direitos, sobre etnias específicas, sobre a cosmologia, e tantos outros temas, tudo depende do foco que o pesquisador queira dar ao seu trabalho, além de permitir uma variedade muito grande de recortes temporais.

Da mesma forma, pesquisar o livro didático continua sendo uma temática em crescimento, cada ano surgem mais pesquisas nas mais variadas áreas de conhecimento:

Em 1993, quando Circe Bittencourt (1993) defendeu a sua tese sobre livro didático, os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos. [...] Daquela época em diante, porém, o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não tem parado de crescer: 22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000. (MUNAKATA, 2012, p. 181)

Podemos apontar um dos motivos como sendo o caráter de renovação do material em que novas coleções surgem ou são reeditadas. Somos capazes também de realizar diversos questionamentos ao pesquisar o livro didático, tanto observando os conteúdos, como analisando o livro como uma mercadoria, por exemplo. Já dizia

---

<sup>6</sup> Uso de internet, televisão e celular no Brasil. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>> Acesso em 20 de jul. de 2020.

Bittencourt (1993) ao lembrar um artigo de jornal publicado em 1851 no Rio de Janeiro: “em Inglaterra, de Goldsmith pra cá, escrever e publicar livros para crianças (*children-books*) tem sido um manancial de grandes lucros”<sup>7</sup>:

Desta data até nossos dias, o Brasil confirmou plenamente o que estava acontecendo na Inglaterra do século XIX. A produção de livros para crianças, especialmente os didáticos, tornou-se uma fonte de lucros capaz de sustentar, nos dias atuais, dezenas de editoras especializadas neste produto cultural. (BITTENCOURT, 1993, p. 106)

Assim, ao realizar a pesquisa bibliográfica que orienta nosso trabalho, fizemos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o filtro de pesquisa na área de História e as palavras-chave “indígenas; livro didático”, e o resultado obtido foi o de 1312 trabalhos. Já no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA encontramos 14 trabalhos que abordam: a Lei 11.645/2008; o ensino de história em colégios indígenas; o ensino da história e cultura indígena; a temática indígena no ensino de história; o indígena nos livros didáticos; a presença indígena em alguns territórios (Serra da Capivara e Araruama); a história do índio Antônio Felipe; indígenas em contexto urbano. Para a nossa pesquisa, iremos nos basear nos seguintes trabalhos do banco de dissertações do PROFHISTÓRIA:

1. Jorge Ferreira Lima – “O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história” (2016)
2. Flavio Antonio de Souza França – “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula” (2016)
3. Eliane da Silva Jatobá – “Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental”<sup>8</sup> (2018)

Além das pesquisas realizadas no PROFHISTÓRIA que escolhemos, o alicerce sobre a temática indígena do nosso trabalho é proporcionado pelos seguintes autores: João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006); Manuela Carneiro da Cunha (1992); Isabel Cristina Rodrigues (1999; 2001); Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (Org., 1995); Edson Silva e Maria da Penha da Silva (Org., 2013). Já para tratar algumas questões do livro

---

<sup>7</sup> OTAVIANO, Francisco. Ensaio administrativo. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 1851, apud MOACYR, Primitivo – Inst. e prov. v. 2, p. 561.

<sup>8</sup> Não consta no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432251>> Acesso em 21 de jun. de 2020.

didático como um todo, escolhemos como referencial principal Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993) e Kazumi Munakata (1997; 2001; 2012; 2016).

Junto com a pesquisa teórica bibliográfica, deixamos claro que nossa fonte principal de trabalho é a análise do livro didático. O uso do *quiz* elaborado no Google Forms, “Escolha seu caminho”, pode auxiliar os professores, por meio das escolhas do jogador, a compreenderem a visão dos educandos sobre a invasão do território e as tentativas de imposição dos costumes aos indígenas.

No primeiro capítulo, abordamos a importância do livro didático na sala de aula junto com um breve histórico do PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Ao mesmo tempo, mostramos o levantamento das coleções que vêm sendo utilizadas no Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Denise Cardoso de Albuquerque, localizado em Flórida-PR, nos últimos 10 anos, bem como a coleção que despertou nosso interesse no momento da escolha do material didático no ano passado, 2019. Neste capítulo também abordamos um pouco sobre os dois autores das coleções em uso no ano de 2020, no colégio.

Não poderíamos deixar de fazer uma revisão bibliográfica comentada sobre as abordagens contemporâneas acerca das teorias e metodologias da história indígena a partir do início dos anos de 1990; esta parte foi contemplada no segundo capítulo, onde fizemos também uma lista de mais de cinquenta trabalhos que abordam a temática indígena.

No terceiro capítulo é exposta a análise dos conteúdos que envolvem a temática indígena nos livros didáticos selecionados. Observamos como os indígenas são representados no material e como são (se são) retratados na atualidade. Aproveitamos para iniciar com uma discussão sobre como outros autores analisaram a história indígena presente no livro didático.

O nosso produto *quiz* é uma estratégia de ensino para as aulas de história, que pode ser utilizado com alunos acima de 13 anos de idade. O *quiz* possibilita ao professor dar outro encaminhamento, ou até mesmo se aprofundar em questões muitas vezes esquecidas nos materiais didáticos, como a terra indígena, por exemplo. Usamos o momento para brevemente mencionar alguns jogos em desenvolvimento no Brasil que pretendem valorizar a história e as culturas indígenas, são eles: “Araní” e “Guerreiros Folclóricos”. Por mais que o acesso a esses dois jogos (PC, *Steam*) possa ser um pouco mais complicado, pensando no acesso em ambiente escolar, achamos uma iniciativa válida, e o professor pode

fazer a indicação dos jogos para os alunos que possuem acesso às plataformas. Ansiamos que o nosso jogo incentive os professores a buscarem novas didáticas ao trabalhar a temática indígena, e, até mesmo, que tentem criar um material similar, para abordar outros momentos da história indígena, empenhando-se para conscientizar os educandos.

Esperamos com este trabalho que as editoras de livro didático tenham um cuidado especial ao trabalhar a temática indígena, e não apenas incluir a mesma para englobar a lei 11.645/08. Gostaríamos também de que os professores, que possuem autonomia de escolha do material didático, prestem atenção não somente no conteúdo/abordagem, mas que busquem incentivar em seus alunos o respeito à diversidade, e que busquem fazer discussões atuais sobre as dificuldades dos povos indígenas de serem respeitados em seus direitos, principalmente em relação à terra indígena.

## 1. O MATERIAL DIDÁTICO E O PNLD

Neste capítulo inicial, abordamos a importância do livro didático. Por mais que saibamos que ele possa despertar sentimentos ambíguos nos professores e alunos (BITTENCOURT, 1993, p.1), é notável sua grande circulação e produção: “O livro de história é o guia mais importante da aula de história.” (RÜSEN, 1997 apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. p. 112). Assim como Rösen, acreditamos na relevância desse material como auxiliador no trabalho do professor.

Impossível entrar em uma escola pública e, até mesmo nas redes de ensino privadas, e não encontrar sobre as carteiras dos alunos exemplares de livros didáticos das mais variadas disciplinas. Eu, nos meus anos de aluna, sempre tive ao meu lado livros didáticos, e ao começar a lecionar em 2012, também passei pela experiência de observar o material na visão de uma professora, e não mais de aluna, e, como tal, utilizo os livros oferecidos pelo governo durante a minha trajetória escolar. Foi pensando na sala de aula e na minha vivência que escolhemos observar os materiais didáticos de história que são utilizados no Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Denise Cardoso de Albuquerque em Flórida-PR<sup>9</sup>, colégio este onde estudei e trabalho atualmente.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático<sup>10</sup> (PNLD) é o responsável pela distribuição das obras didáticas para os alunos e professores de escola pública. Na parte da disciplina de História no site é possível acessar digitalmente as três obras que integram o PNLD 2020: a coleção da autoria de Boulos Júnior que vamos analisar no terceiro capítulo, “História, Sociedade & Cidadania”; “Inspire História” da autoria de Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo; e, a obra de que iremos destacar alguns pontos nesse capítulo inicial: “Vontade de saber História” da autoria de Marco Pellegrini, Keila Grinberg e Adriana Machado Dias.

---

<sup>9</sup> A cidade de Flórida possui 2.689 habitantes segundo o IBGE (2019) e está localizada a 469 km de Curitiba.

<sup>10</sup> Criado em 1985 para promover a melhoria da educação básica, distribuindo obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino.

## **1.1 OS LIVROS DIDÁTICOS NO COLÉGIO ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> DENISE CARDOSO DE ALBUQUERQUE**

O colégio estadual professora Denise Cardoso de Albuquerque<sup>11</sup> – Ensino Fundamental e Médio, localizado em Flórida/PR, é o único colégio da cidade. Dessa forma, todos que moram na cidade precisam estudar nele para completar o Fundamental II e o Ensino Médio.

O Colégio tem sido meu local de trabalho desde 2012, mas a nossa história é mais antiga do que isso. Como aluna, também frequentei esse colégio, inclusive tive aula com algumas professoras que hoje são companheiras de trabalho; poucas se aposentaram nos últimos dois anos, então trabalho com boa parte delas. No seu início, em 1965, era uma escola de 1º grau. Após algumas mudanças de nome, e alterações entre ginásio e escola, veio a receber seu nome oficial de 2001. O colégio possui mais de 230 alunos matriculados, e funciona nos três turnos, porém, tem apenas uma turma no período noturno; houve uma redução ao longo dos anos, pois quando comecei a trabalhar ainda havia três turmas no noturno.

Como professora, foi interessante trabalhar com boa parte dos meus professores. Estar no papel de professora apresenta uma nova visão das coisas, principalmente das burocracias e pressões externas. Sempre admirei muito a profissão de professor, e fui apaixonada pela área de humanas desde cedo; tinha curiosidade em saber como as pessoas de outros lugares viviam, e até hoje gosto de ver vídeos de outras culturas.

Do momento em que comecei a lecionar até hoje, muita coisa mudou, mas tentei durante todos esses anos estimular meus alunos a buscarem o conhecimento, a respeitarem as outras culturas, inclusive, fui aprendendo mais em cada ano e tentando buscar mais fontes sobre alguns temas, já que havia conteúdos que eu nem havia estudado na faculdade, como a própria história indígena. Foi no mestrado profissional que pude adquirir mais conhecimento, e tento repassar isso para os meus alunos. Assim, analisar as obras didáticas, é algo importante como professora, já que utilizo essas coleções.

Como já mencionamos, um grande auxiliar dos professores ao trabalharem em sala de aula é o livro didático, e é nesse material que na disciplina de História

---

<sup>11</sup> Denise Cardoso de Albuquerque foi uma professora de francês e diretora do Colégio que faleceu na década de 60.

encontramos os assuntos relacionados à temática indígena. Muitas vezes não enxergamos nele a sua importância ou não levamos em conta os diversos fatores que influenciam a escolha do material e sua produção, entretanto, ele continua sendo um fiel auxiliar do professor e difusor de conhecimento. Como diz Ramos (2018, p. 43): “O livro didático de história ainda é a principal referência, mesmo que amplamente criticado por parte dos historiadores como repleto de lapsos, lacunas e desvios.”

Lembro-me vagamente do material didático que usei no Ensino Médio, nos meus tempos de aluna, “História” de Divalte Garcia Figueira, mas fazia a leitura em casa para revisar ou ler as partes que não eram trabalhadas em sala. Nos meus anos de professora, trabalhei com a coleção de Boulos Júnior de Ensino Fundamental, que foi a escolhida nos meus anos no Colégio Denise, como vamos ver. Percebi que pouca coisa mudava de uma edição para a outra, e, de certa forma, sempre quis testar alguma outra coleção, mas não tinha muita opinião nesse assunto, visto que havia outra professora, mais velha, então quem costumava escolher era ela.

Segundo Boulos Júnior (2008), foi na França que o material didático apareceu em sua forma escolar pela primeira vez. De lá para o ano atual, muita coisa mudou, mas, de fato, não podemos negar a importância do material: “São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aulas de muitos países através do mundo” (APPLE, 1995, p. 85 apud BOULOS JÚNIOR, 2008, p. 12).

Desta maneira, quando pensamos na sala de aula, fica claro que o livro didático é uma ferramenta que acompanha professores e alunos nas mais diversas disciplinas. Muitas vezes a mesma coleção é utilizada durante quase todo o período escolar, mudando apenas a edição antiga pela nova. O livro didático é um instrumento decisivo na formação, que segundo a LDB 9.394/96, no Ensino Médio tem por objetivo formar cidadãos críticos. Como professores de história, além da formação crítica, tentamos passar para os nossos educandos, ao estudar a história dos diversos povos e culturas, uma formação que auxilie o respeito à diversidade. É nesse âmbito que a lei 11.645/08 mostra sua importância, já que tornou obrigatório o estudo da temática da História e cultura afro-brasileira e indígena.

Entretanto, ao refletir sobre como o preconceito, ao se tratar da diversidade e de outros temas tidos como “tabus”, ainda é muito recorrente no nosso país,

podemos questionar se de fato estamos trabalhando para formar pessoas críticas e que nutrem respeito pela diversidade. O nosso país teve em sua formação elementos culturais mistos, mas, se pararmos para considerar, será que essa influência realmente impactou a formação de uma nação de respeito com o outro? Será que reconhecemos as diferenças como algo a ser valorizado? Será que, no fundo, o que buscamos é uma padronização de comportamentos? Onde os “diferentes” devem se “mesclar”? Quando levamos em conta a fala do ex-ministro da educação, Abraham Weintraub<sup>12</sup>, pronunciada na reunião ministerial, fica claro o pensamento estereotipado, preconceituoso e racista personalizado e institucionalizado, que neste caso fala pela instituição que representa:

É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios. Só pode ter um povo [...]  
(WEINTRAUB, 22 de abril de 2020)

Assim, talvez seja pretencioso pensar que como educadores as noções éticas e morais básicas que disseminamos em sala, sejam apropriadas por todos, da mesma forma, não podemos acreditar que todos nossos educandos vão se tornar cidadãos críticos da forma como concebemos esse conceito, como se diz nas finalidades do Ensino Médio na LDB, na seção IV, artigo 35: “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” (BRASIL, 1996)

É nesse sentido que se faz necessário ter uma lei como a 11.645/08, mas ao mesmo tempo cabe a nós, educadores, repensar nossa práxis, estudar, buscar alternativas e analisar o material didático utilizado, a fim de aprimorarmos nosso domínio dos conteúdos e isso incidir sobre a reformulação de nossa prática pedagógica para contribuir na formação da consciência histórica dos educandos, no que diz respeito ao ensino de história e diversidade dos povos indígenas:

Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm>> Acesso em 25 de junho de 2020.

governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 31)

Por mais que possamos fazer críticas ao conteúdo do material didático, ou até mesmo ao mercado editorial, sabemos que nas escolas públicas esse material faz parte do cotidiano escolar; ao falar sobre a adoção do material escolar, recordamos a seguinte observação:

O livro didático também foi um importante suporte da organização das práticas escolares. Quando ele não existia, cada aluno devia trazer de sua casa algo escrito – manuscrito ou impresso – que pudesse servir de material de ensino, e este era necessariamente individualizado. A adoção, entre outros materiais, do livro didático único para uma turma inteira possibilitaria o ensino simultâneo, pelo qual muitos passaram a estudar uma mesma matéria ao mesmo tempo (Hébrard, 2000<sup>13</sup>). (MUNAKATA, 2001, p. 91)

O livro didático foi dividido por disciplinas escolares, e o conteúdo aborda o que deve ser trabalhado em cada série, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no caso do Paraná, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Nas diretrizes curriculares paranaenses<sup>14</sup> de cada disciplina é possível encontrar a seguinte explicação sobre os conteúdos:

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado. Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro. (PARANÁ, 2008, p. 87)

Com o decreto nº 9.099, de 18/07/2017, todos os Programas do Livro foram unificados, assim o programa que atualmente é responsável pela distribuição do material didático nas escolas públicas é o PNLD. O programa passou por diversas transformações ao longo dos anos, segundo Rodrigues (2001, p. 39):

---

<sup>13</sup> HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/Fapesp, 2000.

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_hist.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf)> Acesso em 25 de junho de 2020.

No período que antecedeu a década de 1930 não havia uma legislação sobre livro didático; usava-se os compêndios estrangeiros, pois não havia um currículo estruturado, nem um sistema educacional, uma lei que dirigisse a educação e, menos ainda, que norteasse a produção de livros didáticos no Brasil.

O primeiro programa que veio a instituir o livro didático no Brasil foi o Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937, pelo ministro Gustavo Capanema durante o governo de Getúlio Vargas. Vale citar que foi durante a reforma efetuada por Capanema que tivemos mudanças:

Foi na reforma do ensino dirigida por Capanema, que ocorreu o aumento da carga horária da disciplina de História no curso ginásial, dividindo seu estudo em História geral e do Brasil. Foram produzidos novos livros didáticos de história e novos autores passaram a ser valorizados pelos professores<sup>15</sup>.

Os temas privilegiados pelos livros deste período, enfatizavam as idéias de unidade nacional brasileira, a partir das unidades referentes à composição étnica, à administrativa, à territorial e à cultural (BUENO, 2003, p. 29)

O governo Vargas queria criar o sentimento de “povo brasileiro”, e alimentar o patriotismo da nação. Neste cenário a disciplina de história e os livros didáticos seriam um auxiliar para esse processo, pois “o ensino de história era um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional” (ABUD, 2004, p. 34).

O programa INL começou como um incentivo à manutenção das bibliotecas públicas, mas um ano depois já começou a se preocupar com aquilo que seria seu carro chefe: o livro didático, através do decreto de lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Nesse decreto, um dos pontos importantes a ser notado era a autonomia de escolha do professor: Art. 6º É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares (BRASIL, 1938).

As reformas educacionais decretadas durante a Era Vargas, os projetos pedagógicos discutidos intensamente desde a década de 1920, a expansão da escolarização no país são alguns dos aspectos que impulsionaram os negócios da CEN<sup>16</sup> a partir de 1930. As novas demandas no mercado de livros confirmaram a tendência editorial da CEN, que priorizava as produções didáticas desde sua criação.

Entretanto, ampliar o mercado consumidor de livros em geral era um desafio para os editores brasileiros. Como convencer uma população sem hábitos de leitura ou com altas taxas de analfabetismo a comprar livros? A propaganda foi um instrumento importante para a divulgação das produções editoriais, inclusive as obras didáticas. Nesse sentido, a CEN utilizou vários meios para sensibilizar os potenciais leitores/consumidores: anúncios em

---

<sup>15</sup> Nota do autor: Para comprovar este momento ver o livro de Joaquim da Silva, História do Brasil Para a Primeira Série Ginásial. (exemplar nº. 21.324). São Paulo: Editora S/A, 1952.

<sup>16</sup>CEN - Companhia Editora Nacional.

periódicos, catálogos de edições bem elaborados, distribuição de exemplares para análise de professores e de “donativos” aos alunos pobres. (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 145)

Essas reformas foram de suma importância para transformar o Brasil em um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo na atualidade. Outro momento que merece menção, devido à massificação do uso do material didático, é o período da ditadura militar:

[...] esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 125)

Durante esse momento, a questão da compra e distribuição de livros didáticos foi marcada pela censura, além disso, no caso da disciplina de História, tivemos alterações que impactaram toda a sua estrutura, visto que tivemos uma redução na carga horária:

A redução da carga horária foi fatal para seu ensino pois o empobreceu fortemente. Das quatro séries do curso ginásial, somente três tinham aula de história e Geografia. Isto porque outras disciplinas “úteis” tinham sido incorporadas ao currículo e precisavam de espaço. (ABUD, 2004, p. 39)

A perseguição das disciplinas das áreas de humanas é algo recorrente; infelizmente, no fim de 2020 mais uma vez o golpe foi dado, desta vez nas disciplinas de Sociologia, Artes e Filosofia, que perderam 50% do espaço que tinham no ensino médio, tendo as aulas semanais reduzidas de duas para uma aula<sup>17</sup>. Sabemos do impacto que isso vai causar na educação e formação, e devemos ficar em alerta, pois podemos perceber que o governo atual, representando certos grupos sociais, menospreza as ciências humanas.

---

<sup>17</sup> Nota da APP Sindicato: <<https://appsindicato.org.br/sociologia-filosofia-e-artes-nas-escolas-precisamos-mais-nao-menos/>> Acesso em 25 de janeiro de 2021.

Seguindo o histórico do PNLD, além do INL durante o governo Vargas, tivemos os seguintes programas:

[...] COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático -1967); PLID (Programa do Livro Didático - 1971); FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar -1968), até chegarmos aos dias atuais com o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), criado no Governo Sarney e reformulado pelos seus sucessores. (RODRIGUES, 2001, p. 39).

Foi apenas em 1985 que o programa recebeu o nome Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, entrando em vigor no próximo ano letivo dada a publicação do decreto. O programa era responsável por distribuir livros escolares aos estudantes apenas do 1º grau. Manteve em seus artigos a finalidade do programa e a importância da participação do professor ao escolher o material:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados. (BRASIL, 1985)

O Ensino Médio começou a fazer parte do programa apenas em 2004, e a princípio começou por atender algumas regiões, depois foi ampliando o acesso aos outros locais. Pode-se dizer que apenas em 2012 passamos a ter a distribuição de forma integral aos alunos do Ensino Médio.

Analisando esse breve histórico do material didático e pensando na sua importância, nem sempre tivemos a regularidade que hoje se tenta alcançar no PNLD. Lembro-me do meu tempo no Ensino Médio, de 2004 a 2006, em que tivemos que comprar os livros didáticos para os três anos, utilizamos volumes únicos, já que eram mais acessíveis.

Nos últimos anos vários avanços foram feitos nesse sentido, ampliando-se o atendimento. Basta uma consulta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para ter acesso aos dados. Dessa forma muitas escolas são contempladas, e o professor consegue utilizar um material de apoio para as suas aulas, e como o mesmo é distribuído para toda a turma, faz com que fique mais fácil trabalhar as atividades (caso use as elaboradas pelos autores), imagens, entre outros.

Vale notar que ainda há problemas relacionados à distribuição do material didático. No ano de 2020, no colégio Prof.<sup>a</sup> Denise C. de Albuquerque, começamos o período letivo com a falta de livros de diversas disciplinas, incluindo História. O maior desfalque foi referente aos livros do 9º ano, e em março ainda faltavam muitos. O problema não é exclusivo do colégio em questão; várias escolas não receberam livros de diversas disciplinas, durante a pandemia do coronavírus, e com o programa de aulas remotas do Paraná, iniciado em abril, diversos professores postaram, no grupo do Facebook<sup>18</sup> “Professores do Paraná”, reclamações referentes à falta de livro didático. A postagem feita no dia 06 de abril<sup>19</sup> se iniciou com esse desabafo:

S.D.M: “E na sua live que terminou a pouco, o secretário joga a culpa nas escolas pela não conclusão da entrega dos livros didáticos para os alunos. Entregar o que não veio? Como os livros de arte, ao menos no município que trabalho não tínhamos recebido ainda. Ou selecionar quais alunos receberiam, como no caso do 6º ano de uma das escolas em que trabalho, temos 25 alunos e até o início da suspensão havíamos recebido apenas 16 livros de cada disciplina. Fácil assim né?” (PROFESSORES DO PARANÁ, 06 de abr. de 2020)

E os professores foram comentando sobre esse problema, como podemos perceber em alguns desabafos sobre a situação:

D.M: “Na minha escola não chegou os livros do 7º ano. Por isso meus alunos (3 turmas com 30 alunos) não receberam.”  
 N.P: “Na escola que trabalho, várias turmas não receberam o livro didático.”  
 M.K: “Na escola que trabalho, os quatro 9º anos não receberam livro de nenhuma disciplina”.  
 E.G: “Isso ele fala né? Na minha escola não apareceu nenhum livro de artes...”  
 D.R: “A minha não tem livro de geografia para os 8º e 9º anos.”  
 M.B: “Aqui na minha cidade faltou livros de matemática como eles irão fazer as atividades sem livro?” (PROFESSORES DO PARANÁ, 06 de abr. de 2020)

No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) foi criada em 1996, pelo Decreto nº. 1.917, sendo a responsável por praticamente tudo o que envolve a escola:

A Secretaria de Estado da Educação tem por objetivo a definição e a execução da política governamental no setor de educação básica e de

<sup>18</sup> O Facebook é uma rede social virtual fundada por Mark Zuckerberg e outros colegas de Harvard em 2004.

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/184183368332553/permalink/2823824441035086>> Acesso em 20 de março de 2020.

educação profissional, visando à melhoria das condições de vida da população. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO<sup>20</sup>, 2020, p. 1)

A SEED é representada em 32 cidades através dos Núcleos Regionais de Educação (NREs); esses possuem a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades. Cada NRE possui sobre a sua responsabilidade outras cidades da região. No caso do NRE de Maringá, ele atende outros 24 municípios, além de seu próprio.

Em um e-mail encaminhado para as escolas do NRE de Maringá em meados de março de 2020, é possível analisar a situação da falta de livros didáticos de todas as disciplinas nos colégios. A lista enviada abrange os livros que foram distribuídos no ano letivo de 2020, para o Ensino Fundamental II. Segundo os dados no site do governo do Paraná, “Consulta Escolas”, esse NRE tem em sua totalidade o número de 63.680 matrículas.

Os dados referentes à falta de livros didáticos da cidade onde leciono, Flórida, não são públicos, mas foram enviados para alguns setores da escola, e consegui o acesso às tabelas graças a um contato. Em História, percebemos o desfalque: para o 6º ano faltaram seis livros; para o 7º e 8º, quatro; e o mais preocupante é o 9º ano, com a falta de 23. Se olharmos esses dados, percebemos que condiz com o que os professores comentaram na postagem do Facebook mencionada anteriormente, onde alguns disseram que para o 9º ano estavam faltando materiais. Os dados referentes à disciplina de História podem ser conferidos no quadro abaixo:

Quadro 1: Livros didáticos de História em falta no NRE de Maringá (março de 2020).

SÉRIE	QUANTIDADE DE LIVROS
6º ANO	1.029 livros
7º ANO	1.417 livros
8º ANO	1.171 livros
9º ANO	1.327 livros
Total:	4.944

Fonte: NRE de Maringá.

Ao fazermos a soma em todos os colégios que fazem parte do NRE de Maringá, apenas na disciplina de História, podemos constatar que: para o 6º ano faltaram 1029 livros; para o 7º, 1417; 8º, 1171, e a maior falta de livros vai para o 9º

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Secretaria-da-Educacao>> Acesso em 21 de junho de 2020.

ano, 1327. A soma do valor total das quatro turmas chega a 4.944 livros didáticos, ou seja, quase 5.000 estudantes que não têm acesso ao material utilizado pelo professor como base de suas aulas, e isso apenas na disciplina de interesse, pois se formos somar em todas as disciplinas, o número é mais expressivo ainda:

Quadro 2: Livros didáticos em falta (outras disciplinas) no NRE de Maringá (março de 2020).

DISCIPLINA	QUANTIDADE
Língua Portuguesa	4.708
Língua Inglesa	4.841
Arte	24.442
Matemática	4.810
Geografia	4.850
Ciências	4.876
Total	48.527

Fonte: NRE de Maringá.

Podemos constatar, através dos números apresentados, que a quantidade de material faltante no início do ano nos municípios que pertencem ao NRE de Maringá é alarmante, principalmente na disciplina de Arte, em que temos o número mais alto: 24.442, ou seja, mais de 30% dos alunos não tinham acesso a esse recurso. Sabemos que a quantidade de livros enviados para a escola é obtida através dos dados do Censo Escolar, e que pelo grande fluxo de alunos entre as redes, acaba acontecendo de virem livros a menos ou a mais em algumas localidades, por exemplo, na cidade de Flórida não faltou livro de Artes.

Vale salientar que, no momento em que estamos vivendo, em que os alunos estão tendo aulas remotas, o livro didático muitas vezes é o único material impresso que o educando tem acesso para estudar e para acompanhar as aulas. Muitos podem fazer buscas na internet, mas isso não assegura que o material que ele possa consultar seja de boa qualidade. Meus alunos muitas vezes acabam por utilizar o Wikipédia<sup>21</sup>, ou fontes que não são confiáveis, como Brainly<sup>22</sup>, onde

<sup>21</sup> Lançada em 2001 por Jimmy Wales e Larry Sanger, é uma enciclopédia multilíngue de licença livre, escrita de maneira colaborativa.

<sup>22</sup> Fundado em 2009 é uma plataforma de perguntas e respostas.

qualquer um pode ir e responder da maneira que quiser as perguntas feitas, algo parecido com o Yahoo Respostas<sup>23</sup>.

Tivemos mudanças relacionadas à escolha do livro didático no último ano, pois, por exemplo, antes uma parte da autonomia do professor era poder selecionar o material que desejaria utilizar. Nas escolas em que tenho lecionado nos últimos dez anos, essa autonomia existe e ao mesmo tempo é inexistente. O que ocorre é que por se tratar de cidades do interior, o procedimento costuma ser o de ver o que as escolas da região escolheram, e, na maior parte das vezes, selecionar os mesmos materiais para que, caso falem livros, a escola vizinha possa emprestar caso tenha disponível. Essa situação não é exclusiva, há outros tipos de situações:

No sistema em vigor desde 1996 no Brasil, a escolha do professor está restrita ao repertório que compõe o Guia de livro didático, que publica o resultado da avaliação realizada pela comissão instituída pelo Ministério da Educação. Como se processa a escolha? Quais os critérios utilizados pelos professores? Cassiano (2003) constata uma série de dificuldades para o professor: o Guia não é distribuído para todos os professores, que só chegam a manuseá-lo quando da escolha, para o que normalmente se destina apenas um único dia. (MUNAKATA, 2012, p. 189)

Assim, podemos constatar que na prática o direito de escolha envolve outras questões, como a que mencionei anteriormente, que a autonomia do professor na verdade dependia de outros municípios da região. Ao escolher o livro didático que vai ser utilizado, o professor leva em conta o que seus estudantes gostariam, o que chamaria a atenção deles.

O processo de escolha do material mudou; já em 2019 se cogitava que haveria uma seleção e a partir daí o livro mais escolhido no Estado do Paraná, pela maior parte dos professores, passaria a ser utilizado como material único na rede estadual e foi o que entrou em vigor:

A escolha desse ano vem com uma novidade: a SEED optou por escolher um material único para toda a rede estadual de ensino. Dessa forma, os livros didáticos com maior número de indicações por parte dos professores serão utilizados em todas as instituições de ensino da rede em 2020. (Assessoria de Comunicação<sup>24</sup>, SEED, 2019, p.1)

---

<sup>23</sup> Plataforma de perguntas e respostas criada pelo Yahoo em 2005 nos Estados Unidos, descontinuada em 2021.

<sup>24</sup> Disponível em <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escolha-do-Livro-Didatico-obras-mais-escolhidas-pelos-professores-serao-utilizadas-em-toda>> Acesso em 05 de junho de 2020.

No Paraná, o material didático para o Ensino Fundamental nos anos finais é único para todo o Estado, e as aulas remotas estão sendo baseadas no livro escolhido, “História, Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior. A mídia praticamente não notificou esse fato, com exceção da notícia no próprio site da SEED, nem mesmo o sindicato dos professores fez uma discussão sobre essa drástica mudança.

Em dezembro de 2017, com a aprovação da BNCC, tornou-se obrigatório o ensino de um currículo único em todo território nacional, que segundo matéria da Revista Nova Escola<sup>25</sup>, faz com que os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender, o que é fundamental, diminuindo a desigualdade de aprendizagem. A BNCC do Ensino Médio foi aprovada em 2017 e gerou polêmica, principalmente com as disciplinas sendo anexadas da seguinte maneira: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Além disso, a temática indígena ocupa pouco espaço no documento. Só temos uma das habilidades que o estudante deve desenvolver que engloba os indígenas:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BRASIL, 2017, p. 579)

Uma das críticas ao documento acima foi elaborada pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH-Nacional) na audiência pública realizada em São Paulo, em 25 de agosto de 2017<sup>26</sup>: “As sociedades indígenas americanas e africanas não existiam na Antiguidade? As sociedades indígenas e africanas devem ser estudadas apenas após o contato com os brancos “civilizados”?”.

Como já vimos, outra modificação que ocorreu no ano de 2020 é referente ao conteúdo abordado em sala de aula, nas turmas de Ensino Fundamental. O governo do Paraná criou um novo documento norteador, baseado nas habilidades da BNCC:

---

<sup>25</sup> Nova Escola: 32 respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>> Acesso em 28 de jul. de 2020

<sup>26</sup> Disponível em: <[https://www.anpuh.org.br/images/ANPUH-SP/Audiencia\\_ANPUH\\_BNCC\\_2017.pdf](https://www.anpuh.org.br/images/ANPUH-SP/Audiencia_ANPUH_BNCC_2017.pdf)> Acesso em 28 de jul. de 2020.

o CREP (Currículo da Rede Estadual do Paranaense), em que os conteúdos selecionados são os que o aluno deve se apropriar para seguir para a próxima série:

O CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna conteúdos), em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.” (SEED<sup>27</sup>, 2020)

Mais uma vez ocorreu um debate no grupo do Facebook “Professores do Paraná”, sobre a autonomia do professor, visto que por mais que estavam falando que é uma “sugestão” de conteúdo, o Registro de Classe Online<sup>28</sup> (RCO) foi todo organizado adotando como base o CREP. Um dos problemas levantados pelos professores foi que o documento, de algumas séries, teve alteração no conteúdo trabalhado, muitas vezes não tendo aquele conteúdo no livro didático da série. A questão começou com o seguinte post:

K. A. D.: Bom dia pessoal! Observem a introdução do CREP.

Em 2018, o Paraná, por meio do Programa de Implementação da BNCC, definiu os direitos e os objetivos de aprendizagens para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, produzindo o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.

Em 2019, na sequência da implementação, apresenta o Currículo da Rede Estadual Paranaense, documento que fornece subsídios às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos. O documento traz sugestões de conteúdos<sup>29</sup> para cada componente curricular, em cada ano, indicando também possibilidades de distribuição na periodização do ano letivo.

Os conteúdos sugeridos expressam os conhecimentos para atingir os objetivos de aprendizagens indicados no Referencial. Decorrem, portanto, dos organizadores curriculares presentes em cada componente curricular, chegando à especificidade da aula. (Grupo do Facebook, Professores do Paraná<sup>30</sup>)

Os professores começaram a comentar sobre a imposição:

L.B: “Sugestão..., mas falam que é obrigatório seguir né?”

C.P: “Que bom que são só SUGESTÕES! Talvez tenham esquecido de colocar o adjetivo OBRIGATÓRIAS!”

D.M: “Fiz uma adaptação, não aceitaram. Tive que copiar e colar tudo.”

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/crep>> Acesso em 28 de julho de 2020

<sup>28</sup> O Registro de Classe Online (RCO) é uma ferramenta on-line que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos.

<sup>29</sup> Grifos da autora da postagem.

<sup>30</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/groups/184183368332553/?post\\_id=2762631050487759](https://www.facebook.com/groups/184183368332553/?post_id=2762631050487759)> Acesso em 28 de jul. de 2020

A. J. S.: “Se não fosse obrigatório, o RCO não estaria restrito ao CREPE” que obteve a resposta de D.G.: “é uma sugestão autoritária, você que não entendeu.”

M.B: “Sugestões, mas o RCO não dá outra alternativa de registro...” (Grupo do Facebook, Professores do Paraná<sup>31</sup>)

Outra professora (iniciais L.D.) postou a seguinte captura de tela:

Figura 1 – Discussão sobre o CREP.

### **Processo de Construção e Efetivação**

No ano de 2019 a versão preliminar do CREP passou por um processo de consulta pública, recebendo contribuições e ajustes. Neste ano de 2020 ele passará a ser o documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e principalmente na elaboração dos Planos de Trabalho Docente e Planos de Aula da Rede Estadual.

Contudo, é muito importante ressaltar que 2020 ainda é um ano experimental na efetivação do CREP, pois os professores poderão, através do RCO, realizar adequações quanto à distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres durante o ano letivo, assim como poderão sugerir outros conteúdos que não foram contemplados. Portanto, é muito importante a participação de todos os professores, pois são eles que efetivam o currículo escolar.

Fonte: Professores do Paraná<sup>32</sup>, 2020, p. 1.

Que recebeu dentre as respostas os comentários:

M.M: ““processo de consulta” onde o que falamos não é ouvido. duvido que algum professor concordou com a quantidade absurda de conteúdos que foi inserido no sexto ano, a qual eles não tem maturidade de compreensão, bem como o total esvaziamento dos conteúdos. A tal consulta serve apenas para dizer que houve a participação dos professores, ainda que não seja considerado suas opiniões.”

V.R.B.Z: “concordo com você, mesmo porque o livro didático vai ser usado por 4 anos, quem vê, pensa que o governo vai mudar alguma coisa só porque dissemos que não está coerente, pra começar foi em 2017 feito reunião e mostramos que conteúdos estavam nos anos errados. 2018 de novo, e o que aconteceu???? Está tudo do mesmo jeito.” (Grupo do Facebook, Professores do Paraná<sup>33</sup>)

<sup>31</sup> Ver nota 30 para referências.

<sup>32</sup>

Disponível

em:

<[https://www.facebook.com/groups/184183368332553/?post\\_id=2762631050487759](https://www.facebook.com/groups/184183368332553/?post_id=2762631050487759)> Acesso em 28 de jul. de 2020

<sup>33</sup> Ibid.

Por consequência, uma sugestão não é uma “sugestão” em si; é uma imposição, já que como comprovado pelos comentários, o RCO foi todo modificado seguindo o CREP, tornando-se, dessa forma, obrigatório.

Pelas discussões mencionadas até o momento, é pertinente lembrar que os materiais utilizados em sala de aula vêm sendo analisados por diversos pesquisadores nos últimos anos, rendendo diversos trabalhos acadêmicos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos. Tudo isso se deve à importância do livro didático como instrumento didático pedagógico adotado pelo sistema nacional de educação básica e legitimado por docentes e comunidades escolares, indispensável nas aulas dos professores, além de facilitar a utilização de textos e imagens do mesmo, já que os alunos possuem o material. Para dar ênfase à pertinência desse material, podemos citar o Seminário Perspectivas do Ensino de História que ocorre desde a década de oitenta (1988), e tinha e tem dentre seus temas discutidos, as análises de livros didáticos da época:

Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. (ZAMBONI, 2001, apud COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 150)

Dentre tantos trabalhos, além dos mencionados ao longo da nossa pesquisa, há um em especial que observa que muitos criticam o material didático pela “simplicidade”, esquecendo que os textos devem ser do nível dos alunos:

O livro didático e o ensino de História, de autoria de Joana Neves<sup>34</sup>, é uma reflexão sobre o que é o livro didático, apresentado num evento da ANPUH. De todas estas leituras, é o único texto (dentro da bibliografia consultada para este trabalho) que reflete sobre a natureza do livro didático. Alguns princípios são propostos como norteadores da discussão: 1) livro didático - ponto de chegada para o autor e ponto de partida para o aluno; 2) texto deve ser do nível do aluno e, às vezes, é criticado exatamente por isso; 3) livro didático, na sociedade capitalista, é uma mercadoria. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 152)

Ainda segundo Costa e Oliveira (2007), um dos trabalhos mais bem diferenciados sobre o material didático é o produzido por Munakata (1997), “Produzindo livros didáticos e paradidáticos”, que analisa o mercado dos livros didáticos, bem como a relação desse mercado com o Estado, seu principal consumidor. Bittencourt (1993), por exemplo, já havia mencionado que a grande

---

<sup>34</sup> NEVES, Joana. O livro didático e o ensino de História. Texto não publicado.

produção de material didático era uma fonte lucrativa para as editoras. Munakata (1997) usa a seguinte fonte para demonstrar como a distribuição de livro pelo Estado foi se ampliando ano após ano:

Figura 2 – Distribuição do material didático 1971-1988.  
Material distribuído pelo PLIDEF/PNLD  
1971-1988

Ano	Títulos	Total (em milhões)*
1971	114	7,2
1972	212	8,0
1973	223	7,5
1974	220	7,1
1975	235	10,7
1976	292	11,2
1977	112	19,5
1978	165	18,3
1979	233	16,7
1980	325	14,5
1981	239	10,4
1982	346	12,3
1983		12,4
1984	415	21,6
1985		21,5
1986		45,1
1987		55,6
1988		30,1
1991		66,9
1992		8,0
1993		25,0
1994		56,9
1995		57,0

Fonte: Freitag *et alii* 1993; Unicamp-NEPP 1988, 1989; Höfling 1993; *Folha de S.Paulo*, 30/9/1995.

\* Inclui livro-texto, manual do professor e caderno de atividades.

Fonte: FREITAG et al., 1993 apud MUNAKATA, 1997, p. 50.

Para realçar o papel do Estado como principal cliente, Munakata (1997) cita um trecho de uma entrevista de Fernando Henrique Cardoso para o jornal *Folha de São Paulo* em julho de 1995, que dizia que o Ministério da Educação (MEC) iria distribuir mais de 100 milhões de livros para as escolas públicas.<sup>35</sup> O entrevistado também disserta que a possibilidade era que o Estado comprasse ainda mais, já que, além das obras didáticas, houve compra de materiais para outros programas, como por exemplo o “Biblioteca do Professor”. Podemos concluir analisando a tabela acima e comparando a mesma com a que conseguimos no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que a afirmação de que o Estado iria comprar ainda mais materiais do período em diante iria se concretizar:

<sup>35</sup> MUNAKATA, 1997, p. 51.

Figura 3 – Compra de materiais didáticos 2020.

**PNLD 2020**

Entre o final de 2019 e início de 2020, foram distribuídos milhões de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a educação básica do país.

No âmbito do PNLD 2020, foi feita a aquisição completa das obras que atendem aos anos finais do ensino fundamental.

Além disso, a distribuição também englobou a reposição integral dos livros para os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a reposição de livros para o ensino médio e para a educação infantil.

<b>Etapas de Ensino</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Total de Exemplares</b>	<b>Valor de Aquisição</b>
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
<b>Total Geral</b>	<b>123.342</b>	<b>32.010.093</b>	<b>172.571.931</b>	<b>R\$ 1.390.201.035,55</b>

Fonte: FNDE<sup>36</sup>.

Como podemos analisar na figura acima, tivemos mais de 32 milhões de alunos beneficiados com o programa, entretanto, se pegarmos os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, temos o dado de que as matrículas na rede pública e municipal de ensino somavam 36.140.678 estudantes<sup>37</sup>, assim ainda temos um déficit de material para 4 milhões de alunos.

Sabemos que o livro é um objeto de cultura material, e assim como abordado por Munakata (1997) e Bittencourt (1993), é uma mercadoria, além de possuir valores ideológicos, culturais, dentre tantos outros. Entretanto, não pretendemos discutir essa abordagem no momento; foi preferível dar ênfase à análise de conteúdo da temática indígena nas obras selecionadas. Frisamos que nosso intuito é mostrar a importância não só da distribuição do livro didático, como apontar esse material como um auxiliar dos professores, pois, por mais que esteja longe da

<sup>36</sup> Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso em 29 de jul. de 2020

<sup>37</sup> Redes públicas de ensino registram 36,1 milhões de matrículas. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/redes-publicas-de-ensino-registram-361-milhoes-matriculas>> Acesso em 25 de janeiro de 2021.

perfeição, muitas vezes é o único ou principal instrumento de estudo<sup>38</sup> disponível para os estudantes.

## 1.2 O PNLD 2020 E A COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA

Após apresentarmos o histórico do PNLD, de discutirmos a sua importância e notarmos a ampliação para alcançar cada vez mais escolas públicas, carecemos de apontar a mudança que o programa passou em 2020:

Esta edição do PNLD 2020, destinada a atender os Anos Finais do Ensino Fundamental, traz mudanças significativas. A mais substancial delas é a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento delineador. A BNCC é responsável por uma perspectiva de aprendizagem que associa a compreensão de objetos de conhecimento ao desenvolvimento de habilidades e competências. (BRASIL, PNLD 2020 – História, 2019, p. 3)

O material passou a apresentar um *box* com as competências da BNCC que aquele conteúdo que está sendo trabalhado engloba. Uma mudança interessante foi a disponibilidade on-line no site do PNLD das obras de cada coleção, inclusive, foram utilizadas as versões do Ensino Fundamental disponíveis nesse site. No edital do PNLD 2019, podemos encontrar nos critérios comuns a afirmação:

Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, não restringindo o seu estudo ao início da ocupação do território brasileiro ou a exemplos de agricultura tropical produzida com mão-de-obra escrava. (MEC – Edital PNLD<sup>39</sup>, 2019, p. 30)

Outras indicações sobre a escolha do material podem ser encontradas no guia, onde é apresentado que o professor deve escolher a obra que adequada ao contexto de trabalho, e nos lembra de algo importante:

[...] o livro didático de História é um instrumento essencial, dentre outros existentes no cotidiano escolar, para auxiliar você, professor(a) em sala de aula. Você que é o(a) agente, aquele(a) que educa, estimula os vínculos afetivos entre os(as) estudantes, a reflexão sobre o agir social responsável e exercita a prudência. Com o apoio do material didático, você pode orientar os(as) estudantes a refletirem sobre seu presente com base nos estudos do passado, a compreender as mudanças, as permanências e as

---

<sup>38</sup> BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E., 2009, p. 241.

<sup>39</sup> Edital do PNLD 2019, disponível em: <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10523:minuta-edital-pnld-2019>> Acesso em 15 de janeiro de 2021,

especificidades das questões sociais de seu tempo, a enfrentar com equilíbrio os desafios propostos em sala de aula e fora dela. Da mesma forma, pode estimular a criatividade, o livre-arbítrio, o diálogo necessário para a resolução de conflitos, formando cidadãos(ãs) dispostos(as) a construir uma sociedade menos desigual, mais justa e ética. (BRASIL, PNLD 2020 – História, 2019, p. 8)

E é pensando nos estudantes que fazemos a escolha, e como refletido pela citação, tentamos orientar os alunos para a aprendizagem, estimulando os seus conhecimentos.

Vale realçar que as obras didáticas do PNLD passam por uma avaliação antes de chegarem às escolas, caso a obra não siga o que se pede, ela é excluída do PNLD, e a avaliação é feita através de critérios eliminatórios comuns e específicos:

#### CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática (BRASIL, PNLD 2020 – História, 2019, p. 11)

Além disso, as obras devem respeitar diversas legislações, diretrizes e normas relacionadas à Educação, e o “interessante” é que a lei 11.645/08 não aparece nessa lista, onde aparece até mesmo a Lei de Alimentação Escolar, mas não há menção (nessa parte) à lei 11.645/08. A lei é mencionada na parte sobre as obras aprovadas, em que há observações:

Apesar de organizar a integração da História do Brasil e da História Geral a partir de processos históricos eurocêntricos, as obras contemplam, ao longo dos seus quatro volumes, a história e a cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, em diferentes contextos e temporalidades históricos. No entanto, na maioria das coleções, a escravidão, a resistência a ela e as lutas do presente são as mais enfatizadas para destacar o protagonismo dos afrodescendentes e dos povos indígenas, em sua diversidade, na História do Brasil e da América. Constata-se, assim, que as obras aprovadas no PNLD 2020 não conseguiram avançar no tratamento destas temáticas para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Ademais do que já foi contemplado nas coleções didáticas de História, faz-se necessário tratar, durante a elaboração dos textos didáticos, de questões como valorizar autores

africanos, afrodescendentes e indígenas e abordar os saberes indígenas, africanos e afrodescendentes em suas especificidades, não os retratando como exóticos ou inferiores à racionalidade científica. (BRASIL, PNLD 2020 – História, 2019, p. 23-24)

O próprio guia mostra que as obras não conseguiram avançar no tratamento da temática que envolve os povos indígenas e afrodescendentes do Brasil. Se o material já aponta isso, como lutarmos por melhoras relacionadas a essas temáticas? O próprio MEC deveria estar cobrando melhorias das editoras de obras didáticas, mas parece que pouca mudança ocorre.

O guia inclui também a informação de que não foram todas as obras analisadas aprovadas: das 13, duas coleções foram rejeitadas. As coleções aprovadas atenderam as exigências, e apresentaram a qualidade esperada pelo MEC, e seguiram a BNCC, já que é a primeira vez que foi exigida nos materiais.

Contemplando os materiais de escolha que chegaram ao colégio em 2019, pensamos que uma mudança poderia ocorrer, já que a coleção “Vontade de saber História” do Ensino Fundamental II chamou a atenção. A coleção é composta por quatro livros, um de cada série, e foi apresentada no PNLD de 2020, e em sua visão geral foi apresentado o seguinte:

A obra adota uma concepção de aprendizagem que possibilita ao estudante aprender a partir de diferentes estratégias de ensino, proporcionando, por meio de atividades de pesquisa, a conquista de sua autonomia. Privilegia a análise de fontes históricas, com ênfase em fontes imagéticas. (BRASIL, PNLD 2020 – História, 2019, p. 143)

Na análise de obra, foi apontada a quantidade de fontes diversas, a linguagem adequada aos estudantes, e apontou a forma como o conteúdo foi trabalhado na obra:

Os conteúdos são abordados de forma a propiciar a construção de aprendizagens significativas dos conhecimentos históricos, cuja problematização, em uma perspectiva interdisciplinar, desenvolvida principalmente na seção Encontro com..., considera as fases do desenvolvimento cognitivo do estudante, favorecendo a construção de novos conhecimentos. A seção Enquanto Isso... contribui para que os alunos percebam a simultaneidade, ao comparar eventos ocorridos, ao mesmo tempo, em diferentes espaços.

A seção História em Construção e a atividade Discutindo a História possibilitam que o aluno compreenda o conhecimento histórico como algo em construção, que envolve diferentes interpretações conforme as fontes localizadas e analisadas.

As habilidades de identificação, contextualização, interpretação e análise propostas pela BNCC perpassam as atividades e exercícios do Livro do

Estudante, privilegiando os métodos ativos na formação dos estudantes. [...] (BRASIL, PNLD 2020 – História, 2019, p. 1435-146)

Por mais que o conteúdo do Ensino Fundamental seja o mesmo em todos os livros, com algumas pequenas alterações de uma coleção para outra, o material de autoria conjunta de Marco Pellegrini, Keila Grinberg e Adriana Machado Dias apresenta alguns diferenciais importantes. O conteúdo é trabalhado de maneira um pouco diferente dos outros livros, pois são novas imagens, novos textos de apoio, documentos, e tudo isso auxilia no aprofundamento do aprendizado, como apresenta a própria análise da coleção no PNLD.

O material traz em seu conteúdo, por exemplo, um texto sobre arqueologia, explicando sobre o extrato arqueológico, acompanhado de uma imagem ilustrativa do processo, bem clara:

Figura 4 - Estrato arqueológico.



Fonte: Vontade de Saber História, 2018, 6º ano, p. 23.

Antes da imagem, temos o texto sobre os vestígios arqueológicos:

#### Vestígios arqueológicos

A Arqueologia é uma área do conhecimento que estuda o modo de vida dos povos do passado por meio da análise dos vestígios materiais por eles produzidos. Muito do que sabemos sobre a Antiguidade, por exemplo, se deve ao trabalho dos arqueólogos.

Esses profissionais são responsáveis pela escavação, catalogação, pesquisa e interpretação dos vestígios arqueológicos. Esses vestígios são os mais variados, como vasos, talheres, joias e armas.

#### O sítio arqueológico

O local onde são feitas as escavações é chamado de sítio arqueológico. O trabalho de escavação não é simples, e antes mesmo de começá-lo existem cuidados que devem ser tomados. Uma escavação malfeita pode danificar

os vestígios e prejudicar os resultados de uma pesquisa arqueológica. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, 6º ano, p. 22)

Como podemos perceber pelo texto e representação, a linguagem do material é adequada ao nível dos estudantes, e a ilustração ajuda a compreender o trabalho dos arqueólogos. Diferentemente de Boulos Júnior, no momento de abordar a origem do ser humano, temos uma representação da criação do universo em um momento de interdisciplinaridade com as ciências; dos outros livros analisados, nenhum possui esse diferencial:

Figura 5 - O planeta Terra 1.

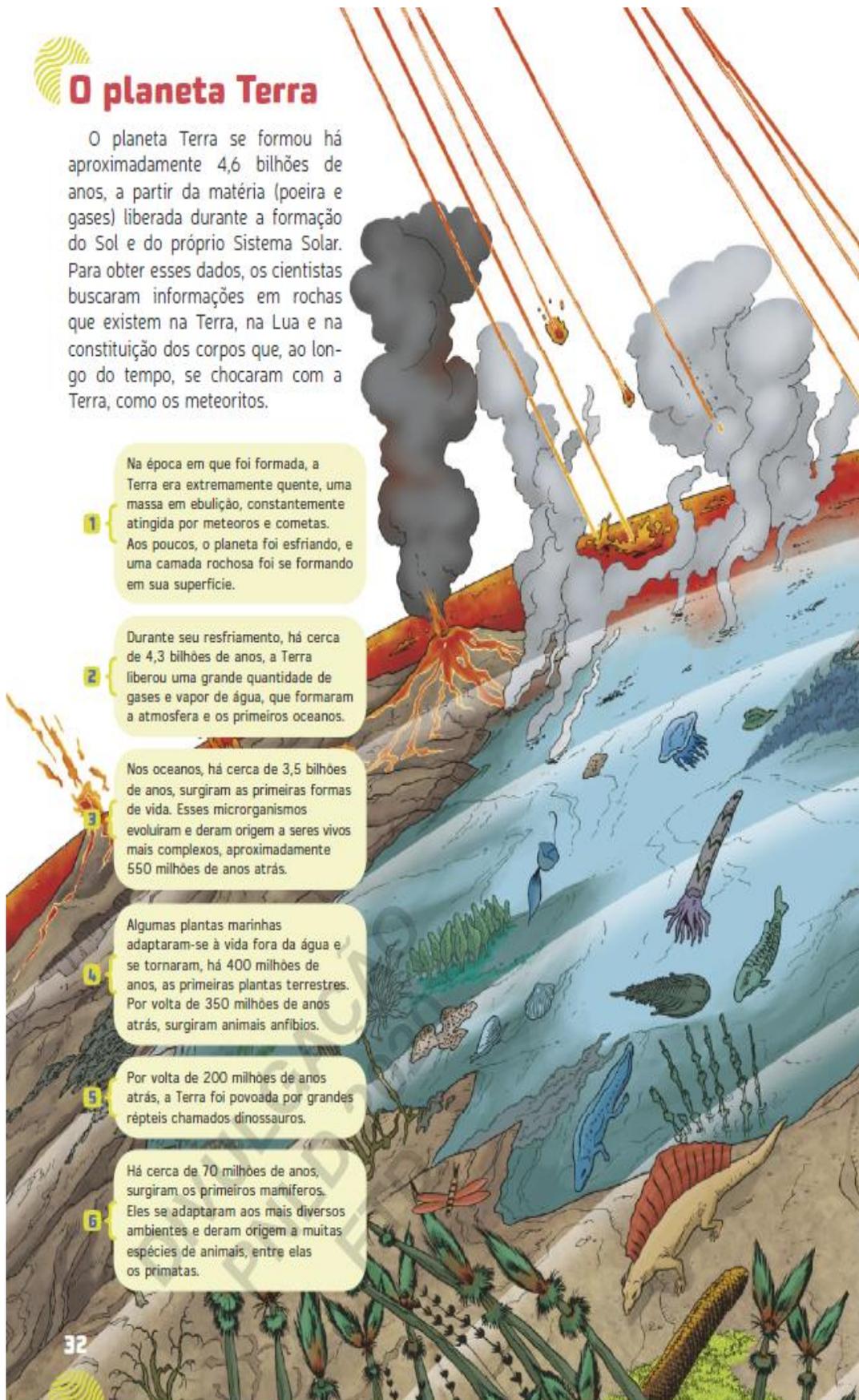
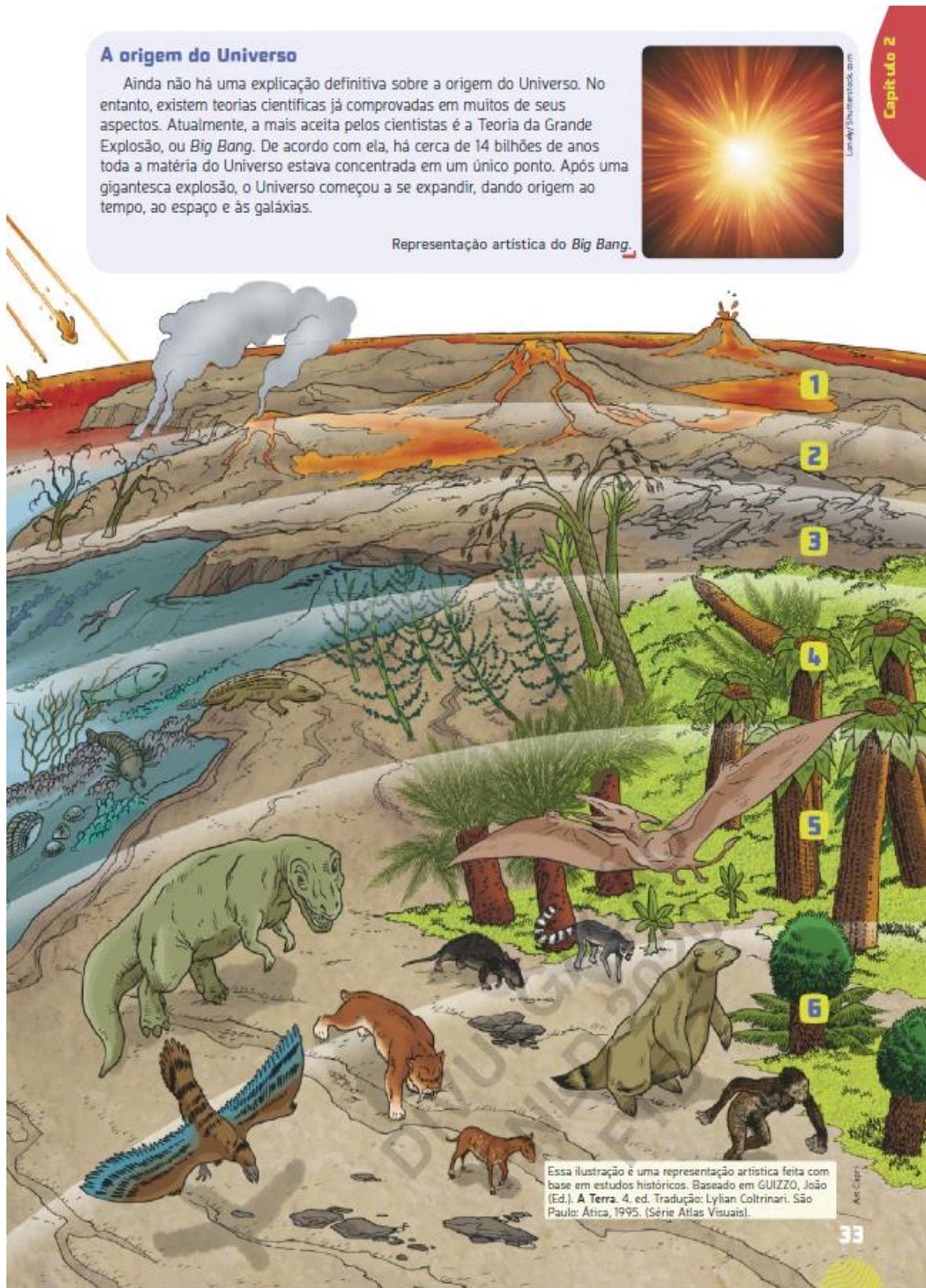


Figura 6 - O planeta Terra 2.



Fonte: Vontade de Saber História, 2018, 6º ano, p. 33.

As duas imagens acima podem ser vistas em livros de ciências. Eu mesma me lembro de ter visto uma imagem similar no meu tempo de estudante. Entretanto, ter isso em um livro de história, e levando em comparação com as outras obras, é de fato algo novo. O livro conta também com linhas temporais e com fluxogramas para ajudar na fixação do conteúdo.

No período Neolítico, no livro do 6º ano há uma imagem ilustrativa sobre a aldeia durante o período, e possui detalhes ao explicar cada parte. Já ao expor sobre o fogo no período, faz uma conexão com o combustível na atualidade, como com o carvão e o petróleo, e alerta sobre o aquecimento global.

Quando fala sobre o povoamento da América no 7º ano, cita os olmeca, mochica e a cultura chavín. Sobre os povos indígenas no Brasil, faz uma conexão, na parte intitulada “Explorando o tema”, com a importância do protagonismo na atualidade e, diferentemente dos outros autores, o livro cita etnias que raramente são mencionadas; por exemplo, sobre os povos nativos do Brasil, cita os Apiaká, Kaéte, e inclui também a diferença das aldeias dos Xavante, Tupiniquim e Yanomami. No período pré-Cabral contextualiza com a organização (modo de vida) dos povos indígenas atuais, usando uma ilustração para representar as particularidades dos Kayapó. Entretanto, a imagem utilizada pode reforçar os estereótipos dos indígenas, dessa forma é necessário ter cuidado.

Figura 7 – Modo de vida dos Kayapó 1.

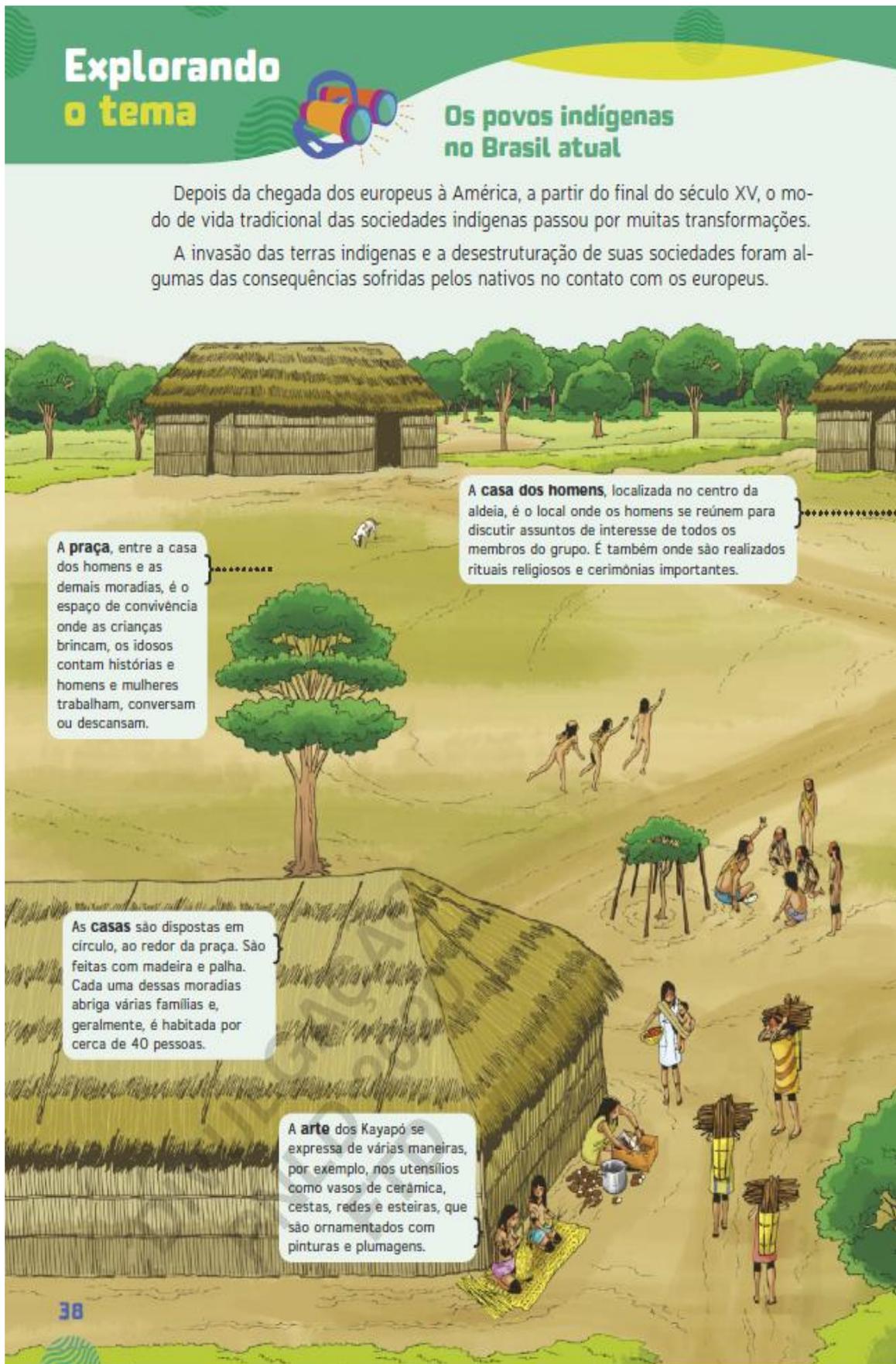
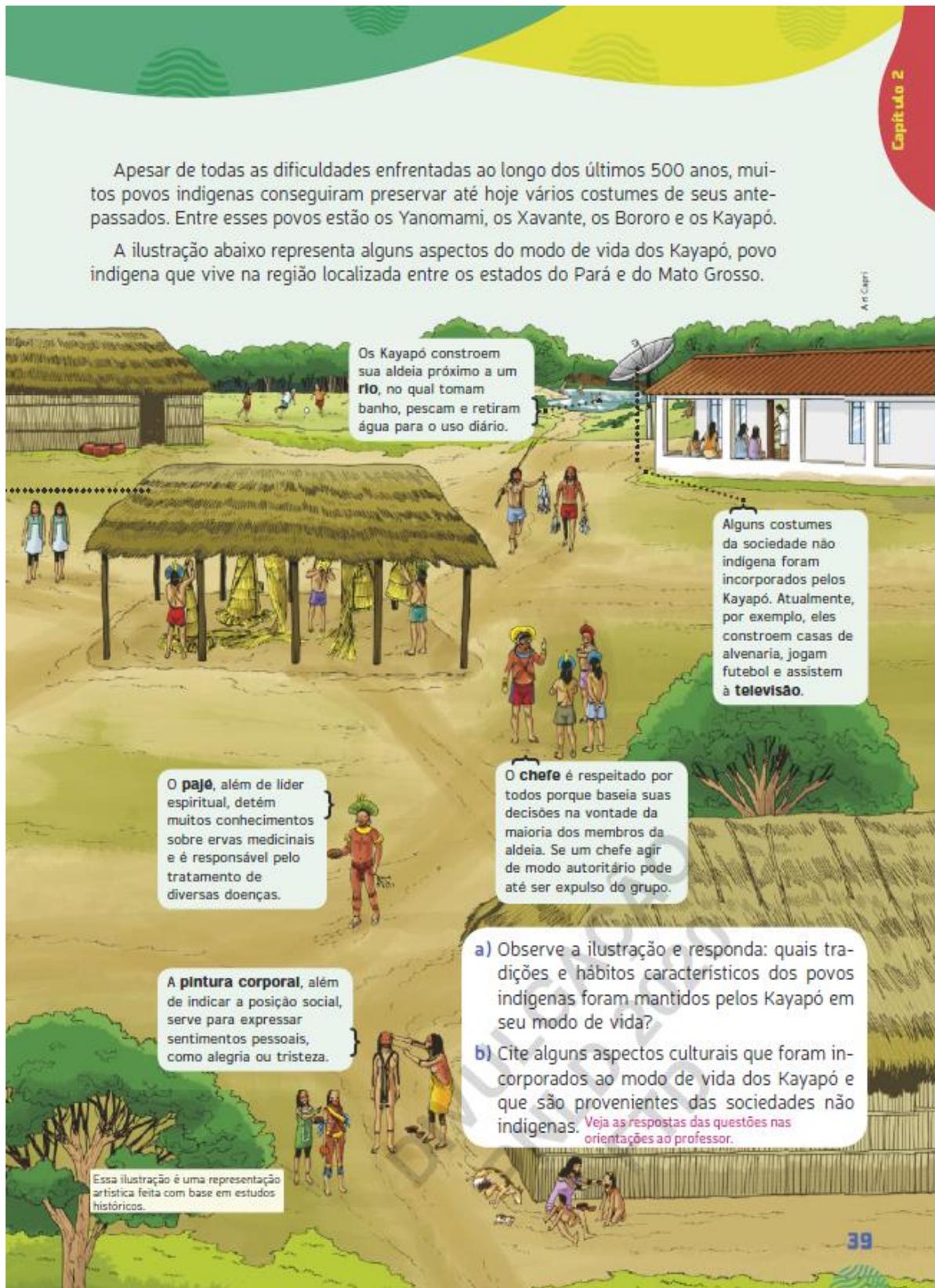


Figura 8 – Modo de vida dos Kayapó 2.



Fonte: Vontade de Saber História, 2018, 7º ano, p. 39.

Como podemos observar, a explicação é clara e podemos notar a diversidade do local, com as explicações sobre o chefe, pajé, as pinturas corporais, e inserindo na visão dos alunos uma imagem que apresenta os indígenas já com costumes iguais aos nossos, que também gostam de televisão, por exemplo, mas ao mesmo tempo também mantêm suas tradições.

Ao abordar o período da colonização, a abordagem não desaponta:

Os sobreviventes das guerras de conquista foram incorporados ao processo de colonização. Os colonizadores se apossaram das terras, escravizaram e impuseram suas leis e sua cultura aos indígenas. Além disso, a fome, a violência e as doenças causaram a morte de milhões de indígenas e a destruição de povos inteiros. A conquista e a colonização do continente americano podem ser consideradas como um choque entre dois mundos. Desse encontro nasceu um continente produtor de grandes riquezas que, no entanto, foram distribuídas de maneira desigual. As consequências da conquista, como as desigualdades e as injustiças sociais, deixaram marcas profundas que até os dias atuais estão presentes principalmente nas sociedades da América Latina. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 140)

Outro diferencial que nos chamou atenção foi o *box* intitulado “Enquanto isso”, que mostra o que estava acontecendo em outros locais do mundo no mesmo período. Sabemos que muitas vezes os *boxs* acabam não sendo lidos, por parecerem algo externo, mas de fato apresentam informações relevantes, assim, compete ao professor chamar a atenção dos educandos para prestarem atenção nos mesmos.

Um exemplo que mostra como o *box* pode ser expressivo, é quando dissertam sobre a exploração de Potosí e fazem uma comparação com a mineração no local na atualidade. No mesmo capítulo, “A colonização da América espanhola”, seguindo a lógica de fazer conexões com o presente, sentimos que foi até mesmo revolucionário ver as seguintes páginas no final do capítulo mencionado:

Figura 9 – Indígenas na América Latina 1.

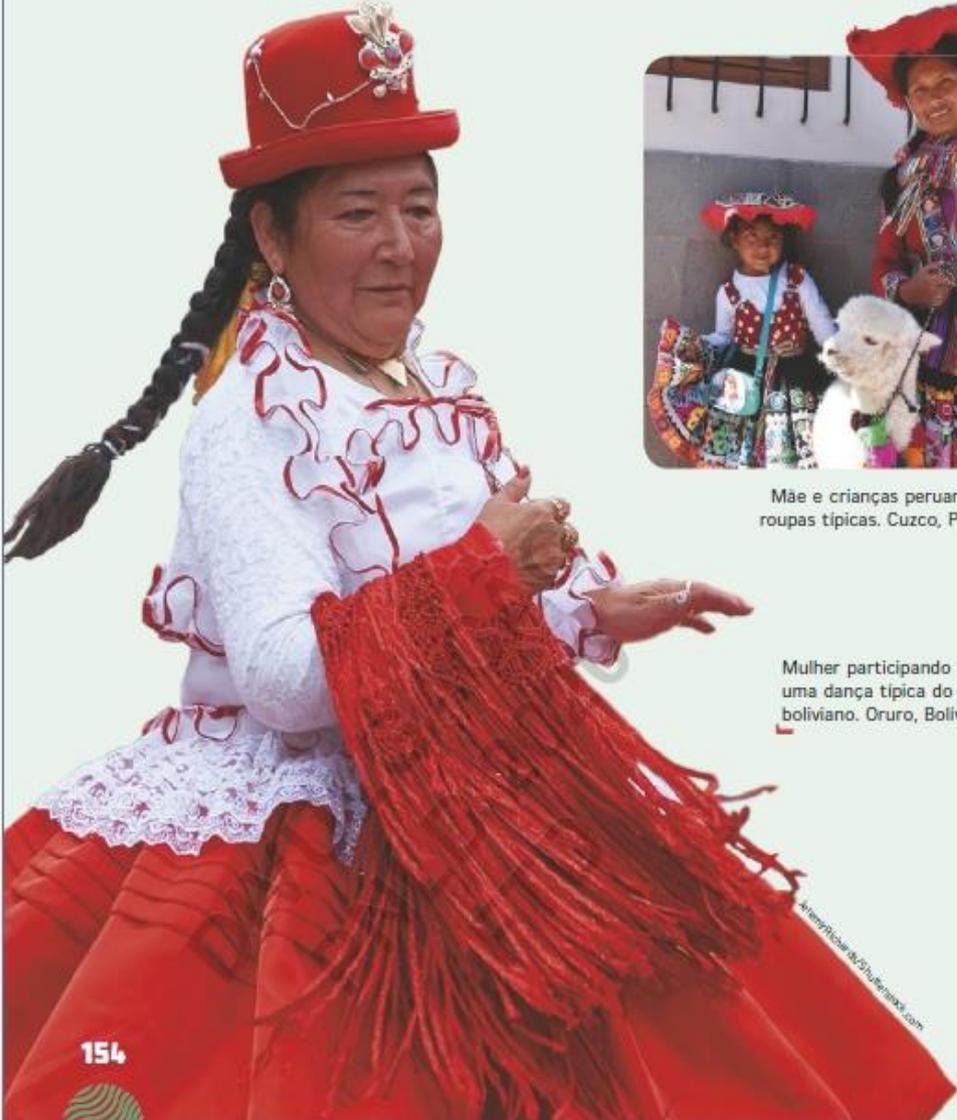
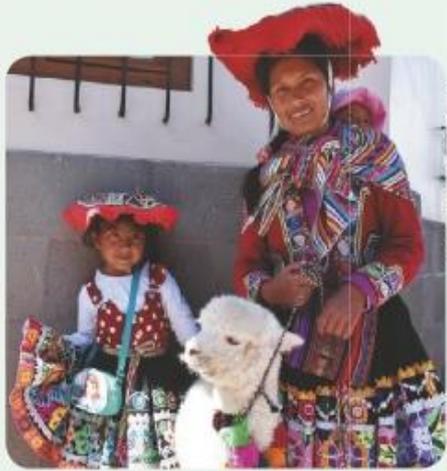
**Explorando o tema**

## Os indígenas na América Latina atual

De acordo com estimativas recentes, a população da América Latina é composta por cerca de 35 milhões de indígenas.

Apesar da violência de que foram vítimas desde a época da chegada dos europeus, os indígenas latino-americanos têm grande participação na formação populacional e cultural de vários países da América Latina.

A conquista e a colonização da América pelos europeus deixaram marcas profundas nos países latino-americanos. Os indígenas, que formam grande parte da população camponesa desses países, frequentemente são expulsos de suas terras e deixados à margem da economia e da política dos países onde vivem.

Mãe e crianças peruanas usando roupas típicas. Cuzco, Peru, 2018.

Mulher participando da *chuta*, uma dança típica do carnaval boliviano. Oruro, Bolívia, 2017.

154

Fonte: Vontade de Saber – História, 7º ano, 2018, p. 154.

Figura 10 – Indígenas na América Latina 2.

Capítulo 7

## Os Movimentos Sociais Indígenas

Os indígenas são povos que possuem cultura, identidade e modos de vida distintos da cultura cristã ocidental. Por meio de organizações e movimentos sociais, os grupos indígenas e de camponeses lutam pela defesa de seus direitos, procuram garantir a posse de suas terras e preservar sua cultura e suas tradições.

O Movimento de Unidade Plurinacional Pachakutik-Nuevo País (MUPP-NP) surgiu em 1995 com a finalidade de representar os interesses dos povos indígenas do Equador. Nas eleições presidenciais de 1996, o Pachakutik conseguiu ocupar oito cadeiras no Congresso. É o maior partido político comandado por indígenas daquele país, com ampla participação na defesa dos seus interesses no Equador.

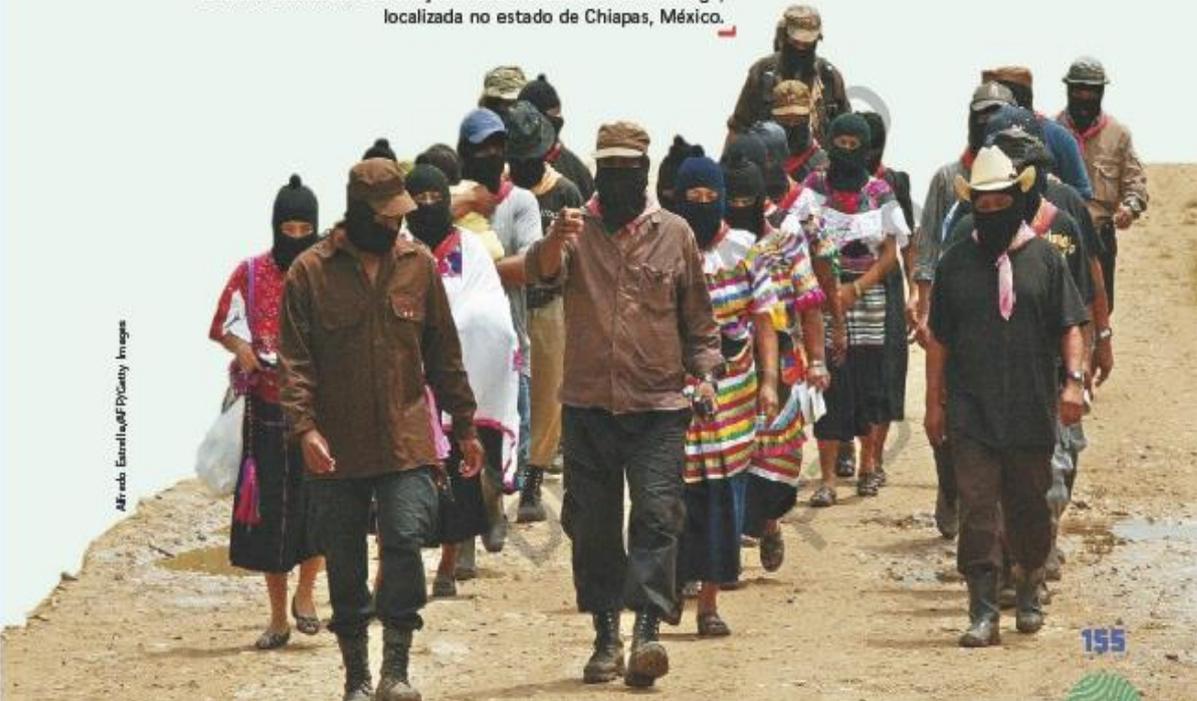
O Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC) é uma das principais organizações indígenas da Colômbia. Esse conselho luta por maior autonomia desses povos e também pelos direitos dos povos indígenas à educação pública, de acordo com a cultura de cada etnia.

No México, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) é uma organização político-militar que recebe apoio de vários setores da sociedade mexicana, como professores, artistas, estudantes, sindicatos, ONGs, entre outros.

Formado essencialmente por camponeses de origem indígena, o EZLN luta pelo direito à posse coletiva da terra e pelo fim da opressão.

- Quais são os principais objetivos das atuais lutas dos indígenas na América Latina?  
Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

O EZLN tem como princípios básicos a defesa de direitos individuais e coletivos negados aos povos indígenas mexicanos e a construção de um país livre, democrático e justo. Nessa fotografia, de 2005, líderes do EZLN caminham em direção a uma assembleia em Ocosingo, localizada no estado de Chiapas, México.



Alfredo Estrada/FP/Getty Images

155

As roupas tradicionais da região dos Andes podem ser analisadas nas imagens acima, mostrando a riqueza de cores e detalhes dos povos indígenas, o texto expõe o impacto da colonização. Talvez, ao apresentar imagens tão potentes, poderia ter uma abordagem do tema sem mencionar os colonizadores, mas valorizando a cultura andina e as lutas desses povos, essa última pode ser notada no texto sobre os movimentos sociais indígenas.

Novamente, o material do 7º ano faz menção a algumas etnias que raramente aparecem em outros materiais:

Além dos Tupiniquim, outros povos indígenas habitavam a costa brasileira no século XVI, entre eles Tremembé, Potiguar, Caeté, Bororo, Tupinambá, Aimoré, Tamoio, Guarani e Charrua. Cada um desses povos tinha seu próprio modo de vida, seus costumes e tradições, enfim, sua própria cultura. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 163)

Outro fato interessante é que o primeiro capítulo de todas as séries começa abordando a história e suas particularidades e vai acrescentando novos materiais e informações para a sua reflexão, de acordo com o grau de conhecimento pertinente à série. No material do 6º e 7º ano, o capítulo é nomeado “Construindo a História”; no 8º, “Estudando História” e no 9º, “Fazendo História”.

No material do 8º e 9º ano não há muitas menções sobre os povos indígenas, e temos muitos conteúdos relacionados à história do Brasil nas duas séries, além das revoluções e das guerras. Mas praticamente todo o período da independência (1822) até o Brasil contemporâneo (mais especificamente, até 2016) é abordado nesses dois últimos volumes e, mesmo assim, o indígena passa a maior parte do tempo invisibilizado.

No livro do 9º ano, temos uma breve abordagem sobre a dita “tutela” dos povos indígenas no fim do período colonial:

Figura 11- Povos indígenas da República.

## Os povos indígenas no início da República

De acordo com o Código Civil da República (Lei nº 3.071), aprovado em 1916, os indígenas foram considerados populações “incapazes” de exercerem seus direitos e de atuarem efetivamente como cidadãos. Desse modo, esses povos deveriam então ficar submetidos à tutela do Estado até que, após um longo processo de reeducação, eles pudessem ser integrados à “civilização” brasileira.

Portanto, ao longo de todo o período em que a Constituição de 1891 ficou em vigor, as relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro foram consolidadas sob o âmbito da tutela. Isso significa que os indígenas não tinham direito à participação e à representação nas votações e decisões, nem mesmo em questões envolvendo suas próprias terras.

Além disso, no início da República, os povos indígenas não eram reconhecidos em sua diversidade. Eles eram vistos de modo homogêneo, e sua multiplicidade cultural não era valorizada.

Fonte: Vontade de Saber – História, 9º ano, 2018, p. 38.

A obra traz no breve texto que os indígenas eram vistos como incapazes, ou seja, não poderiam responder por si, por isso deveriam ser tutelados, não possuíam direito de voto e a diversidade indígena não era reconhecida. Sabemos que essa tutela nada mais é do que uma forma de limitar as liberdades dos indígenas, além de inferiorização dos mesmos. No mesmo capítulo, “O início da República no Brasil”, a parte “Explorando o tema” dispõe de um alerta sobre o preconceito:

A exploração sistemática dos povos indígenas e da mão de obra africana resultou em profundas marcas na sociedade brasileira. Até os dias atuais, os indígenas e seus descendentes, assim como os afro-brasileiros, sofrem preconceito e discriminação. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, 8º ano, p. 156)

Este mesmo volume trata sobre os povos indígenas durante a República, sobre a presença dos irmãos Villas-Bôas no Parque do Xingu, a resistência indígena durante a ditadura, as conquistas que foram possíveis para os indígenas com a Constituição de 1988, e apresenta uma abordagem atual no capítulo “Conflitos recentes do mundo”:

Figura 12 – A questão indígena.

## A questão indígena

A história dos indígenas brasileiros é marcada pela luta por suas terras desde a época em que elas foram invadidas por europeus, a partir do século XVI. Atualmente, a falta de demarcação das terras indígenas permanece como um dos problemas mais graves do Brasil. Apesar disso, os territórios habitados por indígenas possuem uma legislação própria, definida na Constituição Federal de 1988.

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

[...]

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_08.09.2016/art\\_231\\_aspx](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_aspx)>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Apesar do amparo legal, a demarcação das terras indígenas tem enfrentado objeções de fazendeiros, garimpeiros e madeireiros que ocupam algumas dessas terras, explorando seus recursos e impedindo o prevalecimento do direito dos indígenas sobre elas.

### O povo brasileiro.

Direção de Isa Grinspum Ferraz, 2000. (280 min).

Documentário baseado nas ideias do antropólogo Darcy Ribeiro. Traz depoimentos de estudiosos e aborda a formação da nação brasileira, destacando o papel dos indígenas nesse processo.

Os indigenistas, porém, defendem essas demarcações como meio de proteger as terras indígenas e preservar a cultura desses povos. Ainda, chamam a atenção para a grande capacidade que esses povos têm de manter o equilíbrio ecológico das terras em que habitam ao extrair delas somente o necessário para sua sobrevivência.

### O sujeito na história

#### Ângelo Kretã



Carlos Rugoff, c. 1970, Museu Papanovskis, Curitiba, Secretaria de Estado da Cultura do Estado do Paraná

Ângelo Kretã na reserva indígena de Mangueirinha (PR), final da década de 1970.

Nascido em 1942 na aldeia kaingang do município de Mangueirinha, Paraná, Ângelo Kretã foi um importante líder indígena.

Ângelo começou a se envolver na luta pela autonomia dos povos indígenas em meados da década de 1960. Em 1975, ele tornou-se o primeiro indígena eleito no Brasil, assumindo o cargo de vereador de Mangueirinha e atuando na defesa dos povos indígenas da região. Esse fato teve uma ampla repercussão nacional e colocou em discussão a condição dos indígenas no país.

O líder indígena travou uma luta acirrada contra madeireiros, posseiros e grileiros com o intuito de retomar terras indígenas, não só no Paraná, mas em todos os estados da região Sul do Brasil.

Ângelo faleceu aos 37 anos de idade, em janeiro de 1980, uma semana após ter sido gravemente ferido em uma colisão de veículos. Ainda hoje, as circunstâncias em que ocorreu sua morte não foram esclarecidas.

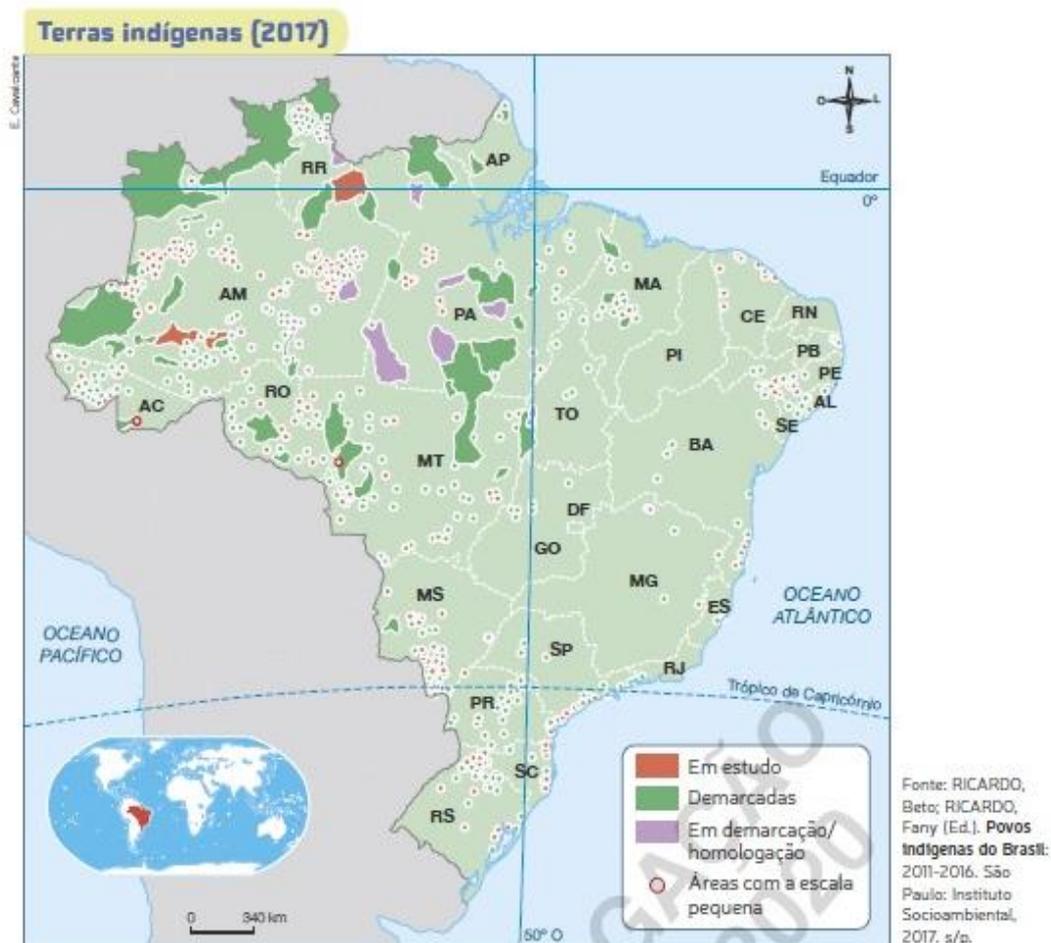


Figura 13 – A luta dos povos indígenas.

## A luta dos povos indígenas

Com a Constituição de 1988, os povos indígenas conseguiram ter reconhecido seu direito a terra. Porém, o processo de demarcação e reconhecimento legal das terras indígenas tem sido demorado, o que dificulta, na prática, a garantia dessa conquista. Isso ocorre por diversos motivos, entre eles a ocupação dessas terras por pessoas que buscam a exploração ilegal de recursos naturais, como madeireiros e fazendeiros.

Observe o mapa a seguir, que mostra os territórios indígenas no Brasil que se encontram demarcados, em processo de demarcação ou estão aguardando reconhecimento legal.



Com seus territórios reconhecidos e legalizados, os indígenas conseguem exercer seu modo de vida e sua cultura livremente, mantendo tradições como festas, rituais e educação de caráter bilingue e em escolas específicas. Além disso, a demarcação de terras garante o contato dos indígenas com a natureza, aspecto inerente a esses povos.

Nos últimos anos, diversos grupos indígenas têm se organizado para lutar pela demarcação de terras por meio de protestos, divulgação de ideias e busca do apoio da população brasileira.

Figura 14 – A educação indígena.

## A educação indígena

Na década de 1990, o Ministério da Educação estabeleceu diretrizes específicas para a educação escolar indígena. Atualmente, muitas comunidades indígenas têm escolas nas quais as crianças recebem uma educação bilingue, ou seja, na língua de sua etnia e também em língua portuguesa. Além disso, tem-se buscado formar professores indígenas, pois eles têm melhores condições de contribuir para a preservação dos valores culturais de seu grupo.

Uma das consequências da implantação de uma política educacional específica para as comunidades nativas do Brasil foi o aumento do número de jovens indígenas nas instituições públicas de Ensino Superior. Leia o texto.

Cartaz do XVIII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizado em 2018.



[...] Aproximamo-nos de 5 000 indígenas no Ensino Superior brasileiro, mais da metade dos 7 000 estimados no Ensino Médio [...]. Este é um dado [...] que mostra certo investimento dos próprios indígenas no ensino superior como um meio fundamental de valorização de suas culturas, e de busca por sua autonomia política.

[...]

EDUCAÇÃO Escolar Indígena no Brasil. **Ensino Superior Indígena**, s.d. Disponível em: <<http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/educacao-indigena>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

Crianças da etnia Kayapó em sala de aula na aldeia Moikarako, na Terra Indígena Kayapó. Município de São Félix do Xingu (PA), 2016.



As imagens da página 294 até a 296 são do último capítulo do 9º ano, “O mundo contemporâneo”. Essas páginas são importantes, pois retratam a questão indígena atual, de luta por direitos, principalmente sobre as terras indígenas, demonstrando a importância das mesmas para que os indígenas possam exercer seu modo de vida e cultura. Expõe ao aluno a importância das lideranças indígenas, e é interessante notar que o líder escolhido é Ângelo Kretã, que é do Paraná, se aproximando ainda mais da realidade dos educandos, e incentivando até mesmo pesquisas sobre Manguueirinha. Na última página, temos dados dos indígenas no ensino superior, demonstrando uma visão contrária à imagem estereotipada que muitos ainda conservam sobre o indígena.

Por mais que saibamos que ainda há muito que melhorar referente à diversidade cultural e às relações étnico-raciais, e isso é apontado na análise de obra no PNLD 2020 (p. 146), acreditamos que essa coleção contém pequenas melhorias, dessa forma, a primeira opção enviada para o NRE de Maringá foi essa coleção, que, pelos motivos expostos, se destacou dentre os materiais de escolha. Infelizmente, com a votação, acabou sendo mais um período para a utilização da coleção de “História Sociedade & Cidadania” novamente.

### 1.3 ALFREDO BOULOS E GILBERTO COTRIM

É perceptível que nos últimos anos o autor Alfredo Boulos Júnior vem liderando as escolhas em várias escolas da região. Em uma consulta no site do FNDE, utilizando o SIMAD (Sistema de Controle de Materiais Didáticos), foi possível obter os dados de que Flórida utilizou o livro “História, Sociedade & Cidadania” do autor em questão, nas três últimas escolhas do Ensino Fundamental II, em que prevalecia a vontade do professor ou o acordo com as outras escolas:

Quadro 3 – Distribuição de material didático em Flórida/PR – Fundamental II.

<b>Coleção selecionada</b>	<b>Total de livros por série</b>				<b>PNLD</b>
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	6º ano = 42	7º ano = 43	8º ano = 44	9º ano = 37	2011
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	6º ano = 51	7º ano = 34	8º ano = 37	9º ano = 37	2014
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	6º ano = 34	7º ano = 33	8º ano = 34	9º ano = 28	2017

Fonte: FNDE<sup>40</sup>.

Pelos dados podemos perceber a preferência pela coleção de Boulos Júnior, além de notar a diminuição do número de alunos do Colégio de 2011 para 2017. O fluxo constante de alunos entre escolas é uma realidade, e muitas vezes acaba por faltar material didático devido a essa rotação de alunos na rede, já que as transferências são, de certa forma, comuns.

No Ensino Médio, os livros da autoria de Boulos Júnior também foram utilizados durante o ciclo de 2015. No ciclo de 2012 e de 2018 tivemos mudanças:

Quadro 4 – Distribuição de material didático em Flórida/PR – Médio.

Coleção selecionada	Total de livros por série			PNLD
	1º ano =	2º ano =	3º ano =	
ESTUDOS DE HISTÓRIA	42	36	45	2011
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	43	35	26	2014
HISTÓRIA GLOBAL	44	39	37	2017

Fonte: FNDE<sup>41</sup>.

Nos dados referentes à quantidade de livros enviados do Ensino Fundamental e nesse quadro, podemos verificar um equilíbrio no 1º e 2º ano, mas no último ano do Ensino Médio tivemos uma diminuição, que também se explica devido ao fechamento do noturno no Colégio, que já teve pelo menos uma turma de cada série no período, mas atualmente só possui uma e todo ano há o risco de ser fechada.

Por meio dos dados obtidos pelas pesquisas no SIMAD, Boulos Júnior começou a produzir livros didáticos em 2004. É doutor na área da educação, mestre em história social, foi presidente da ABRALÉ (Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos) em 2010, possui experiência como professor e antes de se dedicar ao mercado do material didático, analisou os livros didáticos de história na sua tese de doutorado em 2008, “Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004”.

Nessa tese, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Boulos Júnior analisou três coleções de livros didáticos, notando como se

<sup>40</sup>

Disponível

em:

<<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000219645&anoPrograma=2011&codigoPrograma=01&ufSelecionada=PR&critérios=>> Acesso em 05 de maio de 2020.

<sup>41</sup>

Disponível

em:

<<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000219645&anoPrograma=2012&codigoPrograma=01&ufSelecionada=PR&critérios=>> Acesso em 05 de maio de 2020

dava a representação da África, dos africanos e seus descendentes. Chamou a atenção para o difícil trabalho de analisar imagens, e percebeu que há vários trabalhos acadêmicos que abordam o conteúdo do material didático, mas o campo da análise das imagens ainda é escasso, segundo o autor. Também disse que a maior parte das imagens representa o passado (durante a escravidão), e mesmo com a abolição da escravidão em 1888, há poucas imagens que apresentam os africanos e seus descendentes como livres.

Constatou, também, que ainda há um uso excessivo de imagens de Debret e Rugendas para ilustrar o período colonial, ou seja, imagens que representam um olhar europeu. Segundo ele, faltam nas coleções imagens positivas de afrodescendentes, falta abordar mais a trajetória pós 1888 e imagens dos afrodescendentes como cidadãos comuns.

Boulos Júnior também dedicou um capítulo ao livro didático, discursando sobre a importância do material e como ele foi de suma relevância para a consolidação do ensino simultâneo e seriado. O autor utiliza a pesquisa de Circe Bittencourt (1998) para falar sobre essa sistematização do ensino e sobre o livro como mercadoria:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. (...) Mas o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. (BITTENCOURT, 1998, p. 71-72 apud BOULOS JÚNIOR, 2008, p. 12)

Abordando também o mesmo mencionado por Bittencourt: o ciclo de produção do material didático e a grande quantidade de pessoas que são envolvidas no processo. Segundo a pesquisa de Boulos Júnior, e se baseando nos estudos de Egil Børre Johnsen (1996), as pesquisas sobre o livro didático na Europa e América do Norte podem ser divididas em quatro categorias<sup>42</sup>: investigações históricas; ideologia nos livros didáticos; usos dos livros didáticos e, por último, o processo de

---

<sup>42</sup> BOULOS JÚNIOR, 2008, p. 15-16.

desenvolvimento (concepção: produção, circulação e/ou comercialização e consumo) do livro didático.

A pesquisa de Boulos Júnior, assim como a nossa, buscou refletir sobre o material didático. O foco do autor foi o racismo nos livros e as imagens, ou seja, a representação dos afrodescendentes. Uma vez que a sociedade atual é midiática, as imagens, sejam da televisão ou dos livros, chamam a atenção; não é à toa que grandes empresas recorrem aos anúncios/painéis publicitários com imagens que buscam chamar a atenção dos consumidores.

Já Gilberto Cotrim, mestre em Educação e História da Cultura, tem uma dissertação também dedicada aos livros didáticos: “Representações de D. João VI: em livros didáticos brasileiros e portugueses e no filme Carlota Joaquina (1994-2002)”. Além da graduação em história, é formado em direito e em filosofia. Assim como Boulos Júnior, Cotrim foi presidente da ABRALE em 1996, e se dedica aos livros didáticos desde os anos 1990. O livro que atualmente é usado no Ensino Médio do Colégio Prof.<sup>a</sup> Denise C. de Albuquerque é de sua autoria, “História Global”, em sua terceira edição.

A pesquisa de Cotrim não foi encontrada nos bancos de dissertações, entretanto, no site do autor existe um resumo baseado nela que foi publicado na revista “História Viva”, ano IV, número 44, em que ele faz a comparação da imagem de D. João IV nos livros didáticos do Brasil e de Portugal:

Nos livros didáticos brasileiros, a parte inicial da periodização da vida de D. João concentra-se nos episódios relativos à transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em fins de 1807. Predomina a imagem de um governante que, mesmo agindo sob pressão, acaba fazendo a melhor escolha diante das circunstâncias. De outro lado, os livros portugueses dirigem seu foco ao impasse vivido pela Monarquia portuguesa, em 1807, que resultou na transferência da Corte para o Brasil. Predomina a imagem de um governante que tomou esta atitude para “salvar a Pátria” (Sousa) e “manter o princípio e a integridade do Estado” (Couto). (COTRIM<sup>43</sup>, 2007, p. 1)

Cotrim verificou as representações do período em que a família real se vê obrigada a vir ao Brasil, em 1808, por causa da guerra. Relatou como os autores retratavam as ações do rei no período (fuga e medidas tomadas no novo local de

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://professorcotrim.wordpress.com/2014/10/28/as-varias-faces-de-d-joao-vi/>> acesso em 06 de maio de 2020.

residência, bem como a volta a Portugal), nos materiais brasileiros e portugueses, analisando as relações de poder com a ruptura de um processo e o início de outro:

Esse poder e seu deslocamento é a questão primordial: do ângulo dos livros brasileiros, a vinda da Corte expressou a presença atuante do poder no Brasil. Da perspectiva portuguesa, o mesmo episódio parece traduzir perda, vergonha e mácula. (COTRIM<sup>44</sup>, 2007, p. 1)

Munakata (1997) entrevistou Cotrim em sua pesquisa “Produzindo livros didáticos e paradidáticos”, com as seguintes perguntas em mente: “Para quem o autor escreve? Como ele imagina que seu livro será utilizado?”. Cotrim imaginou também perfis de professores, e falou um pouco sobre sua experiência em sala de aula e sobre o jovem para quem ele escreve:

A experiência da sala de aula, no processo de fazer o livro, é muito importante. É muito importante porque você tem o aluno na sua frente. Sempre tomando cuidado em não querer generalizar aquele aluno que você tem para o seu público do livro. Por exemplo, eu lecionei durante cinco anos: fiz três anos em escola noturna e depois peguei o aluno diurno. Mas é totalmente diferente! Os meus livros, eles não são voltados propriamente para escola noturna. Então, eu não poderia nivelar meu livro pelo tipo de dificuldade que meus alunos apresentaram.

[...] Eu escrevo para um jovem que quer aprender. Eu não escrevo para um jovem que está totalmente desestimulado, ou seja, aquele que precisaria da motivação prévia para aprender. Eu não sei fazer esse trabalho. O meu livro não faz esse trabalho. Não sei como seria motivar o aluno da classe popular que não..., falta família, falta estrutura básica..., e convencê-lo de que é importante aprender a ler, escrever e contar. O meu jovem já sabe que isso é mais ou menos importante. Então, o meu livro não faz esse trabalho prévio. Isso já me poupa, por exemplo, um trabalho meio árduo na linguagem. Eu uso uma linguagem já mais elaborada, posso me soltar um pouquinho mais em termos de vocabulário. Então, é mais ou menos esse jovem, que é o jovem da minha experiência. (MUNAKATA, 1997, p. 176-177)

Interessante o autor citar a diferença entre o público noturno e diurno. Como professores que já possuem experiência de sala de aula, sabemos bem que é uma realidade, todavia, o livro didático adotado pelos diversos colégios é utilizado em todos os turnos, indiferente da dificuldade. O autor declara que não sabe motivar o aluno de classe popular com seus livros, aqueles alunos que possuem famílias que nem sempre estão presentes, que falta estrutura básica. Tendo em mente que a distribuição é para colégios de escola pública, grande parte do público do autor pode ser exatamente essa.

---

<sup>44</sup> Disponível em: < <https://professorcotrim.wordpress.com/2014/10/28/as-varias-faces-de-d-joao-vi/> > acesso em 06 de maio de 2020.

Os autores citados são utilizados em várias escolas do território nacional, por isso se faz necessário falar um pouco sobre a formação dos mesmos. Sabemos que existem diversos outros autores, entretanto, as obras analisadas pertencem apenas a esses dois. Além disso, foi necessário fazer um recorte nas obras que seriam analisadas.

## 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao fazermos a listagem em que citamos alguns trabalhos relacionados à temática indígena, entre o período de 1992 e 2020, mas com preferência aos elaborados após a lei 11.645/08, não poderíamos deixar de destacar também as obras que falam sobre os livros didáticos ou sobre como trabalhar a temática indígena em sala de aula. Afinal, a aprendizagem é o objetivo dos professores. Como profissionais do ensino, estamos sempre buscando novos subsídios para efetivar o conhecimento dos nossos alunos, sejam novas formas de trabalhar, novos textos, jogos, dentre tantos outros meios. O trabalho do profissional de educação é constante, muitas vezes exaustivo, mas pensamos que o fruto que podemos adquirir dando as bases do saber pode interferir positivamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entendemos ser necessário destacar alguns trabalhos que vêm discutindo a temática indígena nos últimos anos. Seria pretensioso dizer que iremos listar todos, já que, felizmente, há mais e mais trabalhos abordando a temática indígena a cada novo ano. Esperamos que cada vez mais professores do Ensino Fundamental e Médio tenham acesso a essas produções que vêm sendo realizadas, para que possamos, ainda mais, fazer a diferença na sala de aula, formando pessoas que possuam conhecimento sobre a história dos povos indígenas do nosso país e que, acima de tudo, compreendam a importância do respeito e apoio aos direitos indígenas.

Tivemos também uma preferência, já pensando que professores ou até mesmo alunos possam querer ler alguns dos títulos listados, em selecionar a maior parte de textos que podem ser encontrados nos sites de busca, seja no Google Acadêmico, no site da CAPES ou no banco de dissertação do PROFHISTÓRIA. Por mais que haja outros títulos de suma importância que não estejam nessa lista, gostaríamos de incentivar a busca e melhoria da prática pedagógica, portanto, alguns títulos que não foram disponibilizados em plataformas on-line não se encontram na lista.

Para começar a nossa revisão bibliográfica, não podemos deixar de citar um dos trabalhos que serviu de base para essa dissertação e tantas outras: o livro “História dos índios no Brasil”, organizado por Manuela Carneiro da Cunha e

publicado em 1992. A obra possui textos de vários autores sobre os mais diversos períodos da história dos indígenas, desde as discussões sobre o povoamento da América até o período que engloba o SPI e a FUNAI. Destacamos o capítulo da própria organizadora, “Introdução a uma história indígena”, em que a autora debate sobre os primórdios das terras do Brasil, trazendo estimativas de população, e debate de maneira clara o período anterior à invasão da América até o século XX, já com um enfoque no protagonismo indígena. Dentre as situações levantadas por Cunha destaco aqui:

Os nossos livros de história se iniciam em 1500. Isso não é só desvantagem: em outros países da América Latina, o culto a uma ancestralidade pré-colombiana passa em geral por uma vasta mistificação que dissolve o passado e portanto a identidade indígena em um magma geral. Ter uma identidade e ter uma memória própria. Por isso a recuperação da própria história é um direito fundamental das sociedades. E também, pela atual Constituição, o fundamento dos direitos territoriais indígenas, e particularmente da garantia de suas terras. (CUNHA, 1992, p. 20)

Observando a explanação de Cunha em 1992 e se pegarmos um material didático de 2020, tristemente perceberemos que pouca coisa mudou nos livros de história e na concepção dos estudantes, que continuam a achar que quem “descobriu” o Brasil foram os portugueses e que nossa história se inicia em 1500. Por exemplo, nas coleções analisadas, ambas trabalham com os povos agricultores e coletores, e falam sobre as civilizações pré-colombianas; isso já aponta uma mudança ao compararmos com a fala de Cunha (1992), e acreditamos que isso é um reflexo da lei 11.645/08. Porém, ainda há alguns autores, como Boulos Júnior, por exemplo<sup>45</sup>, que a princípio cita 1492 e a chegada dos colonizadores, para então falar sobre os habitantes.

Há muito que se trabalhar para mudarmos essa visão. Uma sugestão é já aproveitar o livro organizado por Cunha, e dar uma atenção ao capítulo de Niéde Guidon, “As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia)”, em que Guidon traz à tona o debate sobre o povoamento da América e ressalta a importância dos sítios arqueológicos localizados no Brasil, bem como apresenta os artefatos dessa ocupação.

---

<sup>45</sup> Livro didático do 6º ano da coleção que analisamos, p. 108.

O Brasil foi, portanto, colonizado desde épocas bastante remotas. Todo o país já estava ocupado desde há 12 mil anos. A população era densa, pelo menos na região Nordeste, a partir de 8 mil anos. A agricultura apareceu entre — 4 mil e — 3 mil, sendo praticada em todo o território nacional desde — 2 mil anos, mesmo que de uma maneira restrita. (GUIDON, 1992, p. 52)

Essa discussão necessita ser efetivada nas escolas! Sabemos a dificuldade de alguns alunos de entender temporalidades tão longínquas, principalmente os do 6º ano do Ensino Fundamental, mas é necessário trabalharmos com dados arqueológicos e pesquisas como a de Guidon e Walter Neves para mudarmos esse pensamento enraizado de que a história do Brasil começa em 1500.

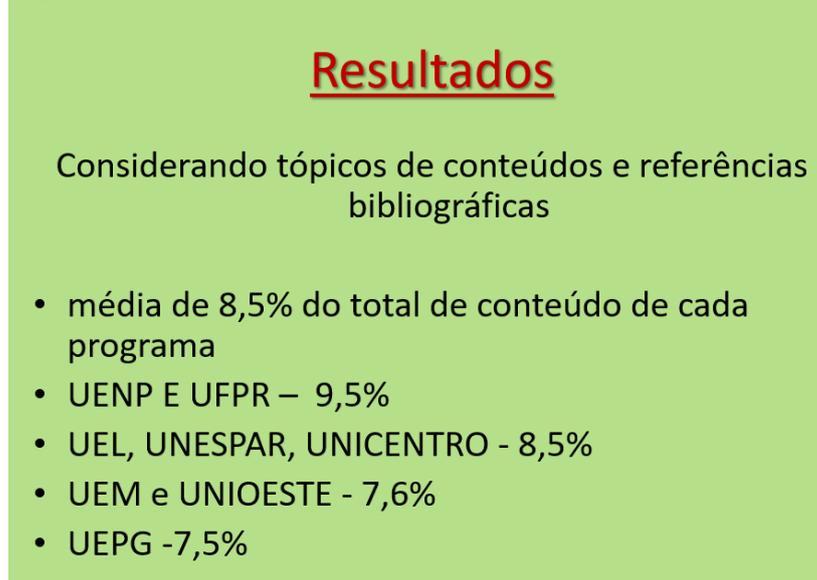
O livro organizado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni, “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”, publicado em 1995, e dedicado, como podemos ver pelo título, aos professores e alunos, assim como o de Cunha (1992), possui textos de autores diversos. Há capítulos já debatendo a importância da Constituição de 1988; da relevância da conquista e reconquista dos territórios e terras indígenas; a contribuição da arqueologia para o período pré-Cabral. Nosso destaque vai para a última parte, “Recursos didáticos para professores”, principalmente o penúltimo capítulo, em que se discute os livros didáticos, já chamando a atenção sobre a forma estereotipada que muitos materiais didáticos representam os indígenas, além de alertar para o fato de que muitos livros enfocam os indígenas no passado, mas não discutem a presença indígena no continente, bem como alertando para o equívoco de se trabalhar como se fosse “descobrimento”.

Se a crítica antropológica é mais antiga e mais contundente, mais recentemente os historiadores, por seu lado, investiram um grande esforço em refletir acerca do modo como a historiografia tratou essas e outras populações *brasileiras*. Num trabalho árduo procuraram pensar, em suas associações, sobre o conhecimento adquirido na graduação pelos futuros professores de ensino médio, o quanto os livros didáticos e grades curriculares têm contribuído para perpetuar um quadro de estereotipia inculcado desde o período colonial português. (LIMA, 1995, p. 407)

O autor também chama atenção para as grades curriculares das graduações, que muitas vezes são falhas ao oferecerem a disciplina de história e cultura indígena apenas como matéria optativa. Os professores muitas vezes não se aprofundam na história indígena por não terem a base, que deveria ter sido adquirida na graduação. Segundo o levantamento elaborado por Rodrigues (2019) e apresentado no IX

Congresso Internacional de História, temos ainda uma percentagem muito pequena de história indígena:

Figura 15 - Percentagem de história indígena nos cursos superiores.



Fonte: Rodrigues, IX Congresso Internacional de História (2019).

Como foi possível constatar, o ensino superior ainda carece de dedicar-se um pouco mais à história indígena, eu mesma não tive nos meus anos de graduação nenhuma base para a história indígena do Brasil. Muitas vezes passamos um semestre inteiro estudando diferentes visões da revolução francesa, algo que na sala de aula apresentaremos sem nos aprofundar, e continuamos desprovidos em algo que precisamos mudar, que é a visão preconceituosa e estereotipada sobre os indígenas, e na maior parte das vezes não sabemos como mudar isso, já que não aprendemos sobre durante a graduação. A UEM possui um espaço no bloco G-45, o Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, popularmente conhecido como “Tulha”, onde o professor doutor Lúcio Tadeu Mota, a professora doutora Isabel Cristina Rodrigues e outros professores coordenam ações e trabalhos sobre os indígenas.

Além de apontar essa falha nas grades curriculares que discutimos, os autores prepararam uma lista de fontes sobre as sociedades indígenas no Brasil, com indicações de livros, monografias, vídeos e músicas. Faz-se necessário aos professores terem esse cuidado ao trabalhar sobre os indígenas. Como professores, estamos em uma posição privilegiada de transmissores de conhecimento, como já dito acima, mas precisamos analisar a nossa prática, nossas falas, o material que

estamos usando, para que possamos contribuir para uma nova visão da história, que vá além do eurocentrismo, que valorize as etnias, as culturas, e que defenda a causa indígena.

Seguindo os passos dos nossos destaques, gostaríamos de falar sobre as contribuições de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, com o livro “A presença indígena na formação do Brasil”, de 2006. Com detalhes e várias imagens, o livro traz em suas discussões na introdução e na primeira parte, “Regime dos Aldeamentos Missionários [1549-1755], a história do povoamento do Brasil, passando pela colonização, exploração e escravidão. Examina a visão que os europeus possuíam sobre os indígenas, onde aponta que essas visões fizeram circular imagens negativas. Os autores abordam as missões jesuíticas:

Os aldeamentos possibilitaram a ocupação territorial, além da conversão dos gentios e a garantia de mão-de-obra para os cultivos. Os missionários procuravam tratar bem os índios aliados, visando ao seu emprego na defesa do território conquistado em face dos índios bravios ou dos invasores estrangeiros (franceses, holandeses etc.). (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 43)

Infelizmente, sempre podemos notar que, na maior parte dos casos, sempre há interesses. Os autores mencionam as resistências indígenas que ocorreram nesse período para protegerem suas terras, como a Revolta de Ajuricaba. Na segunda parte, “Assimilação e Fragmentação [1755-1910]”, seguem analisando as resistências e a ação missionária, e analisam as imagens dos índios nos séculos XVIII e XIX; o primeiro sendo marcado pela visão de “bom selvagem”, já o segundo, marcado pelos debates da classificação do indígena em termos evolutivos, devido aos pensamentos ligados à noção de “raça”.

O período colonial pode até parecer, aos olhos dos que não se encontram em sala de aula, uma questão repetitiva, mas no cotidiano escolar não é. Consequente, algo ainda mais essencial aos debates escolares, e que muitas vezes nem se encontra no material, é o chamado regime tutelar, que é abordado na terceira parte, “O Regime Tutelar [1910-1988]”, que vai da fundação do SPI, em 1910, até a Constituição de 1988. Nessa parte, os autores destacam a grande mortalidade de indígenas no período por doença muitas vezes transmitidas pelos agentes.

[...] nos grupos recém contatados pelo SPI, aldeias inteiras foram destruídas por doenças pulmonares. Ao causar mortalidade, o pós-contato iniciava o desequilíbrio das condições de sobrevivência de um povo, que já enfrentava doenças endêmicas, como verminoses e malárias: havia

desnutrição, dificuldade de produção de alimentos, pioravam os cuidados sanitários. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 123)

Esse período se encontra muito ausente nos materiais didáticos, então se faz necessária uma atenção especial, pois é preciso conhecer a participação indígena em outros episódios históricos. Devemos conhecer e ensinar nossos alunos que os povos indígenas não desapareceram, mas resistiram durante toda história pós-contato.

Outra questão que vale atenção é que, por ser uma publicação após a Constituição de 1988, ela aborda na última parte, “Ensaio de Cidadania Indígena (1988-2006)”, a ação dos movimentos sociais indígenas:

Com os índios assumindo cada vez mais a luta pela defesa de seus direitos, na década de 90 as ONGs passaram a dirigir suas atividades sobretudo para o assessoramento às organizações indígenas, colaborando na preparação de projetos ambientais, econômicos, sanitários e educacionais. Em 1994 surgiu o Instituto Socioambiental, uma das mais atuantes ONGs voltadas para a temática indigenista e ambiental. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 198)

Sobre o tema específico da nossa pesquisa, os indígenas nos livros didáticos, alguns trabalhos merecem ser destacados. Um deles é a dissertação de mestrado da Isabel Cristina Rodrigues, “A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Fundamental - 5a a 8a séries”, defendida em 2001. Na dissertação, Rodrigues analisa a produção acadêmica sobre a temática indígena nos livros didáticos durante os anos 1980 e 1990. Além de descrever como as questões referentes às origens do homem americano são retratadas em alguns materiais didáticos, observou também como as sociedades indígenas são retratadas nos livros analisados. Rodrigues (2001, p. 111) constatou que:

A partir dessas considerações constatamos que os conteúdos relativos aos povos indígenas apresentados nos manuais analisados, em uns autores mais do que outros são banalizados, simplificados. Tais abordagens não contribuem para que as diferentes sociedades indígenas sejam pensadas enquanto sociedades complexas, diferentes. Por isso a maioria das pessoas enxerga os povos indígenas sob dois aspectos: enquanto seres exóticos que pertencem ao folclore nacional e enquanto pobres, miseráveis e diluídos na grande massa que está localizada abaixo da linha de pobreza. As razões para esse tipo de tratamento podem ser buscadas na história que vem sendo ensinada nas escolas desde o surgimento dela (história) enquanto disciplina escolar e mesmo enquanto cultura geral. As pessoas, em sua maioria tiveram e continuam tendo uma formação escolar balizada pelos conteúdos presentes nos livros didáticos que sempre atenderam às

necessidades dos projetos político-ideológicos de cada momento histórico. Com relação às populações indígenas, sempre houve o esforço de diluí-las o máximo possível na população brasileira a fim de eliminar as diferenças e mascarar os conflitos resultantes do embate entre diferentes *modus vivendi*.

Novamente, reforçamos o cuidado ao se trabalhar a temática indígena, para não cair nos erros que continuam presentes nos materiais didáticos, como o indígena sendo visto como exótico ou inferior, seguindo por base de comparação princípios etnocêntricos.

Na banca de dissertação do PROFHISTÓRIA encontramos trabalhos relacionados à nossa temática que foram concluídos nos últimos anos. Isso só mostra a relevância do mestrado profissional, já que é graças a esse programa que muitos professores foram capazes de se qualificar, retornando para a sala de aula todos os conhecimentos obtidos através das disciplinas e do trabalho de conclusão, principalmente pelo produto, que é o grande foco.

A dissertação de Eliane da Silva Jatobá, “Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental”, de 2018, analisou o livro didático de Alfredo Boulos Júnior, “História Sociedade & Cidadania”, em duas edições (2012 e 2015), referentes à participação do PNLD de 2014 e 2017, em que pôde concluir:

Ao analisar os livros História Sociedade & Cidadania, manual do professor e livro do aluno, 6º e 7º anos em duas edições 2012 e 2015, percebeu-se as limitações do material. Nos livros, a dificuldade em criar a ideia de diversidade dos povos indígenas, a persistente construção de imagens idílicas, ligadas à natureza, a falta de diálogo com as sociedades contemporâneas, ausência dos conflitos atuais com a sociedade não índia, a concentração de etnias do Norte e Centro Oeste do país e a linearização dos conteúdos. (JATOBÁ, 2018, p. 180)

A autora enfatizou que há avanços e desafios ao lidar com o material didático. Tivemos avanços desde a lei 11.645/08, mas ainda há problemas, visto que as coleções, muitas vezes, não abordam os conflitos atuais de indígenas. A autora relembrou a questão de que o professor necessita fazer as escolhas dos conteúdos que vão ser trabalhados em sala, pois raramente conseguimos ver todo o conteúdo, cabendo ao professor fazer essas escolhas e as intervenções necessárias.

No trabalho de Fábio de Oliveira Cardoso (2018), “O ensino da história e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira”, defendido em 2018 no PROFHISTÓRIA, o autor realizou uma análise da coleção “Novo olhar história” (2013), e percebeu que os autores cometem aquele velho erro:

começam o capítulo sobre os povos indígenas do Brasil mencionando primeiro o histórico da conquista europeia, trabalham a resistência indígena de maneira genérica e enfatizam a questão da antropofagia. Cardoso (2018) constatou poucas melhorias na coleção, restrita às poucas páginas nas abordagens contemporâneas.

Outros dois trabalhos do PROFHISTÓRIA que merecem menção são o de Flavio Antonio de Souza França, defendido em 2016, “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula”, e o de Jorge Ferreira Lima, “O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História”, também de 2016. Ambos continuam as discussões que envolvem os pontos negativos do livro didático e o papel do docente. Para França (2016, p. 72):

Ainda que o rompimento total com os estereótipos seja almejado, a construção de uma perspectiva que altere significativamente percepções consolidadas desde a criação da disciplina de História demandam a continuidade e compromisso docentes que vão além de uma oficina. Mesmo que obras didáticas apresentem limitações e, no caso da pouca visibilidade de questões indígenas atuais, elas são apenas mais um meio entre outros possíveis.

E Lima (2016) se atenta não apenas para o papel do professor de questionar o material didático, como também acrescenta a importância do investimento em formação continuada dos professores, já que algumas universidades não possuem em sua grade fixa a disciplina sobre História e cultura indígena, muitas vezes sendo oferecida como matéria optativa:

Para o futuro professor de História ainda falta incluir na sua grade curricular a disciplina de História e cultura indígena, assim, ele terá condições de questionar os conteúdos apresentados no livro didático e de buscar subsídios para suas aulas. Já para os professores formados antes da aprovação da Lei 11.645 investir na formação continuada, na qual essas novas discussões sobre a temática indígena fossem apresentadas com o intuito de criar mecanismos para que esse conhecimento chegue à sala de aula. (LIMA, 2016, p. 110)

Assim como exposto pelas dissertações aqui destacadas, devemos lembrar do nosso papel como educadores e tentar mudar essa visão tão estereotipada sobre os indígenas, buscando através de formação continuada, cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), pesquisas em páginas ou grupos de História on-line, como trabalharmos determinadas questões. Não devemos continuar cometendo os mesmos erros, pois como professores devemos mudar essa visão do indígena como pertencente apenas ao passado remoto. Nosso trabalho com os

conteúdos de história e culturas indígenas precisa gerar, no aluno, empatia, para analisarmos as situações com um outro olhar e, principalmente, lembrarmos aqui da nossa ancestralidade. Foi pensando nisso que estruturamos o nosso produto, que queremos que seja utilizado na sala de aula em busca dessa nova construção do conhecimento, ou seja, os povos indígenas como sujeitos de suas próprias histórias – protagonistas.

Por fim, deixamos abaixo mais de sessenta títulos de trabalhos que abordam a temática indígena para servir de subsídio para os professores em suas aulas. Lembro novamente que nossa lista pode não incluir todas as produções dos últimos vinte e cinco anos, mas as obras selecionadas possuem relevância, podendo contribuir para a prática pedagógica. Seria utopia imaginar que um professor com uma carga horária de mais de trinta horas semanais iria olhar todos esses textos. Entretanto, se olhar alguns, já estará fazendo a diferença não só nas suas aulas, como no conhecimento que pode ser obtido pelos educandos.

## 2.1 LISTA DE PRODUÇÕES QUE ENVOLVEM A TEMÁTICA INDÍGENA

Observação: Todos os *links* foram acessados em dezembro de 2020.

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de	Ensino de História Indígena currículo, identidade e diferença	2014	Artigo - Patrimônio e Memória, Vol. 10, n. 2	<a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5703270">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5703270</a>
ALMEIDA, Maria Regina Celestino de	Os índios na História do Brasil	2010	Livro	
ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Org)	O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas	2017	Livro	<a href="https://tinyurl.com/yyx7hqod">https://tinyurl.com/yyx7hqod</a>
BERGAMASCHI, Maria Aparecida	Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade	2010	Capítulo no livro: Ensino de história: desafios contemporâneos	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213991">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213991</a>
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida	Dossiê Ensino de História Indígena	2012	Dossiê - Revista História Hoje, vol. 1, n. 2	<a href="https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/38">https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/38</a>
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes	História das populações indígenas <i>na escola</i> : memórias e esquecimentos	2013	Capítulo no livro: Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas	<a href="https://core.ac.uk/download/pdf/37520969.pdf">https://core.ac.uk/download/pdf/37520969.pdf</a>
BRITO, Edson Machado de	O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico	2009	Artigo - Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20	<a href="https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/624">https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/624</a>

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva	A Lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de História do Ensino Médio	2018	Artigo - Revista Transversos, n. 13	<a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/35937">https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/35937</a>
CARDOSO, Fábio de Oliveira	O ensino da história e cultura indígena no ensino médio do colégio estadual Tânia Varella Ferreira	2018	Dissertação – PROFHISTÓRIA (UEM)	<a href="https://tinyurl.com/yydlh2fj">https://tinyurl.com/yydlh2fj</a>
CASTANHEIRA, Cássio Silva	A lei 11.645/08 e o livro didático: “História, Sociedade e Cidadania”	2018	Artigo - 5º Seminário Integrado de Monografias, Dissertações e Teses e 1ª Semana de Letras da Univas	<a href="http://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2019/publicacoes/9ea762_225071a_bf4e440be8e60b4e744b44a4e.pdf">http://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2019/publicacoes/9ea762_225071a_bf4e440be8e60b4e744b44a4e.pdf</a>
CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira.	Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa	2011	Artigo - História [on-line], vol.30, n.1	<a href="https://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a17">https://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a17</a>
CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.)	História dos índios no Brasil	1992	Livro	<a href="http://www.etnolinguistica.org/historia">http://www.etnolinguistica.org/historia</a>
DIAS, Lucimar Rosa; BORGES, Maria Celma; GUIMARÃES, Maura Tânia; SILVA, Giovani José da; QUILLES, Raquel Elizabeth Saes	A produção de material didático-pedagógico e a Construção de um novo imaginário sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas	2014	Artigo - Revista da ABPN, v. 6, n. 13	<a href="https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/169/166">https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/169/166</a>
FARIAS, Patrícia Angélica de Oliveira.	Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da lei 11.645/2008	2019	Dissertação – PROFHISTÓRIA (UNIFESP)	<a href="https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572959">https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572959</a>
FRANÇA, Flavio Antonio de Souza	A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula	2016	Dissertação – PROFHISTÓRIA (UNIRIO)	<a href="https://tinyurl.com/y4dk8lmx">https://tinyurl.com/y4dk8lmx</a>
GOIS, Diego Marinho de; GARCIA, Tânia Maria F.	Indigenous history and culture in Brazilian history textbooks: rules	2019	Artigo - 15th International Conference on Research on	<a href="https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/08/IARTEM-">https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/08/IARTEM-</a>

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
Braga	and practices		Textbooks and Educational Media (UCL University College)	<a href="#">2019-Proceedings-Final_re.pdf#page=163</a>
GOMES, Luana Barth; SILVA, Denise Regina Quaresma; CASAGRANDE, Clede Antonio	A representação dos povos indígenas contemporâneos nos livros didáticos	2020	Artigo - Arquivos Analíticos de Políticas Educativas V. 28, N. 75	<a href="https://tinyurl.com/yyhy8fdy">https://tinyurl.com/yyhy8fdy</a>
JATOBÁ, Eliane da Silva	Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental	2018	Dissertação – PROFHISTÓRIA (UEM)	<a href="https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432251">https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432251</a>
LEITE, Ingrid Silva de Oliveira	A abordagem da temática indígena e da História da África nos livros didáticos: uma experiência na formação docente	2020	Artigo – Escritas Do Tempo, v. 2, n. 5	<a href="https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1332">https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1332</a>
LIMA, Jorge Ferreira	O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História	2016	Dissertação – PROFHISTÓRIA (UFT)	<a href="http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/397">http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/397</a>
LIMA, Maria Gabriela da Silva	Educação diferenciada: a questão indígena no ensino de História e análise do livro didático	2020	Trabalho de Conclusão de Curso - UFAL	<a href="http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6803">http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6803</a>
LOPES, Danielle Bastos; FREIRE, José Ribamar Bessa	História e culturas indígenas na educação: etnicidade, diferença e os 10 anos da lei nº 11.645/2008	2019	Artigo - Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 109	<a href="https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v39n109/1678-7110-ccedes-39-109-269.pdf">https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v39n109/1678-7110-ccedes-39-109-269.pdf</a>
LUCIANO, Gersem dos Santos	O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje	2006	Livro	<a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf</a>
MACEDO, Elenice Alves de	Ensino de História Indígena em livros didáticos: uma análise de	2018	Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-	<a href="https://tinyurl.com/yyczrx6o">https://tinyurl.com/yyczrx6o</a>

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
	conteúdos		Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana	
MACENA, Elizabeth Vieira	A aplicação da lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena.	2018	Dissertação – PROFHISTÓRIA (UEMS)	<a href="https://tinyurl.com/yym3jech">https://tinyurl.com/yym3jech</a>
MAIA, Marcia De Sousa Da Silva	Parque Indígena do Xingu: um jogo para a lei 11.645/2008	2016	Dissertação – PROFHISTÓRIA (PUC-RIO)	<a href="http://www.labhoi.uff.br/repair/ppp/pdf/Dissertacao%20final.pdf">http://www.labhoi.uff.br/repair/ppp/pdf/Dissertacao%20final.pdf</a>
MELLO, Rafaela Albergaria	Ensino de história e Lei 11.645: análise das coleções didáticas PNLD 2015	2017	Artigo - Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, n. 6	<a href="http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/210">http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/210</a>
MELO, Karoline Rodrigues de; GOULARTE, Raquel da Silva	A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental	2013	Artigo - Entretextos, Londrina, v.13, n.2	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035</a>
MONTEIRO, John; e FAUSTO, Carlos (Org.)	Tempos índios: Histórias e narrativas do novo mundo	2007	Livro	<a href="https://tinyurl.com/yyhrnwkx">https://tinyurl.com/yyhrnwkx</a>
MOTA, Lúcio Tadeu	Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas	2014	Artigo - Patrimônio e Memória, São Paulo, Unesp, v.10, n.2	<a href="http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/463">http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/463</a>
MOTA, Lúcio Tadeu (Org.)	As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões.	2000	Livro	
MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina	A questão indígena no livro didático “Toda a História”	1999	Artigo - História & Ensino, Londrina, v. 5	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12435">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12435</a>
NASCIMENTO, José Antonio Moraes do	Processos de construção de identidades: histórias e culturas indígenas	2020	Artigo - South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, v. 7, n. 1	<a href="https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/3234">https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/3234</a>

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
NOBRE, Felipe Nunes	Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)	2017	Dissertação - Universidade Federal de Pelotas	<a href="http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/pefix/3624">http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/pefix/3624</a>
NOVAK, Éder da Silva	Tekoha e Emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista do Paraná da Primeira República – 1889 a 1930	2006	Dissertação – UEM	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?selectaction=&amp;co_obra=92753">http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?selectaction=&amp;co_obra=92753</a>
NUNES, Francivaldo Alves	Ensino de História Indígena e a sala de aula: Planos de atuação docente	2020	Livro	
OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva	Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos	2015	Dissertação - Universidade Estadual de Goiás	<a href="https://tinyurl.com/yywta5ud">https://tinyurl.com/yywta5ud</a>
OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha	A presença indígena na formação do Brasil	2006	Livro	<a href="http://forumeja.org.br/files/CPT%203.pdf">http://forumeja.org.br/files/CPT%203.pdf</a>
OLIVEIRA, Jorge Eremites de	A história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul	2012	Artigo - Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 6, n. 2	<a href="https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/31745">https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/31745</a>
OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. RAMOS, Marcia Elisa Tete. CAINELLI, Marlene Rosa	As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios.	2019	Artigo - História Hoje. v. 7, n. 14.	<a href="https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471">https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471</a>
REIS, Eligia Cristine;	Etnocentrismo: diversidades	2016	Artigo – Cadernos PDE: Os	<a href="http://www.diaadiaeducacao.pr.gov">http://www.diaadiaeducacao.pr.gov</a>

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
RODRIGUES, Isabel Cristina	índigenas no Paraná		desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE	<a href="http://portals.cadernospde/pdebusca/prducoes_pde/2016/2016_artigo_histuem_eligiacristinereis.pdf">br/portals/cadernospde/pdebusca/prducoes_pde/2016/2016_artigo_histuem_eligiacristinereis.pdf</a>
RODRIGUES, Regia	Cintia A Lei n.º 11.645 e a percepção dos professores de história sobre a temática indígena na escola	2019	Artigo - Oficina do Historiador, 12, n. 1	<a href="https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/33330/18651">https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/33330/18651</a>
RODRIGUES, Régia.	Cintia O ensino de história indígena e os apontamentos sobre a diversidade étnico-cultural	2016	Artigo - PRÂKSIS, a. 13, v. 2	<a href="https://tinyurl.com/yxwp7lt6">https://tinyurl.com/yxwp7lt6</a>
RODRIGUES, Isabel Cristina	A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Fundamental - 5a a 8a séries	2001	Dissertação – UEM	
RODRIGUES, Isabel Cristina; MARINOCI, Márcia Cristina	A pré-história do Brasil nos livros de história para 5a a 8a séries do ensino fundamental	2003	Artigo - Anais do Encontro Nacional de pesquisadores do ensino de história	<a href="http://www.uel.br/cch/his/arqdoc/aprehistoriadorBrasilnoslivrosdehistoria_PDE2.pdf">http://www.uel.br/cch/his/arqdoc/aprehistoriadorBrasilnoslivrosdehistoria_PDE2.pdf</a>
ROSA, Francis Mary Soares C. da	O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático	2019	Artigo - História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 1	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/33369">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/33369</a>
SÁ, Ana Paula dos Santos de	Descolonizar a educação é preciso: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro	2019	Artigo - Revista Educação, Sociedade e Culturas	<a href="https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/10.AnaSa%CC%81.pdf">https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/10.AnaSa%CC%81.pdf</a>
SAMPAIO, Paula Faustino; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Org.)	Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais	2020	Livro	<a href="https://www.editorafi.org/23indigena">https://www.editorafi.org/23indigena</a>

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; SILVEIRA, Nayane Ribeiro da; CARVALHO, Marco Antônio de; MARIANO, Sangelita Miranda Franco	O que os livros didáticos dizem sobre a temática indígena: o antes e o depois da Lei 11.645/2008	2018	Artigo - Debates em Educação, V. 10, N. 21	<a href="https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4473">https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4473</a>
SANTOS JÚNIOR, Paulo Marreiro dos	Ensino da história e cultura indígenas: inclusão contra o preconceito	2020	Artigo - Revista de Estudos Amazônicos – UFAM, ANO 20, n. 1	<a href="https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/7757/5444">https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/7757/5444</a>
SCHÜTZ, Kerollainy Rosa	A lei 11.645/2008 e a história indígena no contexto dos cursos de graduação em história das universidades públicas em Florianópolis (2006-2018): reflexões e perspectivas	2019	Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina	<a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214910">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214910</a>
SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi	Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus	1995	Livro	<a href="http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf">http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf</a>
SILVA, Edson	O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008	2012	Artigo - Revista História Hoje, v. 1, n. 2	<a href="https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48">https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48</a>
SILVA, Edson	Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula	2002	Artigo - História & Ensino, Londrina, v. 8	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12228">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12228</a>
SILVA, Edson	Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo	2011	Artigo - Polyphonia, v. 22/1	<a href="https://tinyurl.com/y5wfc8zu">https://tinyurl.com/y5wfc8zu</a>

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
	escolar com a Lei n. 11.645/2008			
SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Org.)	A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008	2013	Livro	
SILVA, Eliane De Jesus Araujo da	O outro lado do espelho: representação do índio em livros didáticos	2014	Dissertação - Universidade Federal do Maranhão	<a href="https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/277">https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/277</a>
SILVA, Giovani José da	A Reserva Indígena Kadiwêu (1899-1984): memória, identidade e história	2014	Livro	<a href="https://tinyurl.com/y3kofxtt">https://tinyurl.com/y3kofxtt</a>
SILVA, Giovani José da	Além do que os olhos vêem: reflexões sobre etnia, etnicidade e identidade étnica – os índios Atikum em Mato Grosso do Sul	2003	Tellus, ano 3, n. 5	<a href="https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/69">https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/69</a>
SILVA, Giovani José da	História indígena, antropologia e historiografia: perspectivas e desafios aos ofícios do historiador em fronteiras disciplinares	2014	Artigo - Fronteiras & Debates, v. 11, n. 22	<a href="https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/2005/1086">https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/2005/1086</a>
SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da	Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica	2018	Livro	
SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa	Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos	2017	Artigo – Crítica Histórica, v. 8, n. 15	<a href="https://tinyurl.com/y5myhjox">https://tinyurl.com/y5myhjox</a>
SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de	Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil	2008	Artigo - Revista Inter Ação, v. 33, n.1	<a href="https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/4256">https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/4256</a>

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	TIPO	LINK DE ACESSO
SILVA, Isaíde Bandeira da; ARAÚJO Fátima Maria Leitão; SOUSA Joilson Silva de	A lei 11.645/2008 e a questão indígena nos livros didáticos	2017	Artigo – Revista Educativa, Goiânia, v. 20, n. 3	<a href="http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6842">http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6842</a>
SILVA, Maria da Penha	A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008	2010	Artigo - Cad. Pesq., São Luís, v. 17, n. 2	<a href="http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244">http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244</a>
SILVEIRA, Thais Elisa Silva da	Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do rio de janeiro	2016	Dissertação – PROFHISTÓRIA (UERJ)	<a href="https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174831">https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174831</a>

### 3. ANALÍSE DAS OBRAS

Nesta parte do trabalho iremos analisar as coleções escolhidas e como elas abordam o conteúdo da temática indígena. Faz-se necessário apontar que analisar as imagens não é o foco do presente trabalho, dessa forma não iremos nos ater a essa questão no momento.

Antes de começarmos, acreditamos que fazer alguns apontamentos sobre a temática indígena nos livros didáticos de história é relevante para a complementação da análise. Primeiro gostaríamos de ressaltar a seguinte observação:

Não somos ingênuos a ponto de acreditar que o livro didático deva corresponder a todos os nossos anseios e necessidades, dado o fato de que ele materializa o pensamento e a concepção de história, de mundo, de educação e de ensino de história dos autores que o conceberam, ou seja, uma leitura possível. (MOTA; RODRIGUES, 1999, p. 55)

Assim como mencionado por Mota e Rodrigues (1999), temos consciência de que dificilmente há um livro didático “perfeito”. Usar essa própria palavra, denota certa utopia em relação à obra didática, e, por mais que haja coleções que se sobressaiam por terem uma abordagem diferente, igual a coleção mencionada anteriormente, “Vontade de Saber História”, sabemos que há muito por trás da produção dos materiais didáticos e há ainda muito a ser feito em relação à temática indígena. Muitas vezes nos esquecemos que o material que utilizamos é um bem de consumo, ou seja, é uma mercadoria, e existe uma intenção por trás dele.

Por motivos que revelamos no primeiro capítulo, o livro didático faz parte do mundo escolar, e é uma fonte de conhecimento. Muitas vezes pode ser a única a que o professor e os alunos têm acesso, entretanto, não queremos com esse trabalho que os professores abandonem ou queimem os livros didáticos, eles podem ser utilizados, e devem ser, mas com intermediações, pois o exemplar é um produtor de visões do mundo, ou até mesmo um reproduzidor de estereótipos e preconceitos.

Sabemos da importância da escola, e do espaço ocupado pelo livro didático, no processo de formação dos referenciais básicos das crianças da nossa sociedade. A historiadora Norma Telles mostra que é na infância e na adolescência, portanto, durante o período em que se frequenta a escola, que se recebe uma série de informações sobre outras culturas e sobre outros povos. Poucos terão, após essa fase, oportunidade de aprofundar e de enriquecer seus conhecimentos sobre os outros seja através de viagens, romances, mostras de filmes internacionais, seja prosseguindo seus

estudos. Neste contexto, o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais (Cf. Telles, 1987)<sup>46</sup>. (GRUPIONI, 1995, p. 486)

A citação de Grupioni (1995) deixa claro o que viemos apontado ao longo do trabalho: a importância da escola e do livro em si. Muitas vezes, quem não entende o cotidiano escolar pode achar que seria mais fácil o professor criar uma apostila, mas isso envolveria mais tempo do profissional para selecionar um material adequado e de acordo com as diretrizes, além de que, para alunos, alguns de escola pública, muitas vezes é difícil se ter o básico, quem dirá pagar por um material à parte. Por isso, acredito no papel de intervenção do professor, que pode contar com o material didático e ao mesmo tempo inserir novas informações para os alunos, permitindo um aprofundamento do conhecimento, ao mesmo tempo que o docente pode utilizar as imagens e textos que todos já possuem em mãos, seja para fazer críticas ou aproveitá-los.

Pontuamos também que a necessidade de o profissional se especializar tem algumas questões, como a diversidade, para contribuir para a formação:

Todavia, é preciso compreender que o Livro Didático não é o único responsável pela representação ideológica a respeito das populações negras e indígenas na Escola, pois devemos considerar também a relação existente entre essa historiografia com a “formação” acadêmica dos/as professores/as, que determinará também suas práticas em sala de aula. Contudo, não podemos negar que o Livro Didático é um elemento concreto dentro da Escola continuando a reproduzir e a reforçar conteúdos que os/as professores/as vivenciaram nas suas “formações”. Lembrando também que é um subsídio utilizado diariamente, e na maioria das vezes é o suporte básico das atividades didáticas. Nessa perspectiva, os estudos de Bittencourt (2013) e de Araújo (2013), preocuparam-se com as distorções e as desinformações a respeito da História e das expressões socioculturais dos grupos étnico-raciais nos livros didáticos, na medida em que a maioria deles ignoram a história dessas populações antes da colonização e seus saberes tradicionais, em detrimento da valorização dos saberes e das culturas ocidentais. (SILVA, 2020, p. 69)

A questão da formação já foi abordada por nós. Vimos que não termos muitos cursos sobre a história indígena como disciplina obrigatória, se reflete na falta de

---

<sup>46</sup> Nota do autor: TELLES, Norma - "A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora" in LOPES DA SILVA, Aracy (org) - A questão indígena na sala de aula - Subsídios para professores de 1º e 21 graus, Brasiliense, São Paulo, 1987, p.. 73-89.

experiência de alguns ao lidar com a temática indígena. Muitas vezes continuamos a repetir generalizações, não por maldade, mas por falta de informação. Como professores, sabemos as dificuldades de se locomover para outras cidades para cursos, por exemplo. Acredito que uma mudança positiva, e que pode continuar ocorrendo, é a grande quantidade de eventos on-line de universidades, muitos no período noturno; isso é algo válido da experiência de se viver um isolamento social, ao mesmo tempo que resolve o problema de locomoção. Outro ponto a se refletir e que também pode ser constatado nos materiais didáticos é:

Até os anos de 1970, era comum a suposição de que as populações indígenas não tinham futuro. Admitia-se como verdade estabelecida a sua irreversível assimilação à sociedade envolvente e seu fim diante da expansão da economia capitalista. Também era lugar-comum a idéia de que não tinham passado (MOTA; RODRIGUES, 1999, p. 41)

Esse pensamento dos indígenas não terem futuro não é algo restrito a 1970. Pelo contrário, veio muito antes disso, durante o século XIX com Francisco Adolfo de Varnhagen, que é conhecido pela sua famosa frase em que diz que os indígenas estão presos em uma eterna infância, ou seja, estão atrasados em relação à noção de "progresso" e civilização, um pensamento que se reproduziu e marcou a história dos indígenas do Brasil. O preconceito expresso nesse pensamento nos mostra exatamente o que não podemos reproduzir e, além do mais, devemos combater fortemente. Não temos como defender um pensamento desse, sabemos que a sociedade em geral possui seus traços identitários, a massificação do consumo não quer dizer que todos devam viver da mesma forma; volto a ressaltar a importância de se viver em um mundo plural, de combatermos visões preconceituosas, e ir além, respeitar as diferenças, e entender os variados ritmos de se viver, afinal, cada um de nós possui alteridades. A luta contra os estigmas são constantes:

Até recentemente nos estudos da História do Brasil, o lugar do índio era na "formação" da chamada nacionalidade brasileira. Depois de desaparecer nos textos dos livros didáticos, o índio voltaria a ser lembrado nos estudos da Literatura da época do Romantismo no Brasil. O "índio" até bem pouco tempo estudado na História do Brasil ou em Estudos Sociais era único, "Tupi-Guarani" em todas as "tribos", morava em "ocas" e "tabas", era antropófago, preguiçoso e existente apenas no Xingu ou em remotas regiões do Norte do país. (SILVA, 2002, p. 2)

Um avanço que conquistamos nos últimos anos foi a lei 11.645/2008, responsável pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e dos afrodescendentes nas escolas. Tornar a discussão da diversidade e o ensino da mesma é um passo importante ao combate das visões etnocêntricas.

A Lei 11.645/2008 determinou a todas as escolas da Educação Básica pública e privada, a ensinar conteúdos referentes à História e culturas afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil, independentemente do nível de contato com os referidos grupos étnicos. O que provoca à educação formal como um todo perceber a presença contemporânea desses povos na nossa sociedade, e problematizar os processos históricos vivenciados por tais populações que foram obrigadas a deixar suas aldeias, seus locais de moradias e migrarem para as periferias das cidades como indica o estudo de Monte (2012), e assim passando por processos de reelaborações socioculturais intensos, e hoje não correspondem ao estereótipo que foi construído pela historiografia brasileira e apresentado na Escola ao longo do tempo. (SILVA, 2020, p. 52-53)

O material didático teve que se adequar à lei, e introduzi-la em seu conteúdo. Poderíamos pensar que isso significaria uma mudança expressiva nos números de páginas dedicadas à temática indígena, entretanto na prática iremos ver que esse número é bem pequeno se compararmos com a quantidade total de história europeia.

Críticas ao eurocentrismo no Ensino e na Aprendizagem da História estão presentes com mais força desde a segunda metade do século XX. A dificuldade de superação, todavia, impressiona. Em 2015 quando, na construção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tentou-se interferir e modificar a lógica eurocêntrica da organização da História escolar, a reação dos próprios historiadores em suas associações de cátedra foi veemente. Até mesmo a Associação Nacional de História (ANPUH), que tantas vezes se ergueu na defesa dos valores democráticos no país, emitiu uma Carta de Intenções (2016) que, em seu item 5, exigia que na nova prescrição curricular “se contemple os conteúdos de História Antiga e Medieval”. A mesma carta afirmava que a crítica ao eurocentrismo deveria ser mantida<sup>47</sup>. (MORENO, 2019, p. 100)

É neste tocante que expressamos o grande valor da lei 11.645/08:

[...] a Lei 11.645/2008 se adequa melhor às políticas de ação valorativa uma vez que investe contra o problema na sua base, ou seja, busca formar

---

<sup>47</sup> Nota do autor: Há outros elementos para explicar o posicionamento contrário à primeira versão da BNCC por parte dos historiadores. O contexto conturbado do governo de Dilma Rousseff colocava em dúvida muitas políticas públicas. Além disso, a discussão repôs uma polarização de longa data entre os historiadores e os historioeducadores (pesquisadores universitários que se dedicam ao ensino de História). No entanto, minha hipótese é que a defesa de cátedra teve o peso maior nos posicionamentos emitidos pelos historiadores.

as novas gerações num contexto em que haja respeito às diferenças, além de ser destinadas não apenas a um grupo específico, mas a toda a sociedade. A referida Lei é considerada pelos movimentos negros e indígenas como instrumento indispensável na luta contra as desigualdades etnicorraciais, uma vez que a instituição escolar possui a aptidão legal para contribuir com a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos associados a esses grupos. Isto, ao mesmo tempo em que pode colaborar na construção de novas representações sobre os negros e índios no Brasil, distanciamos dos atávicos preconceitos vigentes entre nós. (SILVA, 2020, p. 96)

Entendemos a dificuldade de se quebrar um círculo vicioso, pois é exatamente assim que se parece: estamos tão acostumados a trabalhar a história da mesma forma que nos foi ensinada, que a singela possibilidade de o professor não ter o conteúdo “x” (normalmente relacionamento à Europa) parece uma ofensa, afinal, a divisão da história utilizada (e criticada) segue como marcos iniciais e finais apenas acontecimentos da Europa. Quebrar a roda cíclica é algo difícil, afinal, muitas vezes estamos apenas reproduzindo uma forma de se trabalhar de séculos, mas as situações atuais são diversas, e a própria história passou por modificações. Por qual motivo nos apegamos tanto a um marco temporal que nem foi elaborado levando em conta a nossa história?

Não quero dizer para não trabalharmos Grécia, ou qualquer outro conteúdo, devemos afinal oferecer ao educando uma visão ampla da história, mas possuímos um dever de valorizar o nosso início, a nossa própria história, o nosso povo.

O problema da narrativa mestra eurocêntrica foi evidenciado pelos pesquisadores do ensino de História no final dos anos 1980 e causa espanto perceber que ainda se configure como um impasse que se tentou enfrentar na primeira versão da BNCC, em 2015, e não se conseguiu superar. Mesmo a importante conquista das leis sobre cultura afro-brasileira e indígena encontra seus limites na velha organização quadripartite do século XIX que insiste em permanecer como uma tradição social bem sedimentada. (MORENO, 2019, p. 111)

Somos responsáveis pela mudança, por mais difícil que a mesma possa ser, devemos aprender a valorizar a nossa própria história, criar um vínculo de ancestralidade com os indígenas da mesma forma que alguns sentem orgulho para falar que é descendente de europeu; ora, e antes deles? Não possuímos raízes locais? Não podemos nos identificar com os Xetá? Parece que o nosso espelho só funciona quando quer e só aceita um padrão comparativo. Vamos contribuir para a mudança, ou seguiremos os velhos hábitos?

O reconhecimento das diferenças é propagado, muitas vezes, por discursos homogeneizantes que projetam um suposto equilíbrio e desejo de integração das relações sociais a partir de um padrão cultural assentado na tradição ocidental eurocêntrica. Afirmar sobre a diversidade humana e conhecer as diferenças entre grupos construídas ao longo do tempo, nada tem de novo e faz parte do repertório de conhecimentos adquiridos por todos nós, na escola e fora dela. No entanto, compreender que as marcas dessas diferenças foram construídas, predominantemente, a partir do binômio dominação/hegemonia através de práticas sociais que invisibiliza o outro pelo silenciamento e controle do tipo de inclusão concedida, pode resultar na busca de saídas desse modelo de sociedade a partir de outros entendimentos acerca da diferença e da igualdade. É por esse viés que as sociedades reconstróem as bases dos embates socioculturais e político-econômicos engendrando novas possibilidades de existência baseadas na relação de alteridade e na construção da igualdade e da dignidade humanas tomadas pelo o que é diverso em sua historicidade. (LIMA 2017, p. 103-104)

### 3.1 HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA

A primeira coleção a ser analisada é a de Alfredo Boulos Júnior, “História Sociedade & Cidadania”, e o material utilizado é o manual do professor, e por isso os alunos não possuem essa versão na sala de aula. Mas no site do PNLD todos podem ter acesso à versão digital do manual, a diferença entre a versão do aluno e a do professor é que a do último possui um capítulo sobre a metodologia da História, e temos as respostas dos exercícios propostos, textos de apoios e os objetivos de cada conteúdo.

No início da coleção, antes dos conteúdos, temos algumas páginas dedicadas à metodologia da História e à metodologia de ensino-aprendizagem, neste último temos o tópico 2.7: A contribuição da história para a promoção da cidadania, onde temos o subtópico 2.7.1: “Por que estudar a temática afro e a temática indígena?”, em que o autor responde:

Não só, pois, além de obedecer à lei e contribuir, assim, para a construção da cidadania, há razões para se trabalhar a temática afro e a indígena na escola que merecem ser explicitadas, a saber:

- a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;
- b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”;
- c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.

Cabe lembrar também que a população indígena (817 mil pessoas), segundo o Censo do IBGE (2010), vem crescendo e continua lutando em

defesa de seus direitos à cidadania plena. (BOULOS JÚNIOR, 6º ano, 2018, p. XXI-XXII)

Apresentamos a seguir os quadros com as listas dos conteúdos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a quantidade de páginas dedicadas a cada tema:

Quadro 5 – Conteúdos do 6º e 7º ano.

SÉRIE	6º Ano	7º Ano
CAPÍTULOS E TOTAL DE PÁGINAS DEDICADAS A CADA TEMA	1. HISTÓRIA E TEMPO – 17 páginas 2. FONTES E CONHECIMENTO EM HISTÓRIA – 17 páginas 3. OS PRIMEIROS POVOADORES DA TERRA – 17 páginas 4. PRIMEIROS HABITANTES DA AMÉRICA – 14 páginas 5. EGITO E KUSH – 25 páginas 6. MESOPOTÂMIA – 16 páginas 7. POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA – 20 páginas 8. O MUNDO GREGO E A DEMOCRACIA – 19 páginas 9. ROMA: MONARQUIA, REPÚBLICA E IMPÉRIO – 21 páginas 10. O IMPÉRIO ROMANO – 15 páginas 11. POVOS E CULTURAS NAS TERRAS BANHADAS PELO MEDITERRÂNEO – 26 páginas 12. O FEUDALISMO: SOCIEDADE, CULTURA E RELIGIÃO – 26 páginas	1. POVOS INDÍGENAS: SABERES E TÉCNICAS – 18 páginas 2. POVOS E CULTURAS AFRICANAS: MALINESES, BANTOS E IORUBÁS – 22 páginas 3. MUDANÇAS NA EUROPA FEUDAL – 18 páginas 4. RENASCIMENTO E HUMANISMO – 17 páginas 5. REFORMA E CONTRARREFORMA – 14 páginas 6. ESTADO MODERNO, ABSOLUTISMO E MERCANTILISMO – 22 páginas 7. AS GRANDES NAVEGAÇÕES – 17 páginas 8. CONQUISTA E COLONIZAÇÃO ESPANHOLA DA AMÉRICA – 19 páginas 9. AMÉRICA PORTUGUESA: COLONIZAÇÃO – 24 páginas 10. AFRICANOS NO BRASIL – 27 páginas 11. EUROPEUS DISPUTAM O MUNDO ATLÂNTICO – 12 páginas 12. A FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO DA AMÉRICA PORTUGUESA – 19 páginas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos livros didáticos de Boulos Júnior, 2018.

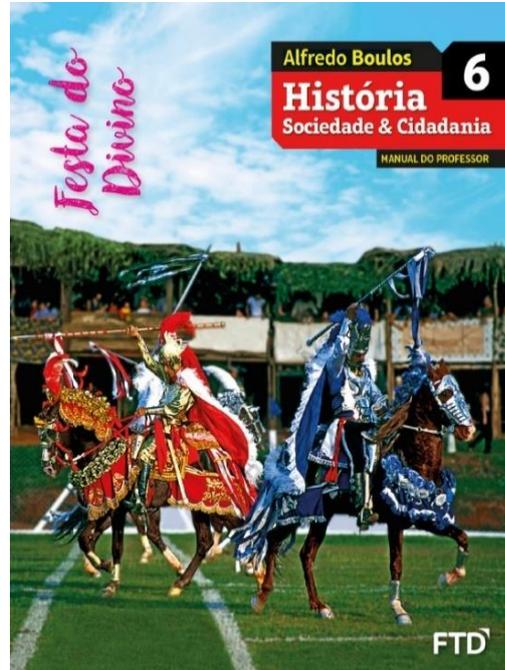
Quadro 6 – Conteúdos do 8º e 9º ano.

SÉRIE		8º Ano	9º Ano
CAPÍTULOS TOTAL PÁGINAS DEDICADAS CADA TEMA	E DE  A	1. ILUMINISMO – 12 páginas 2. REVOLUÇÕES NA INGLATERRA – 13 páginas 3. REVOLUÇÃO INDUSTRIAL – 13 páginas 4. A REVOLUÇÃO FRANCESA E A ERA NAPOLEÔNICA – 24 páginas 5. REBELIÕES NA AMÉRICA PORTUGUESA – 21 páginas 6. A FORMAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS – 14 páginas 7. INDEPENDÊNCIAS: HAITI E AMÉRICA ESPANHOLA – 17 páginas 8. A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL E A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL – 16 páginas 9. O REINADO DE D. PEDRO I: UMA CIDADANIA LIMITADA – 16 páginas 10. REGÊNCIAS: A UNIDADE AMEAÇADA – 26 páginas 11. SEGUNDO REINADO: POLÍTICA, ECONOMIA E GUERRA – 25 páginas 12. ABOLIÇÃO, IMIGRAÇÃO E INDIGENISMO NO IMPÉRIO – 23 páginas 13. INDUSTRIALIZAÇÃO, IMPERIALISMO E RESISTÊNCIA – 21 páginas 14. ESTADOS UNIDOS E AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX – 18 páginas	1. A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS – 13 páginas 2. PRIMEIRA REPÚBLICA: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA – 23 páginas 3. A ERA VARGAS – 16 páginas 4. MOVIMENTOS SOCIAIS: NEGROS, INDÍGENAS E MULHERES – 18 páginas 5. A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL – 17 páginas 6. A REVOLUÇÃO RUSSA – 13 páginas 7. A GRANDE DEPRESSÃO, O FASCISMO E O NAZISMO – 14 páginas 8. A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL – 15 páginas 9. A GUERRA FRIA – 15 páginas  10. REVOLUÇÕES SOCIALISTAS: CHINA E CUBA – 14 páginas 11. NACIONALISMOS AFRICANO E ASIÁTICO – 14 páginas 12. BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA (1945 A 1964) – 17 páginas 13. DITADURAS NA AMÉRICA LATINA – 25 páginas 14. BRASIL CONTEMPORÂNEO – 29 páginas 15. FIM DA GUERRA FRIA E GLOBALIZAÇÃO – 22 páginas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos livros didáticos de Boulos Júnior, 2018.

6º Ano

Figura 16: Capa do livro didático do 6º Ano.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, 6º ano, 2018.

Em sua nova edição, o material acrescentou nos capítulos os códigos de competências da BNCC presentes em cada conteúdo. No primeiro capítulo, “História e tempo”, temos menção ao Calendário do povo Kayabi, em que Bourlos Júnior explica que os Kayabi vivem no tempo da “natureza”, e estão presentes 11 imagens retratando os indígenas em suas atividades, e também explica que cada povo tem uma concepção diferente de tempo.

No capítulo “Fontes e conhecimento em história”, há apenas uma imagem do artesanato indígena em uma atividade sobre as fontes históricas e um texto de apoio (lembrando que estes são exclusivos do manual do professor) sobre os mantos tupinambá e outro sobre a arte plumária indígena. Nota-se o erro de grafia, em que o autor utiliza “tupinambás”: “(22) Os nomes tribais de 1) a 20) não terão flexão portuguesa de número ou gênero, quer no uso substantival, quer no adjetival [...]”(Revista de Antropologia, v. 2 n. 2, 1954, p. 152).

É na parte intitulada “Primeiros habitantes da América”, que o autor faz a discussão sobre as teorias de povoamento, apresentando duas hipóteses de forma detalhada e falando sobre uma outra possibilidade:

Há duas hipóteses principais para explicar o caminho percorrido pelos povoadores da América:

Hipótese no 1: chegaram à América por terra, depois de atravessar o Estreito de Bering, situado entre a Sibéria (Rússia) e o Alasca (Estados Unidos). Essa travessia teria ocorrido em uma das vezes em que o nível do mar baixou muito, levando à formação de um caminho de terra e gelo que ligava a América à Ásia, pelo norte.

Hipótese no 2: chegaram à América por mar, vindos da Oceania. E, depois de atravessar o Oceano Pacífico navegando de ilha em ilha em pequenas embarcações, desembarcaram nas costas do continente americano.

Outra possibilidade ainda é a de que parte deles veio a pé, pelo Estreito de Bering, e a outra parte veio navegando pelo Pacífico (BOULOS JÚNIOR, 6º ano, 2018, p. 54)

Logo em seguida, há menção sobre os trabalhos de Walter Neves e de Niéde Guidon. O autor discute as provas de Guidon de maneira breve e cita Eric Boëda, dizendo que a comprovação por ele dos artefatos de Guidon deram força à tese de que a América teve presença humana bem mais antiga do que o tempo apontado pelos Clovistas. Logo após, o autor expõe sobre os povos da lagoa Santa, Umbu e Sambaquis, além de apresentar dois textos de apoio: “O povo da flecha” e “Os primeiros agricultores na Amazônia”. De maneira geral essas são as menções à pré-história brasileira, em que o autor apresenta os hábitos das populações citadas, e sobre a engenhosidade dos agricultores da Amazônia ao retirar o veneno da mandioca, como podemos observar abaixo:

Figura 17 - Agricultores da Amazônia.

Há cerca de 2 mil anos, os povos dos sambaquis desapareceram, provavelmente, porque foram vencidos pelos grupos Tupi, que na época se expandiam pelo litoral.

## Agricultores da Amazônia



Segundo a arqueóloga Anna Roosevelt, os povos da região amazônica começaram a praticar a agricultura há cerca de 7 mil anos. Eles desenvolveram cultivos próprios, como plantas medicinais e corantes; mas a descoberta mais importante desses grupos foi o cultivo da mandioca, raiz de alto valor nutritivo com algumas variedades venenosas.

Os agricultores da Amazônia descobriram que ralando, prensando e torrando essas espécies de mandioca conseguiam extrair o veneno que elas continham. Eles produziam alimentos como a farinha, o belju e a tapioca.



1. Raízes de mandioca.  
 2. Moça kalapalo ralando mandioca no Parque Indígena do Xingu (MT), 2011.  
 3. Tapioca. Por meio de instrumentos que eles próprios criaram, como o ralador, o **tipiti** e o **cumatá**, os agricultores amazonenses transformaram uma planta venenosa em planta alimentícia.

**Tipiti**: é um espremedor de palha trançada usado para escorrer raízes, principalmente mandioca.  
**Cumatá**: uma espécie de peneira.

O capítulo de maior destaque à temática indígena é “Povos indígenas da América”, entretanto, a ênfase vai para os Incas, Astecas e Maias, algo habitual nos

materiais didáticos. Já deveríamos estar contentes com um capítulo extenso, mas há pouca menção sobre as particularidades brasileiras. Boulos começa o capítulo apresentando dados sobre a população da América.

Figura 18 - População ameríndia.

<b>População ameríndia em 1492 (em milhões)</b>		
<b>Região</b>	<b>População estimada</b>	<b>Percentual da população</b>
América do Norte	4 400 000	7,7
México	21 400 000	37,3
América Central	5 650 000	9,9
Caribe	5 850 000	10,2
Andes	11 500 000	20,1
Planícies da América do Sul	8 500 000	14,8
<b>Total</b>	<b>57 300 000</b>	<b>100,0</b>

Fonte de pesquisa: LOCKHART, James; SCHWARTZ, Stuart B. **A América Latina na época colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 57.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 6º ano, 2018, p. 108.

O autor comete um equívoco ao iniciar o conteúdo, mencionando primeiro a chegada de Colombo, em 1492, para depois falar da diversidade que aqui se encontrava.

Não se sabe ao certo qual era a população da América quando Colombo aqui chegou em 1492. Estima-se que, naquela data, a América era habitada por cerca de 57 milhões e 300 mil pessoas. Essas pessoas pertenciam a povos diferentes entre si, não só na aparência ou no nome, mas também no modo de viver, de falar e de pensar. As imagens dos objetos da cultura material de alguns desses povos mostradas nesta página ajudam-nos a perceber a diversidade. (BOULOS JÚNIOR, 6º ano, 2018, p. 108)

Ou seja, para falar dos habitantes, a obra recorre primeiro ao período de colonização, mas devemos tentar mudar essa abordagem. O destaque nesse capítulo vai para a grande quantidade de textos de apoio, que podem auxiliar os professores: 1. Povos indígenas na América Latina; 2. A diversidade da cultura indígena; 3. Império Asteca: do nascimento à queda; 4. Os mexicas e a cidade de

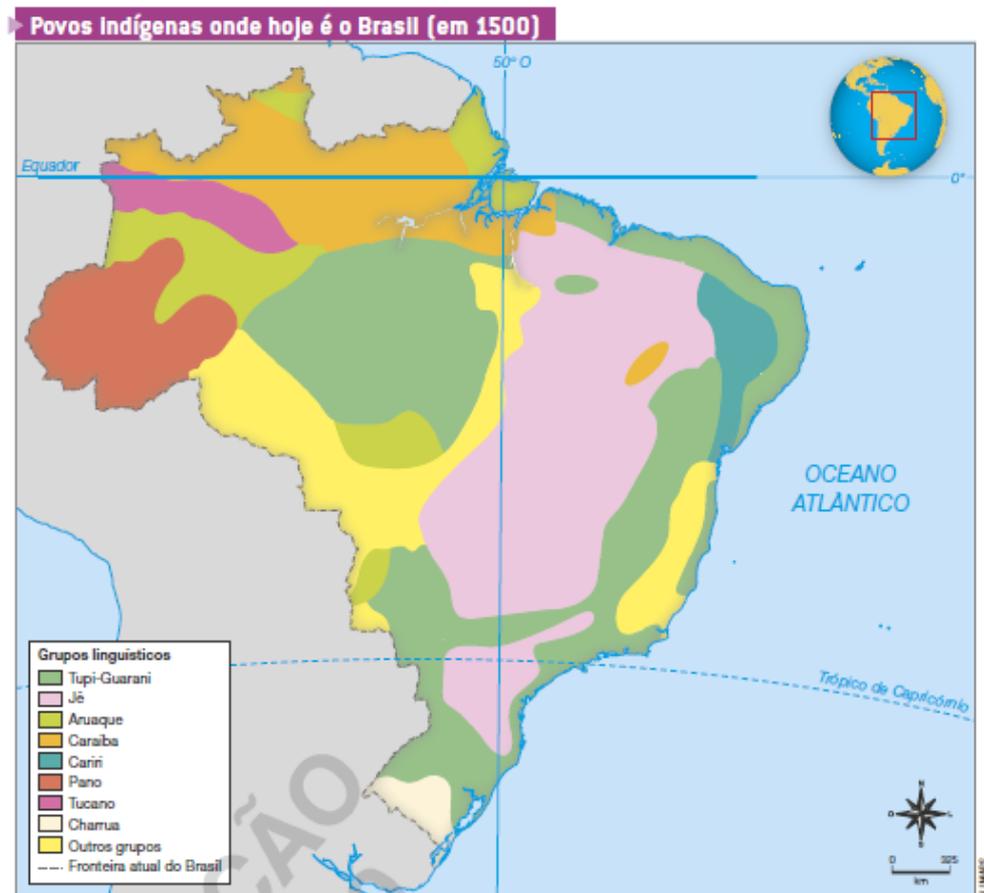
Tenochtitlán; 5. Arqueólogos descobrem quadra de jogos e templo asteca no centro da Cidade do México; 6. Civilização maia: localização e periodização; 7. A observação astronômica na América pré-colombiana; 8. Os incas e as técnicas de construção; 9. O quipu; 10. As línguas indígenas; 11. Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil; 12. Palmas: Indígenas desfilam tradição em forma de pintura; 13. Línguas indígenas no Brasil no limiar do século XXI; 14. Quem faz o quê?; 15. As antigas civilizações mexicanas (nas atividades); 16. História do novo mundo (nas atividades); 17. As mestiçagens (nas atividades); 18. O sistema numérico maia (nas atividades); 19. A linguística dos incas (nas atividades).

Ao dialogar sobre os astecas, não há menção aos povos anteriores, dando a entender que apareceram em 1325, o mesmo erro ocorre sobre os Incas. Sobre a região mexicana, o autor apresenta um texto de apoio nas atividades sobre os caçadores coletores, entretanto, não são todos os professores que usam as atividades do livro didático, o que faz com que muitas vezes esse material passe despercebido. Sobre os maias, a explicação sobre o período se encontra no texto de apoio. De maneira geral, o autor apresenta os aspectos das três populações, falando sobre a importância da agricultura, trazendo fatos sobre a astronomia, engenharia, religiosidade e lazer. Sobre os indígenas do Brasil, de forma específica, temos 5 páginas. O autor menciona as estimativas da população no período da “chegada” dos portugueses e apresenta um mapa de como estavam localizadas as etnias:

Figura 19 - Povos indígenas no Brasil colonial.

## Indígenas das terras onde hoje é o Brasil

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo o IBGE, vivem no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos.



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de et al. Atlas histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 12.

Por todo o litoral brasileiro havia grande número de povos que falavam línguas do tronco Tupi, a exemplo dos tupiniquins, os tupinambás, os potiguares, entre outros. Calcula-se que, na época, os falantes dessas línguas somavam 1 milhão de pessoas.

118

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 6º ano, 2018, p. 118.

Boulos Júnior ressalta então a importância de se estudar a diversidade:

Cada povo indígena possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com os outros povos. As histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente

nosso jeito de ser, nossos hábitos, nossa língua etc. Por isso, é importante estudar suas contribuições para a história e a cultura brasileiras. Os indígenas estão presentes no dia a dia de todos os brasileiros; nos gestos, nos hábitos e no português falado no Brasil. Grande parte dos animais, vegetais e lugares do Brasil tem nomes indígenas de origem tupi. (BOULOS JÚNIOR, 6º ano, 2018, p. 119)

Após apontar a diversidade, o autor aponta as diferenças entre os indígenas, separando-as nos grupos: a) Os traços físicos, e, b) As línguas. Acredito que falha ao não apontar as diferenças culturais:

Figura 20 – Diferenças entre os indígenas.

## Diferenças entre os indígenas

Comparando os povos indígenas entre si, percebemos que há diferenças e semelhanças entre eles.

As diferenças entre os indígenas podem ser percebidas, por exemplo, nos seus traços físicos e nas línguas que eles falam:

### a) Os traços físicos

Observe o desenho do rosto, o corte do cabelo e os adereços usados por esses indígenas da atualidade.



À esquerda, homem kamayurá; à direita, mulher yanomami; abaixo, jovens pataxós.



### DIALOGANDO

O que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos, os cortes de cabelo e os enfeites que eles usam?

Entretanto, o autor poderia ter utilizado as belas imagens para falar sobre as pinturas indígenas e diferenças culturais, por fim, apresenta as semelhanças na questão da posse de terra pertencer a quem trabalha nela, e sobre a divisão de trabalho por sexo e idade. O autor poderia ter aproveitado para apontar o problema da terra indígena na atualidade, sobre as invasões e violência contra os indígenas, já que, de certa maneira, não apresentou fatos atuais sobre as lutas e conquistas do movimento indígena, bem como as dificuldades de se manter os direitos.

Nos quadros abaixo trazemos alguns aspectos gerais da obra, ressalto que as imagens que contamos são as que representam indígenas ou culturas entrando assim as que representam suas obras como artesanato, construções, dentre outras. Além disso, colocamos pelo menos uma indicação feita pelo autor, podendo ser vídeos, livros, e sites.

Quadro 7 - Aspectos gerais 6º ano 1.

Série	Quantidade total de capítulos	Quantidade total de páginas	Capítulos que possuem menção à temática indígena
6º ano	12	240	4

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro didático de BOULOS JÚNIOR, 2018.

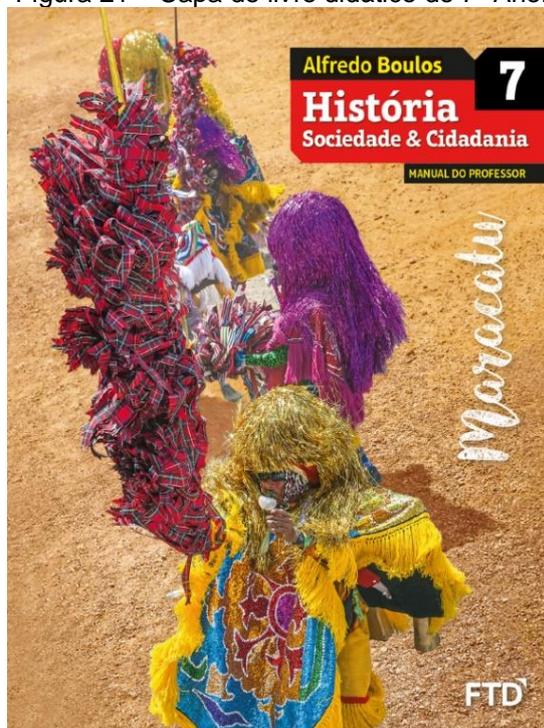
Quadro 8 - Aspectos gerais 6º ano 2

Capítulo que aborda a temática indígena	Quantidade de páginas sobre a temática indígena	Possui imagens acerca do tema	Tema
História e tempo	2	Sim, 11 imagens	Calendário do povo Kayabi
Fontes e conhecimento em história	1	Sim, 2 imagens	Mantos tupinambá
Primeiros habitantes da América	4	Sim, 4 imagens	Caçadores coletores
Povos indígenas da América	20	Sim, 25 imagens	Diversidade da América

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro didático de BOULOS JÚNIOR, 2018.

7º ano

Figura 21 – Capa do livro didático do 7º Ano.



FONTE: BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018.

No material do 7º ano é onde mais aparecem conteúdos ligados à temática indígena em toda coleção. Logo no primeiro capítulo, intitulado “Povos indígenas: saberes e técnicas”, já temos a presença do material de nossa observação. O autor já apresenta no começo um texto de apoio, “A América e os vestígios de seus primeiros habitantes”, em que menciona:

Assim como o nome dado ao continente, esse é um marco eurocêntrico que desconsidera a longa história dos povos americanos que antecede esse acontecimento. [...] os primeiros habitantes das terras americanas [...] não desapareceram com a chegada dos europeus. Pelo contrário, muitas das civilizações mantiveram suas culturas por um longo tempo depois disso, algumas até hoje. (NEVES, Ana Maria Bergamin; HUMBERG, Flávia Ricca, 1996. p. 3-4 apud Boulos Júnior, 7º ano, 2018, p. 6)

Esse texto proporciona ao professor a possibilidade de uma abordagem já diferenciada, podendo trabalhar o eurocentrismo e a invisibilidade dos indígenas ao longo da história, e se compararmos com o material do 6º ano, que a princípio já cita 1492, é um singelo avanço. O capítulo mantém o mesmo destaque para os incas, astecas e maias do que o conteúdo do 6º ano, e comete, novamente, o equívoco de não citar os povos que viviam no México antes dos Astecas.

Destacamos a parte em que o autor relata o problema da colonização, e por mais que possa passar despercebido pelos alunos, devemos aproveitar para fazer a discussão:

Numa época em que os livros de História do México mostravam os espanhóis como “os únicos construtores” da nação, o artista Diego Rivera inovou ao valorizar a atuação dos povos indígenas nos diversos campos da vida social do país.

Desde antes da chegada dos europeus, as cidades construídas pelos povos da América chamavam a atenção dos visitantes. Para construir Tenochtitlán, por exemplo, os astecas utilizaram conhecimentos de cálculo e técnicas apuradas de construção civil. (BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018, p. 9)

Da mesma forma que anteriormente, o autor demonstra as características da sociedade, cultura e engenhosidade dos povos da América central e do sul. Ao trabalhar os maias, é relatado no próprio texto que os maias estão entre as civilizações mais antigas da América. No livro do 6º ano, a informação se encontra no texto de apoio do manual do professor, no caso o aluno não possui acesso, o que pode fazer o mesmo imaginar que os maias estavam há pouco tempo no território. O autor não cita nesse (ou no do 6º ano) nada sobre os índios norte-americanos. O diferencial desse capítulo se encontra no acréscimo dos Tupis, mesmo que sejam trabalhados em meras 3 páginas:

Figura 22 - Os Tupis 1.

## Os tupis

Quando Pedro Álvares Cabral aqui chegou, havia milhões de indígenas agrupados em mais de mil povos falantes de cerca de 1300 línguas. Boa parte dessas línguas pertencia ao tronco Tupi. Calcula-se que, na época, a população tupi era de 1 milhão de pessoas.

Os povos tupis tinham uma origem comum: a atual Floresta Amazônica. Suas casas eram ruidosas e movimentadas. Suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual. Por volta de 500 a.C., eles começaram a se expandir; uma parte deles caminhou pelo interior em direção ao sul; outra parte rumou até a foz do rio Amazonas e depois avançou pelo litoral no sentido norte-sul.

Os tupis praticavam a agricultura, com destaque para o cultivo da mandioca, planta que foi descoberta e domesticada por eles. Para complementar sua dieta caçavam, pescavam e coletavam produtos da floresta.

Entre os grupos tupis que habitavam o litoral estavam os tupinambás da área onde hoje é o Rio de Janeiro; e os tupiniquins que tinham suas aldeias onde hoje é Porto Seguro, na Bahia.

Crianças falantes de língua tupi se refrescam e se divertem tomando banho no rio Culuene. Aldeia Aiha Kalapalo, Parque Indígena do Xingu. MT, 2016.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018, p. 17.

Figura 23 - Os Tupis 2.

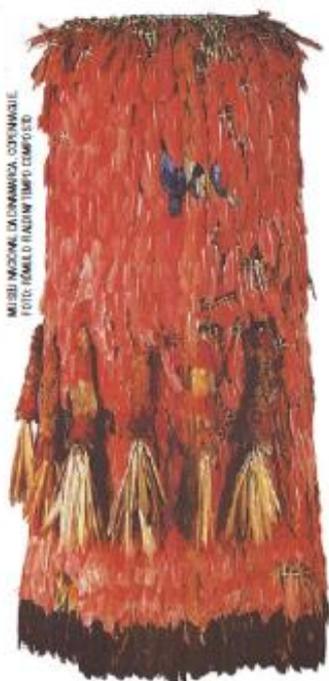
## Técnicas e saberes tupis

### Objetos que contam história

Os mantos indígenas vistos nesta página foram confeccionados pelos tupinambás, grupo falante de língua tupi que habitava o litoral brasileiro. São confeccionados com fibras naturais (embira) e penas de guará, ave de plumagem vermelha do litoral norte brasileiro. Informa-nos um estudioso que:

Todos os anos, os tupinambás saíam em grandes expedições para obter as penas da ave guará [...]. Essas capas de penas, denominadas pelos tupinambás de Guará abacu e Assoyane, cobriam o indivíduo até a altura do joelho.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.).  
Índios no Brasil. 3. ed. São Paulo:  
Global; Brasília: MEC, 1998. p. 250.



O manto acima servia para vestir os meninos durante importante festa que celebra a passagem da adolescência para a fase adulta; o manto da direita, para homenagear os adultos do sexo masculino que se destacavam por sua valentia ou religiosidade.

Os tupinambás nos deixaram seis exemplares de mantos, todos conservados em museus da Europa. O manto acima está no Museu Nacional de Copenhague, na Dinamarca, e o da direita, no Museu do Homem, em Paris, na França.



Figura 24 - Os Tupis 3.

Mais da metade dos brasileiros consome farinha de mandioca, diariamente. A mandioca foi domesticada provavelmente pelos povos tupis da Amazônia.

### O processamento da mandioca

O alimento básico de numerosas sociedades indígenas é constituído pela mandioca-brava e seus derivados. Nessa variedade de mandioca existe um poderoso veneno [...], mas os índios desenvolveram técnicas especiais para torná-la comestível. Nós aprendemos deles essas técnicas.

Descasca-se e rala-se a mandioca, lava-se a massa com água sobre uma peneira, experimentando-a depois com as mãos. Em seguida, a polpa é colocada em uma prensa: na esteirinha manual ou no tipiti [...]. O sumo que escorre por entre as malhas é recolhido numa panela e decantado. O líquido chama-se tucupi e perde o veneno quando deixado ao sol ou aquecido ao fogo, servindo então para temperar a comida, junto com outros condimentos. Lava-se também o sedimento branco do fundo da panela, o polvilho, para livrá-lo do veneno. Depois de torrado em tacho, obtém-se a tapioca.

A polpa da mandioca é retirada da prensa e seca ao sol em forma de pães. Para fazer farinha, esses pães são esfarelados e torrados. Para fazer beijus, mistura-se a massa esfarelada com um pouco de água, espalhando-a sobre tachos rasos. Pazinhas de madeira em forma de meia-lua servem para virar os beijus sobre o torrador. Com a farinha fazem-se ainda bebidas [...], tortas e mingau. A farinha é guardada em [...] cestas e cabaças.

MANIFESTAÇÕES socioculturais indígenas. **Formas de humanidade:** gula temático para professores. Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. p. 12. Disponível em: <[http://www.vmptr.br/mae.usp.br/uploads/TDMDownloads/downloads/downloads\\_580107ef898b4.pdf](http://www.vmptr.br/mae.usp.br/uploads/TDMDownloads/downloads/downloads_580107ef898b4.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2018.



Nas páginas podemos notar que o autor falha ao citar Cabral primeiro para depois discursar sobre os indígenas do Brasil. Apresenta algumas informações gerais e diz que aqui viviam muitos povos antes de 1500 e que nossa história é mais antiga, entretanto, não contém mais subsídios para trabalhar essa questão. Na

última página sobre os tupis, temos um texto sobre a mandioca e o processo de retirada do veneno para transformá-la em alimento comestível.

Ele utiliza uma mesma imagem dos mantos Tupinambá que no material do 6º ano e praticamente repete o mesmo conteúdo, errando a grafia, e, além disso, apresenta no material um fragmento do texto presente no livro de Grupioni, onde o autor original também usaria a palavra “tupinambás”, entretanto, não é o que ocorre:

Figura 25 - Os mantos Tupinambá.

#### Sala dos Mantos Tupinambá

**"Os Tupinambá e seus mantos de penas:** Os índios Tupinambá (designação genérica que engloba vários grupos indígenas) habitavam toda a costa brasileira na época da conquista. Suas aldeias eram compostas por um número variável de quatro a oito casas, dispostas em torno de um pátio central, reunindo, segundo relatos da época, uma população que oscilava entre 500 e 3.000 índios. Por habitarem a região litorânea, entraram em contato estreito com as diferentes levas de colonizadores portugueses e com as expedições francesas que vieram para o Brasil. Estavam todos extintos no século XVII.

Os mantos de penas confeccionados por esses índios são célebres. Vestiam os homens de mais alto grau na hierarquia social Tupinambá e eram utilizados por ocasião dos grandes rituais de passagem masculinos: iniciação e troca de nomes. Esses rituais eram marcados pela execução de um prisioneiro.

Todos os anos, os Tupinambá saíam em grandes expedições para obter as penas da ave guará (*Eudocimus ruber*), com as quais os homens confeccionavam os mantos. Essas capas de penas, denominadas pelos Tupinambá de *Guará abacu* e *Assoyane* cobriam o indivíduo até a altura do joelho.

A suntuosidade e exuberância dos mantos Tupinambá podem ser reconhecidas também pelo refinamento das técnicas utilizadas na sua confecção. O manto é composto por uma complexa trama de en-vira, na qual são inseridas penas do guará.

Fonte: GRUPIONI, 1995, p. 250.

Há vários textos de apoio para os professores no capítulo completo (somando os da parte das atividades): 1. A América e os vestígios de seus primeiros habitantes; 2. Os povos “imperiais”; 3. Templo asteca é descoberto em plena capital mexicana; 4. Civilização Inca; 5. O imperador inca; 6. A sede do poder; 7. A representação do ayllu pré-hispânico; 8. Os índios antes de Cabral; 9. Ensino de

História e cultura material; 10. Tupinambá de Olivença; 11. O tupi nosso de cada dia; 12. A história do chocolate; 13. O guaraná na história.

No capítulo “As grandes navegações”, temos duas páginas em que é abordada a chegada de Cabral:

Depois de 43 dias no mar, os tripulantes avistaram pássaros e algas marinhas, sinal de que havia terra por perto. Finalmente, na tarde do dia seguinte, 22 de abril de 1500, uma quarta-feira, avistaram um monte verde-azulado de formas arredondadas, ao qual deram o nome de Monte Pascoal, pois era semana da Páscoa.

Os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia do povo Tupiniquim, no lugar onde é hoje Porto Seguro, na Bahia. Lá fincaram uma cruz de madeira para dizer que daquela data em diante aquelas terras eram deles. Depois de tomar posse, estabelecer contato com os indígenas e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral enviou um navio de volta a Lisboa levando uma carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão de sua esquadra, para o rei de Portugal. (BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018, p. 127)

Acredito que falta problematizar a situação, pois parece que chegar à terra do outro e tomar posse é algo natural, normaliza a invasão das terras do Brasil, e, já pensando adiante, poderia até mesmo ser uma forma de minimizar o genocídio. Após, é apresentada a carta de Caminha com a parte que relata que não encontrou ouro, mas que a terra tudo pode dar, além de já mencionar o projeto de salvação das almas, mas também não há uma problemática sobre o que isso significaria para os indígenas.

No oitavo capítulo, “Conquista e colonização espanholada na América”, o autor ressalta a grande ânsia por ouro, e que os espanhóis se aliaram aos inimigos, entretanto não dá detalhes dos interesses desses povos para se aliar aos espanhóis, só menciona que eram inimigos dos que ajudaram a combater.

Figura 26 – Reflexão.

**PARA REFLETIR**

Leia o que uma historiadora diz sobre a conquista espanhola.

O colonizador, como se fosse um escultor, talhou a América na forma em que havia imaginado. Destruía pirâmides para construir igrejas, derrubava habitações para obter o desenho da praça ou o traçado desejado para as ruas, jogava pedras nos canais para que os cavalos pudessem circular melhor na cidade. Reconstituía-se tudo o que era possível para que o núcleo urbano lembrasse a Europa.

THEODORO, Janice. *Descobrimientos e renascimento*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 63.

- a) Interprete o que a autora quis dizer com: "O colonizador, como se fosse um escultor, talhou a América na forma em que havia imaginado".
- b) Com base nesse texto, é possível dizer que os espanhóis tentaram impor sua cultura e religião aos povos da América? Justifique.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018, p. 136.

O texto acima é interessante, estimula o debate sobre a imposição e a destruição causada pelos europeus, e por mais que seja pequeno, acreditamos que o mesmo estimula a reflexão. No capítulo há várias indicações do autor, entretanto, algumas são dos conquistadores, como de Cortés e Pizarro; pode ser radical, mas creio que devemos parar de dar tanta importância a colonizadores, e indicar documentários sobre eles, não é algo conveniente. Por exemplo, não há uma indicação sobre um vídeo de Manco Inca, que foi uma figura importante na resistência indígena, mas há indicação de vídeos sobre colonizadores, a indicação parece não valorizar a cultura indígena e toda sua luta.

Como habitual dos livros didáticos, são expostos os motivos da conquista ter sido efetivada, citando as doenças, as rivalidades internas, armas e informações obtidas dos inimigos. O oitavo capítulo ainda aponta os números de habitantes de quando Colombo chegou e fala sobre a resistência:

Calcula-se que, na data da chegada de Colombo (1492), viviam na América cerca de 57 milhões de ameríndios. Em 1560, restavam cerca de 10 milhões! Essa diminuição brusca da população ameríndia é considerada pelo pesquisador Tzevetan Todorov como uma das maiores tragédias da história humana.

Entretanto, segundo o historiador Matthew Restall, a conquista espanhola da América não foi rápida nem total. A tomada de Tenochtitlán, em 1521, e de Cuzco, em 1533, significou a conquista das capitais dos impérios asteca e inca e não do território desses impérios como um todo. A expansão dos conquistadores espanhóis em território americano foi gradual e encontrou

sérias resistências por parte dos indígenas. Os maias, por exemplo, organizaram várias revoltas contra os espanhóis nas décadas que se seguiram à Conquista. (BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018, p. 140)

Depois o autor explana sobre a exploração do trabalho indígena através da *mita* e *encomienda*, e desenvolve a narrativa sobre a sociedade colonial, apontando a administração e controle da metrópole, e cita os indígenas no fim ao falar sobre a sociedade colonial, dando destaque maior nessas páginas para a composição da administração da colônia.

Novamente há vários textos de apoio para o professor, o que é proveitoso: 1. Vitória fácil?; 2. Perfeição e destruição; 3. O domínio do Império Inca; 4. Mortandade e cristandade; 5. Guerreiros invisíveis; 6. Trabalho na América espanhola: salário, servidão e escravidão; 7. A falha na comunicação; 8. O indígena na América espanhola; 9. O trabalho humano na América Latina; 10. Tenochtitlán; 11. O povo Mapuche segue em luta; 12. Os mapuche e o estado chileno; 13. As minas de prata de Potosí.

No capítulo “América portuguesa: colonização”, o material apresenta a colonização usando a palavra “encontro”, dizendo que o momento foi de estranheza para ambas as partes. O autor então pontua que a princípio não se teve muito interesse pelo Brasil, e que o pau-brasil foi explorado, e chegamos ao escambo, as trocas que ocorriam entre os portugueses e indígenas. Nota-se que não é problematizada a questão, e não aponta a violência dos portugueses ou os interesses indígenas. Passa então para as guerras contra os franceses, que levou às expedições colonizadoras, que gerou a divisão das capitanias hereditárias. A partir daí o indígena aparece pouco, o destaque passa para os governadores gerais, citando brevemente a resistência indígena na invasão das terras e as guerras justas para a escravidão indígena.

Figura 27 - Tupinambá de Olivença.

## PARA REFLETIR

### A história do povo Tupinambá de Olivença que não está nos livros

Há quinhentos anos atrás os portugueses invadiram nossas terras, deram o nome de Brasil a nosso território [...] e apelidaram os nativos como índios, achando que tinham chegado à Índia. [...]

Hoje estamos exigindo nossos direitos, que sabemos que temos desde muito tempo, bem antes da invasão. [...]

Agora os fazendeiros [...] falam que vivem nessa terra há 80 anos, mas eles esquecem que bem antes de Pedro Álvares Cabral invadir o Brasil, nós nativos [...] **tupinambá**, já habitávamos essas terras.

Governo, fazendeiros e **coronéis** não falam dessa dívida que têm com o povo Tupinambá de Olivença. Lembremos que, em 1560, Mem de Sá ordenou que matassem todos os Tupinambá de Olivença, o que ficou conhecido na história como a **Batalha dos Nadadores** no Rio Cururupe, que significa rio dos sapos. Mas também ficou conhecido como rio de sangue, porque a água do rio ficou vermelha como sangue. Centenas de corpos dos guerreiros Tupinambá foram colocados enfileirados no meio da praia. [...]

Mesmo com todo mal que [...] fazem contra nós, índios Tupinambá de Olivença, eles têm que saber que das árvores que eles derrubaram, ficaram muitas sementes e essas sementes brotaram e vêm brotando a cada dia que passa.

**Tupinambá:** significa "o mais antigo" ou o "primeiro" e se refere a uma grande nação indígena.

**Coronéis:** título que se dava aos fazendeiros que assumiam cargo de comando na extinta Guarda Nacional.

**Batalha dos Nadadores:** travada dentro d'água, na região do Cururupe, em Ilhéus (BA), entre homens de Mem de Sá e os tupinambás que reagiam à destruição de suas aldeias.

TUPINAMBA, Kaluanã. *Índios on-line*, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.indiosonline.net/ha-historia-do-povo-tupinamba-de-olivenca-que-nao-esta-nos-livros/>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

- Quem é a autora do texto?
- Como a líder indígena vê a chegada de Cabral?
- Que interesses a autora do texto defende?
- Que argumentos ela usa em defesa do seu ponto de vista?
- O que a autora quis dizer no último parágrafo?

No texto acima, o autor usa a reflexão sobre a violência e sobre o direito indígena, mas novamente não aprofunda a questão ou apresenta outros fatos sobre situações parecidas vivenciadas por outros indígenas. Após, já passa a falar sobre o

sistema administrativo, a economia e a chegada dos africanos. O que chama a atenção é que ao falar sobre a sociedade colonial exclui o indígena:

A seguir, estudaremos alguns aspectos importantes da sociedade colonial açucareira. Além dos senhores de engenho, havia nela comerciantes, lavradores de cana, roceiros, vaqueiros, trabalhadores assalariados e escravizados. Os senhores de engenho eram livres e brancos; os que trabalhavam nos canaviais geralmente eram negros, em boa parte africanos. Mas havia também técnicos e artesãos livres, escravos, brancos, mestiços ou negros. (BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018, p. 171)

Dentre os textos de apoio temos: 1. A carta de Pero Vaz de Caminha: como interpretar nosso primeiro documento; 2. América portuguesa: primeiros tempos; 3. Solução caseira; 4. A resistência dos tupinambás; 5. O povo Tupinambá de Olivença.

No último capítulo, “A formação do território da América portuguesa”, os indígenas são citados na parte dos bandeirantes, onde o autor menciona a prática de atacarem as missões jesuíticas, então fala da resistência indígena à escravidão:

Os indígenas, bem como os africanos, nunca aceitaram a escravidão pacificamente. Reagem a ela de várias formas: suicídio, fugas para o interior e rebeliões.

Depois da destruição das missões de Guairá, Itatim e Tape, por exemplo, os indígenas enfrentaram os bandeirantes, inclusive usando armas de fogo. Nessa luta venceram duas importantes batalhas: a de Caasapaguaçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641. Após essas derrotas, o bandeirismo de caça ao índio entrou em declínio. (BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018, p. 221)

Junto com o texto temos o material de apoio “Resistência indígena”, onde fala sobre os Guarani, que foram uma forte resistência contra os bandeirantes. O autor então passa a citar os jesuítas e as missões, entretanto não cita as explorações que ocorriam dos indígenas pelos jesuítas, nem as imposições. Ao falar sobre o Tratado de Madrid, fala sobre a Guerra Guaranítica:

Os Guarani não aceitaram a ideia de ter de se mudar das terras em que viviam. A maioria dos jesuítas também não; eles argumentavam que, além de serem livres, os Guarani eram donos do território e que nem Portugal nem Espanha tinham direito a ele. Incentivados por jesuítas, os indígenas pegaram em armas contra soldados portugueses e espanhóis, impedindo que se cumprisse o acordo. Tinha início, assim, a Guerra Guaranítica (1754-1756).

Em pouco tempo, a guerra se transformou em um massacre, pois os portugueses e espanhóis montaram um exército numeroso, com armas de pequeno porte e canhões. Os espanhóis, vindos de Buenos Aires e Montevideu, atacaram pelo sul; os luso-brasileiros, enviados do Rio de Janeiro, avançaram pelo rio Jacuí. Os dois exércitos se juntaram na fronteira com o Uruguai e venceram a resistência indígena ocupando Sete Povos, em maio de 1756. (BOULOS JÚNIOR, 7º ano, 2018, p. 227)

Como podemos notar, menciona o massacre que ocorreu, levando a morte de diversos guarani. Por fim, temos um texto em que se fala sobre a formação do Brasil:

Figura 28 - Terra de muitos povos 1.

### PARA REFLETIR

#### Brasil: terra de muitos povos

O Brasil absorveu diversos povos e culturas ao longo de sua formação histórica; por isso, é conhecido por ser um país multiétnico e pluricultural. Dentre os povos formadores do Brasil estão, em ordem cronológica, os indígenas, os portugueses e os africanos.

Em 1500, quando os portugueses aqui chegaram, os indígenas eram muitos e possuíam culturas e línguas próprias, que foram e continuaram sendo importantes na nossa formação histórica. Os portugueses, por sua vez, traziam na sua bagagem uma língua rica, uma forma de governo (a Monarquia) e a religião católica, que foram igualmente importantes.

Depois, foi a vez de os africanos entrarem no Brasil. Eles foram trazidos de diferentes pontos da África, a partir do século XVI, para trabalhar e também marcaram profundamente nossos modos de agir, falar, pensar e sentir.



Menina indígena, 2011.



Mulher portuguesa, 2016.



Mulher afrodescendente, 2016.

Figura 29 - Terra de muitos povos 2.

No século XIX, entraram no Brasil milhares de europeus, com destaque para os italianos e os alemães, que também fizeram história entre nós. Aqui, esses imigrantes enfrentaram duras condições de trabalho, tanto nos cafezais paulistas quanto no Sul do Brasil. Muitos italianos reagiram aos maus-tratos no campo indo para as cidades em busca de trabalho na indústria, que então se desenvolvia. Já os alemães eram protestantes e vieram para o Brasil para viver em colônias agrícolas, como São Leopoldo (RS) e Blumenau (SC). Os alemães tinham pouco contato com a sociedade brasileira e conservaram por mais tempo a cultura e as visões de mundo trazidas de seu país de origem.

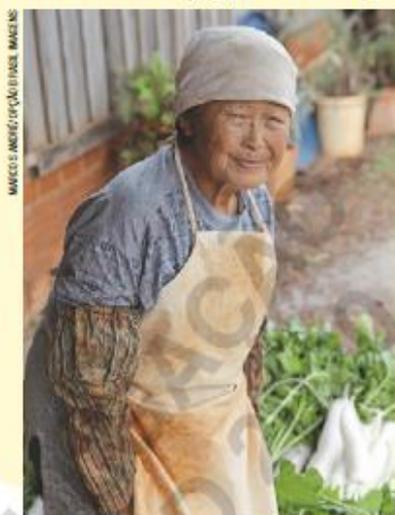


Senhor italiano, 2015.

Os japoneses foram considerados distantes em tipo físico, religião e língua. Apesar disso, por se acreditar na importância do trabalho deles para o progresso do Brasil, foram aceitos no país. Começaram a chegar em 1908 e inicialmente foram para o interior de São Paulo, onde introduziram novas técnicas agrícolas e novos plantios.

Posteriormente, para fugir do nazismo, entraram no Brasil os judeus, e mais tarde um pouco, em consequência da Segunda Guerra Mundial, vieram os árabes cristãos. Tanto os judeus quanto os árabes preferiam viver em cidades e destacaram-se como mascates, empresários, profissionais liberais e políticos.

As trocas culturais havidas entre todos esses povos ajudam a explicar a intensa mestiçagem cultural presente hoje no território brasileiro.



- O texto afirma que o Brasil é um país multiétnico e pluricultural. Caracterize esses dois termos, usando suas palavras.
- Observe os alunos de sua escola e responda: todos eles são descendentes de um mesmo grupo humano? Se a resposta for não, de quais grupos eles descendem?
- E você, de que grupo descende: indígena, europeu, africano ou asiático?

Senhora japonesa, 2013.

O texto é importante, mas, como sempre um destaque para o que vem de fora, e ao criticar isso, não estamos falando que os imigrantes não tiveram

contribuição, pois tiveram. Entretanto, parece-nos que o destaque ao indígena e aos africanos é sempre mínimo, como se não tivessem ajudado a construir o país. Entendemos que o intuito sempre foi o extermínio, e tivemos teorias vigentes do país que buscavam o “embranquecimento” da nação com a vinda dos imigrantes, e o destaque aos indígenas e africanos sempre se mostra no patamar mínimo.

Figura 30 - Ocupação dos sertões.

## II Leitura e escrita em História

### VOZES DO PRESENTE

O texto a seguir foi escrito pela historiadora Maria Leônia Chaves de Resende. Leia o texto com atenção.

#### Sertão mineiro loteado à força

As entradas [expedições militares] para os sertões de Minas foram movidas por um tripé de interesses: o ouro e as pedras preciosas e, por extensão, a terra (para o plantio de roças e controle sobre passagens e rotas comerciais) e os índios (mão de obra para a lavra mineral, agrícola, ou como trabalhadores domésticos). [...].

Não demorou para que, distorcendo a realidade, os índios fossem tachados de “invasores”, o que justificou mais atos de violência. Agiam, na verdade, em defesa própria, reagindo à ocupação de suas terras. Os povos nativos – [...] Botocudo, Kamakã, Pataxó, [...] entre outros – encontraram-se, no fim, em minoria de armas e homens, atacados por doenças e reduzidos a uma pequena área geográfica.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. Invasões bárbaras. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 3, n. 34, p. 37, jul. 2008.



RENCO ZANESQUE/IMAGEM

Menina da nação pataxó. Reserva da Jaqueira. Porto Seguro, BA. 2015.

- a) Segundo a autora, o que movia as expedições militares às Minas?
- b) Como os grupos indígenas foram vistos pelos bandeirantes?
- c) De que formas essas expedições afetaram os indígenas?
- d) **Em grupo:** Cada grupo, orientado pelo professor, deve pesquisar a situação atual de um dos grupos indígenas do Brasil e, a seguir, apresentar o resultado da pesquisa à classe. Procure saber: quantos são; onde estão; seus meios de sobrevivência; principais problemas; o que os indígenas têm feito para enfrentá-los.



#### Indicação de sites para pesquisa:

- <<http://livro.pro/hs8005>>, <<http://livro.pro/hs8006>>, <<http://livro.pro/8t6y6b>>.

A página acima é interessante ser trabalhada para acabarmos com a questão de ver as destruições e capturas dos bandeirantes como algo heroico, e que merece homenagens, como vemos em algumas cidades que recebem estátuas de homens

que destruíram missões e capturaram indígenas. Oras! Que tipo de herói escraviza o outro? Certamente nunca vi os aclamados heróis atuais dos filmes da Marvel ou DC Comics fazendo isso... Mas se analisarmos o passado, os filmes de cowboy retratavam um tipo clássico de herói, aquele que eliminava os indígenas, que eram representados como agressivos ou hostis, e que populações mundiais torciam exatamente para esse herói deturpado. Crescemos vendo na televisão que matar indígenas é algo “normal”; é tarde quando cai a ficha e revemos nossos conceitos, pois isso, a mancha na sociedade e a normatização da morte do outro é algo a ser combatido.

Quadro 9 - Aspectos gerais 7º ano 1.

Série	Quantidade total de capítulos	Quantidade total de páginas	Capítulos que possuem menção à temática indígena
7º ano	12	240	5

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de BOULOS JÚNIOR, 2018.

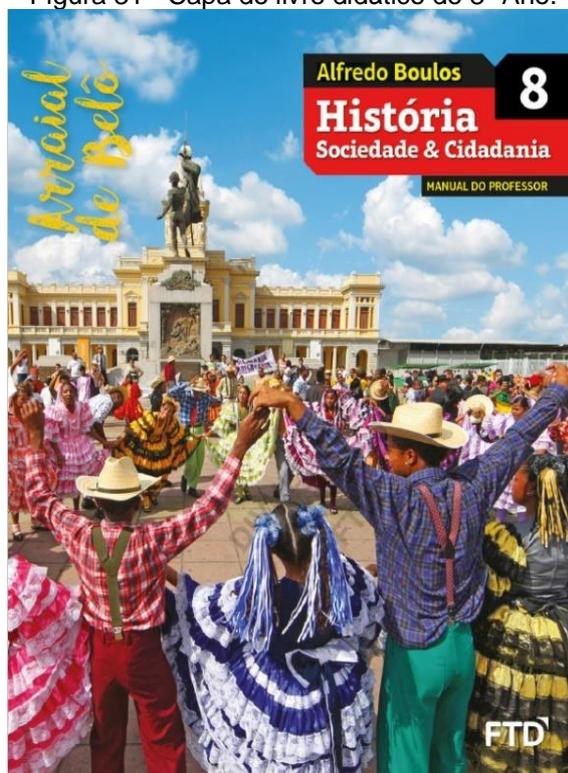
Quadro 10 - Aspectos gerais 7º ano 2.

Capítulo que aborda a temática indígena	Quantidade de páginas sobre a temática indígena	Possui imagens acerca do tema	Tema
Povos indígenas: saberes e técnicas	18	Sim, 16 imagens	Povos indígenas da América
As grandes navegações	1	Não	Chegada de Cabral
Conquista e colonização espanhola da América	9	Sim, 11 imagens	Colonização
América portuguesa: colonização	10	Sim, 6 imagens	Colonização
A formação do território da América portuguesa	6	Sim, 6 imagens	Bandeiras e missões

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de BOULOS JÚNIOR, 2018.

8º ano

Figura 31 - Capa do livro didático do 8º Ano.



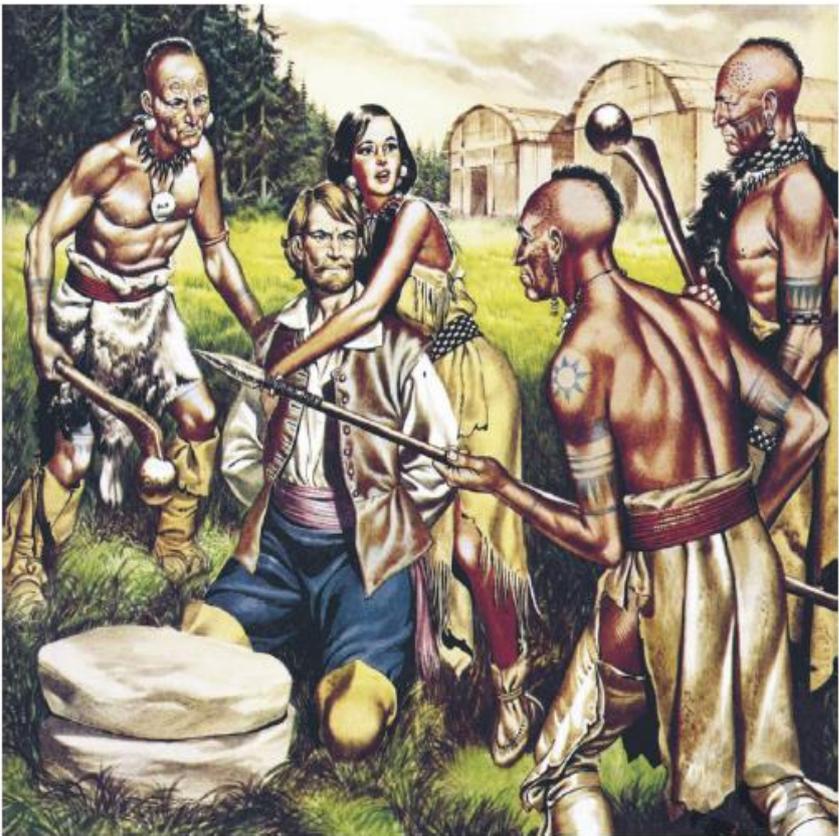
Fonte: BOULOS JÚNIOR, 8º ano, 2018.

No material didático do 8º ano do Ensino Fundamental, temos a primeira menção à temática indígena no capítulo “Rebeliões na América portuguesa”, no momento em que o autor menciona a escravização dos indígenas na extração das drogas do sertão e nos engenhos de açúcar do Maranhão (1684). Quando temos a proibição da escravidão indígena, os colonos começaram a protestar, o que gerou a Revolta de Beckman, e, após reprimir os rebeldes, o governo atendeu as exigências, ou seja, foi possível escravizar os indígenas novamente. O autor não exemplifica muito bem o contexto da situação, não falando sobre a movimentação jesuítica contra a exploração indígena, nem falando o ano da abolição da escravidão indígena (pela lei de 1º de abril de 1680 da Coroa).

Seguindo os nossos objetivos, temos “A formação dos Estados Unidos”, em que há uma página com uma imagem de Pocahontas, sobre a qual Boulos Júnior traz à luz algumas reflexões:

Figura 32 - A formação dos Estados Unidos.

CAPÍTULO  
**6** A FORMAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS



Essa ilustração do século XX recria um episódio do início da colonização da América do Norte envolvendo a indígena Pocahontas e o inglês John Smith. Você já leu um livro ou assistiu a um filme sobre ela? Agora volte a olhar para a imagem: o que está acontecendo na cena? Será que isso de fato aconteceu? Os traços de Pocahontas são de uma indígena ou de uma europeia? E os indígenas a sua volta, como estão representados? Como terá sido o encontro entre os colonos ingleses e os indígenas da América do Norte?

89

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 8º ano, 2018, p. 89.

Acredito que a imagem acima seja importante para suscitar debates, principalmente sobre a visão do outro pelos europeus, bem como sobre a representação de Pocahontas, assim como o autor sugere em suas perguntas: “Será que isso de fato aconteceu? Os traços de Pocahontas são de uma indígena ou de

uma europeia? E os indígenas a sua volta, como estão representados? [..]" (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 89).

O que chama a atenção é que o texto não apresenta detalhes sobre os indígenas norte-americanos, fato que também não foi abordado lá nos livros do 6º e 7º ano, onde temos uma abordagem sobre os povos da América. Outro fato citado é que o autor narra sobre a falta de estímulo à miscigenação nos Estados Unidos, dizendo que ocorreu menos que no Brasil, porém, não menciona o contexto de violência sexual nas terras onde hoje é o nosso país ou em outras regiões que eram da América espanhola. Depois já fala sobre quem veio para a região e passa a trabalhar as questões da mesma, como a economia. Os indígenas foram esquecidos, só voltando a ser mencionados na Guerra Franco-Índia, em 1754. Depois, novamente somem, não citando as invasões de suas terras, como se fosse natural, e aparecem em 1787 ao falar sobre a Constituição: "Para os indígenas, a independência traria prejuízos, pois, a partir de então, aumentou a pressão dos colonos sobre as terras indígenas a oeste do Mississípi." (BOULOS JÚNIOR, 8º ano, 2018, p. 97).

No capítulo "Independências: Haiti e América espanhola", temos um pouco mais de uma página abordando a resistência de Túpac Amaru II contra a obrigação dos indígenas de pagar a *mita*, principalmente nas minas. Na mesma página há um texto intitulado "América espanhola: população e etnias", entretanto só aponta o número de indígenas em 1810, 8 milhões, não falando praticamente mais nada, apenas breves menções aos indígenas nas outras três páginas que contamos.

A próxima menção ocorre no "Regências: a unidade ameaçada"; assim como anteriormente, temos uma breve menção sobre os indígenas e a união contra o governo central, e depois são mencionados na Cabanagem.

Figura 33 – Legado indígena no Rio Grande do Sul.

## PARA SABER MAIS

O texto a seguir foi escrito especialmente para a obra pelos professores Daniel da Silva Assum e Udo Ingo Kunert. Leia-o com atenção.

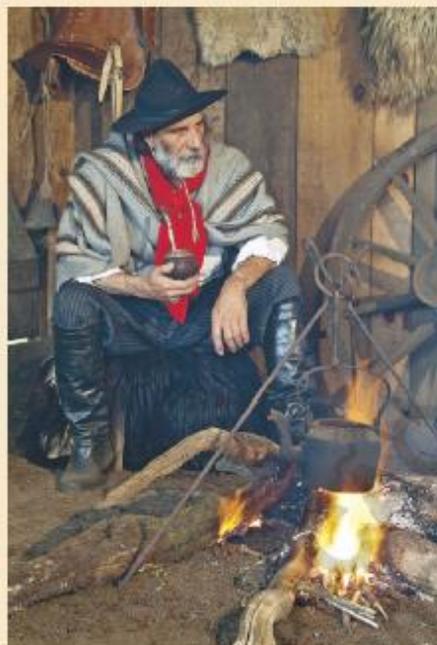
### Legado indígena no Rio Grande do Sul

A história do Rio Grande do Sul foi construída a muitas mãos. Ao longo de centenas de anos, nas terras do sul do Brasil, indígenas, portugueses, espanhóis, africanos, alemães, italianos, entre outros promoveram intensas trocas culturais entre si.

Até o século XV, o território rio-grandense era ocupado exclusivamente por indígenas: no sul, os charruas; no norte, os jês; e, no centro, os guaranis, vindos da região amazônica em busca de sua lendária “terra sem males”. Alguns hábitos, como o de beber o **chimarrão** e o de usar o “tchê” como pronome de referência, considerados como típicos dos rio-grandenses, são herança desses grupos indígenas. A palavra “tchê” ou “chê” pode ser traduzida por “meu” ou “minha” na língua portuguesa. Por exemplo: “Che reii” quer dizer “minha família”; “Che tuti” significa “meu tio paterno”.

Outra expressão interessante muito usada pelos rio-grandenses é “chê piá”, que quer dizer “meu coração”. No Sul, “piá” e “guri” são formas carinhosas de se referir a meninos e meninas. Quando alguém chama um menino de “piá” ou “guri”, na verdade está querendo dizer “meu querido menino”, termo amoroso dos guaranis que foi incorporado ao português falado hoje no Rio Grande do Sul.

Gaúcho com vestimenta típica e cuia usada para se beber o chimarrão.



**Chimarrão:** infusão de erva-mate, com água fervente e sem açúcar, servida em uma cuiá de porongo (cabaça) com bomba (canudo) geralmente de metal.

A parte acima é uma das que chamou a atenção. O autor utiliza bons exemplos sobre a influência dos indígenas, por mais que perdeu a oportunidade de colocar uma imagem de um indígena, o que traria maior impacto ao conteúdo abordado. Pode-se pensar que o autor pretende colocar o gaúcho em pé de

igualdade com os norte-americanos. O texto de apoio “A influência indígena na cultura gaúcha” é interessante, seguindo o apresentado aos alunos, mas fala sobre a antiga ocupação da região:

Os primeiros habitantes da região onde hoje pertence ao Estado do Rio Grande do Sul eram caçadores e provavelmente teriam chegado por volta de 11 mil anos. [...]

Os guaranis [...] dominavam quase todo o território sul-rio-grandense. [...] (A INFLUÊNCIA indígena na cultura gaúcha. Disponível em: <http://25rt.com.br/a-influenciaindigena-na-cultura-gaucha/> in BOULOS JÚNIOR, 8º ano, 2018, p. 163)

Em “Abolição, imigração e indigenismo no império”, nota-se que o autor destaca os imigrantes, os escravizados, dando contexto geral sobre as situações, mas o indígena é citado apenas ao falar sobre o romantismo, o que faz o título do capítulo ser ilusório, de certa forma. Soma-se a isso, o fato do autor não fazer uma reflexão no texto sobre como o romantismo idealizou a imagem de indígena que muitos têm hoje de “bom selvagem”, que era uma discussão que se tinha no período, muitos a favor de “civilizar” o indígena, outros de incluir o indígena na sociedade já que ele era vítima do processo de colonização. O autor aborda a questão no texto de apoio, mas vale lembrar que o texto de apoio é do professor apenas, ou seja, o aluno não possui a visão completa, e acredito que isso deve ser levado em conta, porque há informações importantes que ficam restritas na versão do professor:

Figura 34 – Excluído na vida real e idealizado na literatura.

**Texto de apoio**

Os índios na História do Brasil no século XIX

[...]

A enorme diversidade de populações indígenas no território brasileiro dificultava não só a aplicação de uma política de caráter geral, como também a construção de uma única imagem de índio condizente com os ideais da nova nação. Do ponto de vista político, pregava-se o assimilacionismo, com procedimentos diversos, como já vinha ocorrendo desde o período pombalino. Do ponto de vista ideológico, discutia-se a possibilidade de tornar o índio símbolo nacional. O desafio era grande e as divergências, muitas. Afinal, os índios ocupavam terras, ameaçavam colonos, recusavam-se ao trabalho e lutavam para conservar suas aldeias. Como transformá-los em símbolo nacional se eram considerados inferiores e ameaças ao desenvolvimento e progresso econômico do Estado? Certamente, esses índios não serviam para simbolizar a nação, nem tampouco para compor o projeto de construção da memória e história coletivas do novo Estado.

Foi a imagem idealizada do índio que permitiu, no plano ideológico, transformá-lo em símbolo nacional. Essa imagem pouco teria a ver com os reais habitantes dos sertões e das aldeias do Império. Discursos e obras políticas, literárias, históricas, científicas e artísticas desse período caracterizaram-se pela idealização dos índios do passado, enquanto ignoravam ou demonizavam os grupos ou indivíduos indígenas ainda muito presentes no território brasileiro. Estes últimos, bastante vivos e atuantes no século XIX, eram presença constante nos artigos das revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), nos Relatórios dos Presidentes de Província, na correspondência entre autoridades diversas e nas discussões da Assembleia Legislativa e das Câmaras Municipais. Essa documentação

222

**II Leitura e escrita em História****a. Leitura e escrita de textos****VOZES DO PRESENTE**

O texto a seguir foi retirado do *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*, dirigido pelo professor Ronaldo Vainfas.

**Excluído na vida real e idealizado na literatura**

Índigena no rio Negro, c. 1873. Belém (PA).

222

[...] As populações indígenas do Brasil iriam adentrar o século XIX em condições lamentáveis – demograficamente depauperadas, exploradas sob várias formas de servidão [...]. Ora concentradas em aldeamentos, ora conservando alguma identidade nos refúgios de florestas indômitas. Vítimas, por vez, de guerras de tipo colonial, como a desencadeada por D. João, que mal chegado ao Brasil, em 1808, moveu guerra contra os ditos botocudos, no vale do rio Doce, Espírito Santo, e nos campos de Guarapuava, no Paraná. Além disso, pelas Cartas Régias de 1808, autorizou guerras contra os “índios bugres” de São Paulo e Minas, bem como a escravização dos prisioneiros [...]. Surgiu, então, uma nomenclatura mais simplificada [...] para designar as populações nativas: índios mansos, isto é, controlados, e índios bravos, a saber, hostis ou “imersos no estado de barbárie”. [...]

A política imperial em relação às populações indígenas contrastava com o lugar que se atribuiria progressivamente ao índio na cultura nacional. [...]

não deixa dúvidas sobre a atuação desses povos ao longo do século XIX, atuação essa que, como em períodos anteriores, influenciava os rumos das políticas para eles traçadas.

Discutia-se essencialmente se os índios deviam ser integrados de forma pacífica ou violenta. As concepções políticas e ideológicas sobre os índios se associavam e eram fundamentalmente influenciadas pelas realidades econômico-sociais do novo Estado.

Como destacou David Treece, as representações romantizadas do índio que apareceram de diferentes formas na literatura, na música e na pintura não estavam descoladas da realidade política e social do período (Treece, 2008). Eram, sem dúvida, construções idealizadas, porém estavam ancoradas nos contextos históricos em que foram elaboradas. Os intelectuais e artistas por elas responsáveis não viviam, absolutamente, alheios às discussões políticas e sociais sobre os índios.

No texto disponível para o aluno, o autor fala sobre a divisão dos indígenas em dois grupos pela coroa portuguesa. Como mencionamos, o texto de apoio é interessante, mas uma pena ser limitado ao professor que muitas vezes, por falta de tempo ou por causa da correria da sala de aula, pode acabar não lendo ou comentando sobre com os educandos.

Por fim, no último capítulo, “Estados Unidos e América latina no século XIX”, o autor aborda a Marcha para o Oeste e a Lei do povoamento, questionando os alunos o que isso significaria para os indígenas: mais invasão a suas terras e guerras. Além disso, apresenta o seguinte texto:

Figura 35 – Indígenas: para o governo não eram cidadãos.

### PARA SABER MAIS

#### Indígenas: para o governo, eles não eram cidadãos

Nos Estados Unidos do século XIX, um imigrante europeu naturalizado era, por ser branco, considerado cidadão estadunidense. Já um Cheyenne ou um Sioux, cujos ancestrais viveram naquelas terras por séculos, era visto como um estorvo. Os soldados do exército estadunidense promoviam verdadeiros massacres de indígenas. As empresas de construção de estradas de ferro pagavam atiradores para matarem bisões, alegando que “atrapalhavam o caminho” (a matança de bisões, principal fonte de subsistência de vários povos indígenas, espalhava a fome entre eles). O governo dos Estados Unidos desrespeitava os tratados de paz que ele próprio celebrava com os indígenas.

Os povos indígenas, por sua vez, resistiram à invasão de suas terras das mais variadas formas e só foram vencidos depois de décadas de luta. Com a “conquista do Oeste”, muitos povos indígenas simplesmente desapareceram. Outros foram expulsos de suas terras e obrigados a viver em reservas de solo pobre e clima gelado. Hoje, a comunidade indígena é uma pequena minoria nos Estados Unidos, vivendo em reservas ou nas cidades, onde muitas vezes é marginalizada.



À esquerda vemos Touro Sentado, chefe Sioux, um dos maiores líderes da resistência indígena à conquista do Oeste, em fotografia de cerca de 1885. À direita, chefe Cheyenne com sua filha, c. 1880.



O autor, entretanto, como já mencionado, não aborda a questão da ancestralidade indígena; fala sobre o massacre e resistência, chega até a mencionar as dificuldades atuais desses povos, mas não adentra no tema. De forma geral, o material em si já representa uma decadência da abordagem da temática indígena, o mesmo vai ocorrer com o próximo livro da coleção.

Quadro 11 - Aspectos gerais 8º ano 1.

Série	Quantidade total de capítulos	Quantidade total de páginas	Capítulos que possuem menção à temática indígena
8º ano	14	272	6

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de BOULOS JÚNIOR, 2018.

Quadro 12 - Aspectos gerais 8º ano 2.

Capítulo que aborda a temática indígena	Quantidade de páginas sobre a temática indígena	Possui imagens acerca do tema	Tema
Rebeliões na América portuguesa	1	Não	A Revolta de Beckman (1684)
A formação dos Estados Unidos	4	Sim, 2 imagens	Índigenas dos EUA
Independências: Haiti e América espanhola	5	Sim, 2 imagens	A Revolta de Túpac Amaru
Regências: a unidade ameaçada	4	Não	Revoltas
Abolição, imigração e indigenismo no império	3	Sim, 3 imagens	Romantismo
Estados Unidos e América Latina no século XIX	4	Sim, 4 imagens	Marcha para o Oeste

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de BOULOS JÚNIOR, 2018.

9º ano

Figura 36 - Capa do livro didático do 9º Ano.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, 8º ano, 2018.

No 9º ano temos alguns registros sobre os indígenas no capítulo “Primeira república: dominação e resistência”, em que o autor os cita ao falar sobre os imigrantes e a “política de branqueamento”:

Em 1911, o médico João Batista de Lacerda, representante brasileiro no Congresso Mundial das Raças, em Londres, afirmou que, em 100 anos, o negro e o indígena desapareceriam graças à miscigenação e, com isso, ocorreria o branqueamento da população brasileira. (BOULOS JÚNIOR, 8º ano, 2018, p. 26)

Entretanto, o autor não menciona como o indígena era tratado no período, ou o que a política de branqueamento significaria nesse contexto, perdendo uma oportunidade de introduzir o preconceito e o racismo. Após, os indígenas são citados na parte sobre a guerra do Contestado, onde o autor expõe que os coronéis expandiram suas fazendas tomando as terras dos indígenas e posseiros. No texto de apoio “Riqueza do Contestado”, Boulos utiliza o texto de Jackson Alexandro Peres, onde aponta as etnias da região e a questão cultural das mesmas.

No capítulo “Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres”, o autor menciona que o indígena foi esquecido na República, que seus hábitos foram

deixados de lado, que o que continuou a se fazer foi invadir as terras dele, e que muitos defendiam o seu extermínio para o triunfo da civilização. Também é trabalhada a criação do SPI, a tutela indígena, o método de Rondon, mas observa-se que não há menção às denúncias contra o SPI. Para o professor, há dois bons textos de apoio: “A legislação indigenista no Brasil Republicano” e “A Constituição e os direitos indígenas”

Figura 37 - Povos indígenas e o Marechal Rondon.

## Estado brasileiro, povos indígenas e o Marechal Rondon

Por sua habilidade no trato com os povos indígenas do Mato Grosso, o Marechal Cândido Rondon (1865-1958) foi convidado para dirigir o SPI. A principal meta do SPI era a integração total do indígena à nação brasileira. E, para tal, Rondon propunha os seguintes passos: **atração, pacificação e civilização**.

Essa visão esteve presente também no Código Civil de 1916, que definia o indígena como um ser incapaz. Mas o marco legal da questão indígena na Primeira República foi a Lei nº 5.484, de 1928, que o colocava sob a **tutela do Estado**. Os indígenas foram classificados por essa lei em: nômades, aldeados, incorporados aos centros agrícolas e reunidos em povoações indígenas. Os nômades e os aldeados eram vistos como incapazes de responder por seus atos. E, por isso, se cometessem alguma infração, só poderiam ser presos com a permissão do SPI.

Os inspetores do SPI adotavam a técnica de contato desenvolvida por Rondon, que consistia em manter uma atitude defensiva em relação aos indígenas até que o relacionamento com eles fosse estabelecido. Depois buscavam, com os governos estaduais, garantir uma terra para o grupo. O SPI atuou em áreas de colonização, como São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso, entre outras. Nessas áreas foram instaladas equipes de atração e postos indígenas.



O Marechal Rondon mostra o funcionamento de um relógio a um grupo de indígenas, 1957.

### DIALOGANDO

- Qual era o objetivo do SPI?
- O que as autoridades do SPI entendiam por “integração total do Índio à sociedade brasileira”?
- A Lei nº 5.484, de 1928, colocou o Índio sob a tutela do Estado; por que os indígenas nômades e aldeados não podiam ser presos sem a permissão do SPI?

Nos outros dois capítulos da obra, “Ditaduras na América latina” e “Brasil contemporâneo”, temos pouca coisa. No primeiro, apenas uma página, em que temos um texto de apoio abordando os indígenas na ditadura militar e o seguinte texto:

Figura 38 - Resistência indígena.

**PARA SABER MAIS**

**Resistência indígena e negra durante a ditadura civil-militar**

No texto a seguir, o yanomami Davi Kopenawa expressa a visão de um indígena sobre o projeto dos governos militares de ocupação estratégica da região amazônica.

[...] Eu tinha ouvido gente da **Funai** contar que, para abrir o trecho que liga Manaus a Boa Vista, os soldados tinham atirado nos Waimiri-Atroari e jogado bombas em sua floresta. Eles eram guerreiros valorosos. Não queriam que a estrada atravessasse suas terras. Atacaram os postos da Funai para que os brancos não entrassem onde eles viviam. Foi isso que deixou os militares enfurecidos. [...] Muitos foram [...] as mulheres, crianças e velhos que morreram entre nós por causa da estrada. Não foram mortos pelos soldados, é verdade. Mas foram as fumaças de epidemia trazidas pelos operários que os devoraram. [...] “Esse caminho dos brancos é muito ruim! Os seres da epidemia *xawarari* vêm seguindo por ele, atrás das máquinas e dos caminhões. [...] Terão aberto a estrada para silenciar a floresta de nossa presença? Para aqui construir suas casas, sobre os rastros das nossas? [...]”.

**Funai:**  
Fundação Nacional do Índio, criada em 1967. Sucedeu o SPI.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 306.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 8º ano, 2018, p. 206.

Apesar disso, a questão da violência e da tortura (até mesmo as cometidas pela própria Funai) não são mencionadas. No outro capítulo citado, o espaço dedicado à temática indígena é menor ainda. O tema aparece ao falar sobre a Constituição de 1988, em que os indígenas passam a ter direito originário nas terras que ocupam, mas, novamente, não é abordada a questão da movimentação indígena pra se conseguir essa vitória ou as dificuldades que temos até hoje para se concretizar a lei, já que esses povos continuam sendo acometidos.

Quadro 13 - Aspectos gerais 9º ano 1.

Série	Quantidade total de capítulos	Quantidade total de páginas	Capítulos que possuem menção à temática indígena

9º ano	15	272	4
--------	----	-----	---

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de BOULOS JÚNIOR, 2018.

Quadro 14 - Aspectos gerais 9º ano 2.

Capítulo que aborda a temática indígena	Quantidade de páginas sobre a temática indígena	Possui imagens acerca do tema	Tema
Primeira república: dominação e resistência	3	Não	Branqueamento, Contestado, Modernismo
Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres	4	Sim, 4 imagens	Indígenas na República
Ditaduras na América latina	1	Não	Indígenas na Ditadura
Brasil contemporâneo	2	Sim, 2 imagens	Constituição de 1988

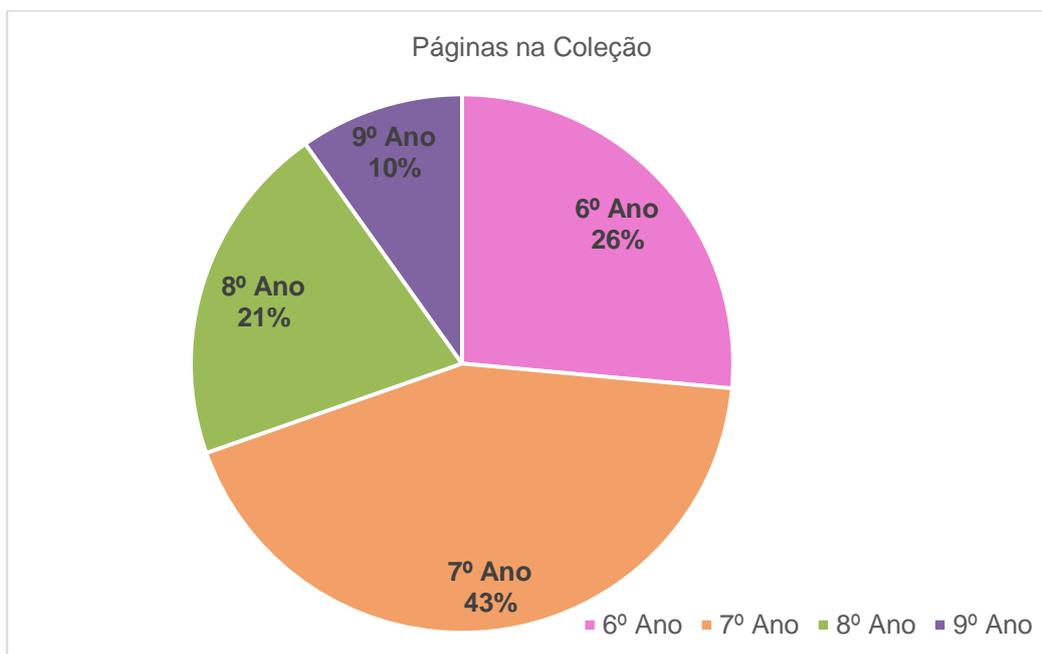
Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de BOULOS JÚNIOR, 2018.

De maneira geral a redução dos conteúdos que abordam a temática indígena no 8º e 9º ano é grande, principalmente no último volume da coleção. Lembrando que o que muitas vezes acabamos contando como página é uma breve menção, de poucas linhas, no meio de alguma abordagem. O sentimento é de esquecimento do indígena, parece que ele foi inserido em alguns lugares apenas pelo motivo de se ter uma lei. Os materiais apresentam limites principalmente ao abordarem a atualidade; no caso de Boulos, não há menção sobre as lideranças indígenas ou sobre os problemas da atualidade desses povos. Em vários períodos, como da ditadura militar, não se fala sobre a violência cometida contra eles.

O material possui como ponto positivo alguns textos de apoio e indicações. Entretanto, continua dando a sensação de que o indígena foi extinto e volta “do nada”. Há também uma redução das imagens que representam os indígenas no material, mas de certa forma, acredito que faltam representações da atualidade indígena. Observa-se, também, que faltam textos principalmente sobre os indígenas do nosso país. Não queremos um estudo aprofundado sobre cada etnia, não é isso. Sabemos que com o tempo de aula é algo impossível, mas há a necessidade de valorização da nossa própria história.

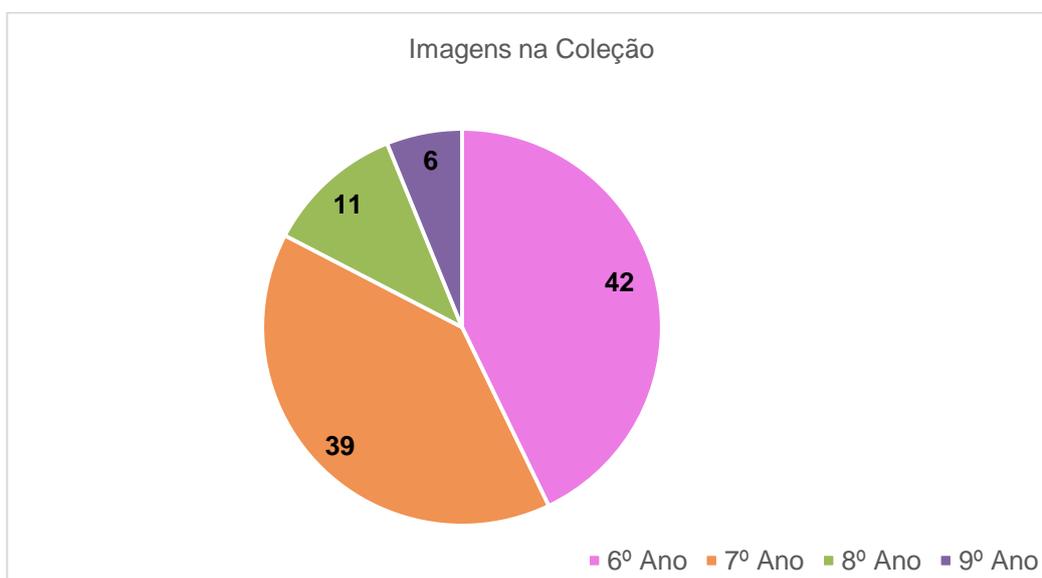
Acreditamos que os autores de livros didáticos devam se ater a representar a luta indígena e, pelo menos, abordar mais sobre a temática no período pós-colonial, durante a independência, república, ditadura, sobre os movimentos e resistência indígena, e uma questão de suma importância a ser debatida é sobre a demarcação de terras e seus problemas, desde a demora burocrática e a alta mortalidade de indígenas no Brasil devido à invasão de suas terras.

Gráfico 1 – Quantidade de páginas em todas as séries.



Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de BOULOS JÚNIOR, 2018.

Gráfico 2 - Quantidade de imagens em todas as séries.



Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de BOULOS JÚNIOR, 2018.

Podemos notar nos quadros o que fomos apontando durante a análise, como a redução do número de páginas e imagens. Vale mencionar que no 6º ano encontramos um maior número de imagens, visto que também aprendemos por meio delas e chamam atenção dos mais novos.

### 3.2 HISTÓRIA GLOBAL – GILBERTO COTRIM

Nessa coleção não iremos observar o material da versão do manual do professor, iremos nos ater à versão dos alunos. Iremos analisar os três livros da coleção, buscando as abordagens sobre a temática indígena. A seguir, dois quadros com a divisão da coleção:

Quadro 15 – Conteúdo do 1º e 2º ano.

SÉRIE	1º Ano	2º Ano
CAPÍTULOS E TOTAL DE PÁGINAS DEDICADAS AO TEMA	1. Refletindo sobre a História - 16 páginas 2. Primeiros humanos - 16 páginas 3. Primeiros povos da América - 12 páginas 4. Povos da Mesopotâmia - 12 páginas 5. África: egípcios e cuxitas - 12 páginas 6. Hebreus, fenícios e persas - 11 páginas 7. Povos da China e da Índia - 11 páginas 8. Grécia Antiga - 17 páginas 9. Roma Antiga - 19 páginas 10. Império Bizantino - 10 páginas 11. Mundo islâmico - 14 páginas 12. A Europa feudal 14 páginas 13. Mundo cristão - 18 páginas 14. Renascimentos e reformas - 18 páginas 15. Povos africanos - 12 páginas 16. Povos da América - 10 páginas 17. Expansão europeia - 16 páginas 18. A conquista da América – 13 páginas	1. Mercantilismo e colonização - 10 páginas 2 - Estado e religião - 12 páginas 3. Sociedade açucareira - 8 páginas 4. Escravidão e resistência - 16 páginas 5. Holandeses no Brasil - 12 páginas 6. Expansão territorial - 28 páginas 8. Antigo Regime e Iluminismo - 14 páginas 9. Inglaterra e Revolução Industrial - 12 páginas 10. Formação dos Estados Unidos - 11 páginas 11. Revolução Francesa e Era Napoleônica - 17 páginas 12 - Independências na América Latina - 12 páginas 13. Independência do Brasil - 14 páginas 14. Primeiro Reinado - 14 páginas 15. Período regencial - 15 páginas 16. Segundo Reinado - 13 páginas 17. Crise do império - 22 páginas 18. Europa no século XIX - 15 páginas 19. Imperialismo na África e na Ásia – 11 páginas 20. América no século XIX - 13 páginas

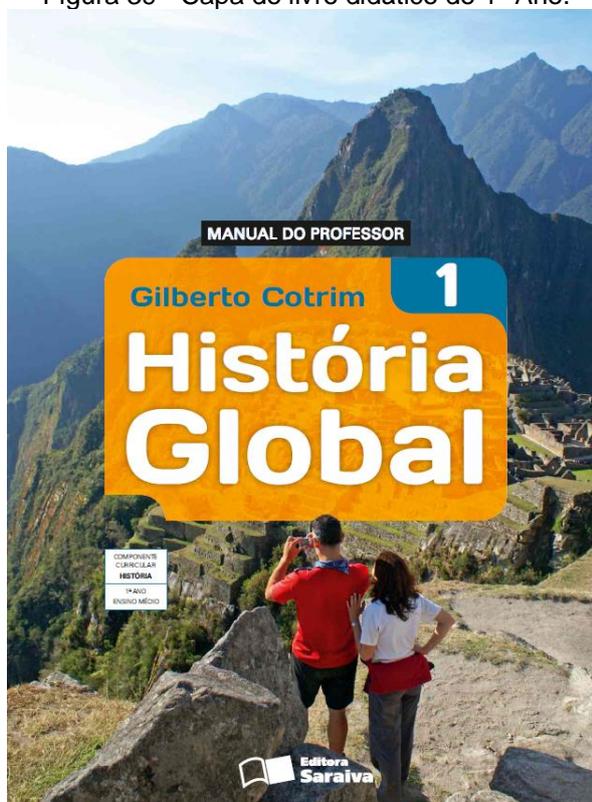
Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

Quadro 16 – Conteúdo do 3º ano.

SÉRIE	3º Ano
CAPÍTULOS E TOTAL DE PÁGINAS DEDICADAS AO TEMA	1. Primeira Guerra Mundial - 14 páginas 2. Revolução Russa - 13 páginas 3. Abalo capitalista e regimes totalitários - 17 páginas 4. Segunda Guerra Mundial - 20 páginas 5. A instituição da República - 9 páginas 6. República Oligárquica - 20 páginas 7. Revoltas na Primeira República - 19 páginas 8. Era Vargas - 20 páginas 9. Pós-guerra e novos confrontos - 13 páginas 10. África, Ásia e Oriente Médio - 18 páginas 11. Socialismo: da revolução à crise - 18 páginas 12. Desigualdades e globalização - 27 páginas 13. O Brasil democrático - 19 páginas 14. Governos militares - 20 páginas 15. O Brasil contemporâneo - 23 páginas

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

Figura 39 - Capa do livro didático do 1º Ano.



Fonte: COTRIM, 1º ano, 2016.

No primeiro capítulo, “Refletindo sobre a História”, temos a seguinte parte:

Figura 40 - Diversidade cultural indígena.

Interpretar fonte
Diversidade cultural indígena

De acordo com o Censo de 2010, cerca de 896 mil pessoas se declaravam indígenas no Brasil. Essa população vive em cidades, áreas rurais e em terras indígenas.

Os indígenas brasileiros apresentam enorme diversidade cultural, e muitos deles adotaram costumes dos brancos.

Leia, a seguir, as palavras de Karai Katu, um guarani que vive em São Paulo.

As pessoas olham a gente nas feiras, usando estas roupas e sapatos e olham como se não fôssemos mais guarani. Como se a gente tivesse perdido nossa cultura. Eles não percebem que, por dentro, a gente continua o mesmo guarani.

Depoimento de Karai Katu, da aldeia de Itatins, município de Itariri, São Paulo.



FABIO C. OLIVEIRA

Professora e crianças indígenas, do povo guarani-mbyá, utilizam computador em São Paulo (SP). Fotografia de 2015.

- A partir do depoimento de Karai Katu, reflita: as transformações culturais são compatíveis com a preservação das identidades sociais?

Fonte: COTRIM, 1º ano, 2016, p. 17.

O autor apresenta as palavras de Karai Katu, com as quais podemos fazer uma reflexão importante, afinal, muitos possuem dificuldade de entender que o indígena não deixa de ser indígena por usar roupas, estar na cidade, ou qualquer coisa do tipo, ao mesmo tempo em que podemos mediar sobre a imagem idealizada que permanece no imaginário de muitos, a de que indígenas devem estar na

natureza. Acreditamos que essas discussões são importantes e o autor fez bem em já trazer isso no princípio.

Em “Primeiros povos da América”, Cotrim apresenta as três hipóteses de como teriam chegado à América, seguindo uma abordagem parecida com a de Boulos, já que cita as seguintes hipóteses: Hipótese asiática (Estreito de Bering), Hipótese malaio-polinésia (Navegação pelo Oceano Pacífico) e a Hipótese da dupla origem (ambos caminhos pelos quais teriam percorrido). Cotrim também apresenta os dados de Guidon, e assim como na coleção de Boulos passa a mencionar os sambaquis e os povos agricultores ceramistas, dando destaque para a cultura marajoara.

No capítulo “Povos da América”, temos como tema a diversidade do local, e Cotrim começa com uma abordagem um pouco diferente de Boulos:

Figura 41 - Povos indígenas.

## Povos indígenas

### Diversidade étnica e cultural à época da conquista

Há muitas divergências sobre o tamanho da população indígena da América no início do século XVI. No entanto, calcula-se que cerca de 80 a 100 milhões de pessoas viviam no continente americano<sup>1</sup>. Essa população estava concentrada principalmente nas regiões dos atuais México, América Central e América do Sul.

No território que mais tarde formaria o Brasil, alguns cálculos indicam cerca de 2,5 milhões de indivíduos, enquanto outros chegam a aproximadamente 5 milhões. Nessa mesma época, portugueses e espanhóis — principais responsáveis pela conquista dos povos americanos —, juntos, não somavam 11 milhões de habitantes.

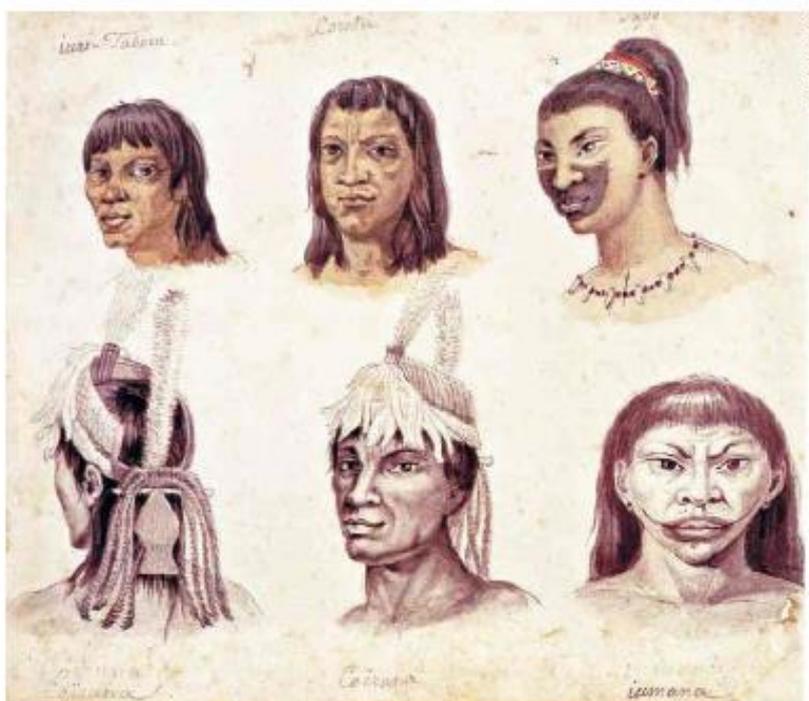
Ao longo do tempo, a população indígena do continente americano recebeu designações genéricas, tais como:

- **povos pré-colombianos** – isto é, anteriores à chegada de Cristóvão Colombo. O termo pré-colombiano também pode ser considerado uma expressão de construção eurocêntrica;
- **povos nativos** – isto é, que são naturais de um local e viveram em um determinado lugar (no caso, as terras que os europeus chamaram de América).

Ao chegar à América, Colombo chamou incorretamente de “Índios” os habitantes desse continente porque pensava ter chegado às Índias. Por trás desse nome genérico, encontrava-se um grande número de sociedades com culturas ricas e variadas. Podemos, por exemplo, distinguir entre os povos que habitavam o continente americano grupos como:

- Aruaques, jês e tupis-guaranis (do atual Brasil) e iroqueses e sioux (da América do Norte). Todos esses povos praticavam a caça, a pesca e a coleta, além de dominar técnicas agrícolas. Utilizavam utensílios e instrumentos de pedra e madeira e conheciam a técnica da cerâmica. Deslocavam-se periodicamente em busca de recursos necessários à sua sobrevivência e organizavam-se em grupos ligados por parentesco;
- Maias, incas e astecas (das Américas Central e do Sul). Esses povos dominavam técnicas agrícolas mais elaboradas e possuíam conhecimentos significativos sobre arquitetura, matemática e astronomia. Além disso, desenvolveram um governo centralizado (exceto os maias) e sistemas próprios de escrita (exceto os incas).

Estudaremos, neste capítulo, alguns aspectos das sociedades tupis, maias, incas e astecas.



Perfis indígenas. Aquarela de Jean-Baptiste Debret, produzida em cerca de 1817-1829.

<sup>1</sup> Cf. CHAUNU, Pierre. *Conquista e exploração dos novos mundos (séc. XVI)*. São Paulo: Edusp, 1984. p. 406.

Como podemos observar, o autor já apresenta no início a população estimada do que hoje é o Brasil e faz a separação dos povos em dois grupos: pré-colombianos e nativos. Além disso, aborda o nome genérico que os habitantes receberam dos colonizadores e aponta: “Por trás desse nome genérico, encontrava-se um grande número de sociedades com culturas ricas e variadas.” (COTRIM, 2016, p. 223) e cita o nome de algumas etnias. Dando sequência, ele indica que há vários estudos arqueológicos e que muitas informações vieram dos cronistas e missionários europeus, entretanto, não discute o peso do eurocentrismo na representação do indígena.

Figura 42 - Diversidade entre indígenas.

**Em destaque** **Diversidade entre indígenas**

Para o antropólogo Júlio Cezar Melatti, a classificação dos povos indígenas do Brasil é um desafio.

A categoria índio abrange populações muito diferentes entre si, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista linguístico, seja do ponto de vista dos costumes. Para tornar inteligível tal diversidade, os estudiosos têm tentado ordená-las através de classificações, que têm sido realizadas sob diferentes critérios.

**Diversidade biológica**

Os índios do Brasil, quando olhados numa perspectiva biológica, não constituem, de modo algum, um todo homogêneo. Qualquer pessoa pode constatar que em muitos grupos Tupi os indivíduos apresentam estatura sensivelmente baixa, que entre os Timbira predominam estatura média e de corpo delgado, que os índios do alto Xingu são bem mais corpulentos. Além disso, mesmo entre os membros de um mesmo grupo tribal as diferenças podem ser muito grandes, já que as relações entre as tribos, sejam amistosas, sejam hostis, levam ao intercruzamento sexual. [...]

**Diversidade linguística**

Não é raro encontrar pessoas que acreditam que todos os índios do Brasil falam língua Tupi. [...] Na verdade muitas outras línguas são faladas pelos indígenas do Brasil. Mas a crença de que o Tupi é a única ou a mais importante língua dos índios brasileiros tem uma explicação. É que os conquistadores portugueses encontraram todo o litoral brasileiro ocupado por índios entre os quais predominava uma língua Tupi. Esta foi a primeira língua nativa que os missionários aprenderam, a ela se afeiçoando e adotando uma atitude de desdém para com as outras línguas, que não compreendiam, chamando as tribos que as falavam de povos de “língua travada”. [...]

A primeira classificação das línguas indígenas do Brasil foi aquela que as distribuía em línguas Tupi e línguas Tapuya. Tal classificação se deve aos primeiros colonizadores e missionários, que adotaram os próprios preconceitos dos índios Tupi contra os demais. Assim, enquanto as línguas classificadas como Tupi se relacionavam entre si, as classificadas como Tapuya eram as mais diversas, completamente diferentes umas das outras, e que aos missionários não interessava conhecer. Essa classificação vigorou por muito tempo até que Von Martius, no século XIX, demonstrou que as línguas Tapuya não formavam um todo homogêneo. [...] Desse modo se foi pouco a pouco chegando à tão conhecida classificação das línguas dos índios do Brasil em Tupi, Jê, Karib e Aruák, sempre presente nos livros didáticos de História do Brasil. E o termo Tapuya perdeu cada vez mais sua razão de ser. [...]

**Diversidade dos costumes**

A Etnologia, em seus estudos sobre o índio brasileiro, não se vale apenas das classificações linguísticas, mas também de classificações de cunho mais nitidamente etnológico, como são as divisões em áreas culturais. Uma área cultural é uma região que apresenta certa homogeneidade quanto à presença de certos costumes e de certos artefatos que a caracterizam. Muitas são as tentativas de classificação dos indígenas em áreas culturais.

MELATTI, Júlio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo/Brasília: Hucitec/UnB, 1993. p. 31-34 e 43.

1. De acordo com o texto, a quem se deve a classificação das línguas indígenas do Brasil em Tupi e Tapuya? Qual é o sentido histórico dessa classificação?
2. Por que, de acordo com o antropólogo Melatti, a classificação Tupi e Tapuya foi superada?

Fonte: COTRIM, 1º ano, 2016, p. 226.

No texto acima, o autor demonstra a diversidade indígena e debate sobre o pensamento de que todos falavam tupi, ou seja, ignoravam a diversidade entre os nativos. Após esse momento, o foco passa para os maias, e aponta no primeiro parágrafo a longa ocupação deles na região, em 7000 a.C. Vejo essas informações, que podem parecer “pequenas”, importantes para entendermos a ancestralidade dos povos. Em seguida, é chegada a vez de abordar sobre os astecas, mas não

menciona os povos anteriores; o mesmo se repete com os incas. Outro ponto é que assim como Boulos, o autor não fala sobre os indígenas norte-americanos.

Em “Expansão europeia”, o autor fala sobre a chegada dos portugueses em 1500, mas não menciona o indígena, o que de certa forma é estranho:

A primeira aproximação ocorreu no dia 22 de abril, quando os portugueses avistaram um monte, batizado de monte Pascoal (por ser a semana da Páscoa). A terra recebeu o nome de Vera Cruz, posteriormente alterado para Terra de Santa Cruz. O nome atual, Brasil, passou a ser adotado em aproximadamente 1503, devido à grande quantidade de uma árvore encontrada no litoral, chamada pau-brasil. Os comerciantes de pau-brasil ficaram conhecidos pela designação de brasileiros, que depois passou a identificar as pessoas nascidas no Brasil. (COTRIM, 1º ano, 2016, p. 239)

Os indígenas são mencionados apenas na chegada de Colombo, que pensou ter chegado às Índias e nomeou os habitantes de índios, mas na parte dos portugueses, como podemos ver na citação, não há menção; fala-se até do pau-brasil, mas não de quem aqui estava? Não temos como entender a intenção do autor, entretanto, acredito que deveria ter no mínimo mencionado os indígenas.

O próximo é “A conquista da América”, que se inicia com o debate sobre o termo “descobrimento”, em que fala a visão de Tzvetan Todorov, que usa os termos invasão e conquista, e o autor aponta:

O uso da expressão “descobrimento da América”, além de ser eurocêntrico (centrado na Europa), ocultava a violência da conquista europeia e ignorava os processos históricos que tinham ocorrido no continente americano — que passou a ser chamado de “Novo Mundo” pelos europeus. A América, no entanto, não era um “mundo novo” a ser criado ou à espera de seu descobridor. Ela havia sido “descoberta” e povoada milhares de anos antes da chegada dos europeus. E os diversos povos que a habitavam tinham próprias culturas, com seus modos de ser e viver. (COTRIM, 1º ano, 2016, p. 249)

Outra abordagem interessante do capítulo é o texto abaixo, em que podemos ponderar sobre a destruição que veio com o europeu:

Figura 43 - Descobrimento e Renascimento.

**Em destaque** **Descobrimento e Renascimento**

As Grandes Navegações e o processo de conquista da América podem ser explicados dentro do contexto da nova mentalidade europeia no início da Idade Moderna. Essa mentalidade expressou-se no Renascimento. A esse respeito, a historiadora Janice Theodoro da Silva escreveu:

A suposição de que a Terra era redonda e a necessidade de comprovação dessa hipótese através de uma viagem são um projeto tipicamente renascentista. [...]

Ao descobrir outras culturas, o homem do Renascimento hierarquizou-as: da civilização à barbárie. Nesse sentido, o humanista constituiu-se a partir de uma vontade de domínio e poder sobre todos os povos do mundo.

Desenhar um mapa, construir o império, destruir outras culturas, impor a fé cristã, assinar obras de arte eram atitudes renascentistas.

A América — destruída e construída a partir do padrão europeu — transformava-se em lugar de comprovação da superioridade da cultura europeia. Era necessário construir uma igreja em cima de uma pirâmide indígena. Não podia ser ao lado. [...]

A invenção da perspectiva na pintura é contemporânea às Grandes Navegações. Ao mesmo tempo em que o pintor estudava as possibilidades de criar a perfeição (reprodução) em seus desenhos, os cartógrafos procuravam mapear, com observância rigorosa, todo o globo terrestre. [...]

Os descobridores, ao realizarem sua obra de colonização construindo igrejas e outras edificações necessárias à conquista, e os artistas, pintando ou esculpindo na Europa, consideravam a existência de um único padrão de beleza, uma única religião verdadeira, uma cultura superior a todas as outras. Descobridores e artistas olhavam o mundo de um único ponto e a partir dele destruíam e construíam. [...]

O resultado desse grande esforço renascentista, dessa "plenitude", foi suporem possuir domínio sobre a vida e a morte das populações que consideravam bárbaras. A América conheceu a expressão mais violenta desse sonho de dominação.

Aquí, nesse Novo Mundo, grande parte da população foi morta por aqueles que necessitavam esculpir a sua cultura sobre as populações pré-colombianas. Não foram anos fáceis para a América. [...]

O colonizador, como se fosse um escultor, talhou a América na forma em que havia imaginado. Destruía pirâmides para construir igrejas, derrubava habitações para obter o desenho da praça ou o traçado desejado para as ruas, jogava pedras nos canais para que os cavalos pudessem circular melhor na cidade. Reconstituía-se tudo o que era possível para que o núcleo urbano lembrasse a Europa. [...]

Os indígenas aprendiam a pintar e a construir para que a América, cada dia mais, se apresentasse com as formas, as cores e a vida europeia. Uma multidão de artífices indígenas se esforçavam para imitar o desenho que viam em precárias reproduções trazidas pelos europeus.

Por todos esses motivos analisados, a harmonia presente nos quadros renascentistas transformava-se em desarmonia no Novo Mundo.

SILVA, Janice Theodoro da. *Descobrimientos e Renascimento*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 56-58, 63-64.

1. O texto estabelece relações entre algumas "atitudes renascentistas" e a "conquista da América". Escolha uma passagem que ilustre essa conexão e faça um comentário.
2. Considerando as ideias do texto, explique o seguinte trecho: "a harmonia presente nos quadros renascentistas transformava-se em desarmonia no Novo Mundo".

Interessante a reflexão feita através do texto de Janice Theodoro da Silva, a imposição ao indígena e a destruição de sua cultura deve ser lembrada. Na página seguinte, Cotrim apresenta um pouco de como teria sido a visão dos indígenas em

relação aos europeus e foge do foco de apresentar a carta de Caminha, por exemplo.

Figura 44 – Confronto.

## Confronto

### Faces de uma conquista

A conquista da América não foi um fato que se deu de maneira simultânea ou instantânea em todo o continente. Ela tampouco terminou com as primeiras vitórias que se seguiram aos combates travados entre europeus e indígenas. Foi um processo lento e contínuo, que durou vários séculos, mas cujas primeiras décadas foram cruciais. Grande parcela da população da América foi dizimada em um curto período (cerca de 50 anos). Algumas estimativas revelam que metade da população teria sido exterminada. Outros cálculos se referem a dois terços. Por isso, esse episódio é considerado, em seu conjunto, um dos mais violentos da história da humanidade.

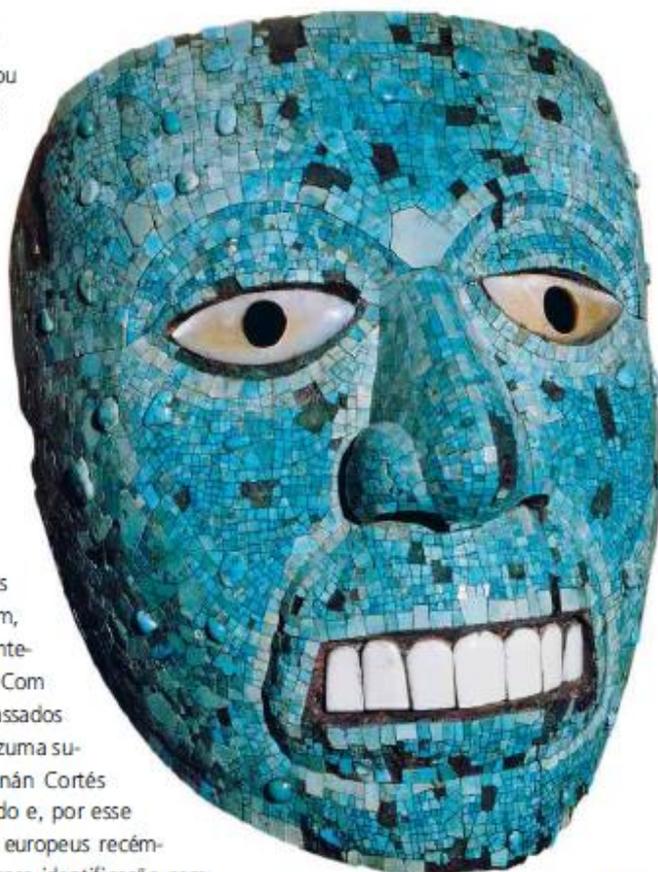
### Concepções indígenas

O contato com o europeu despertou muitas perguntas e ativou o imaginário dos ameríndios. Aqueles homens que chegavam eram inimigos, invasores, deuses, demônios, impostores, loucos? As concepções variavam dependendo das tradições culturais de cada povo indígena e do momento em que entraram em contato com os europeus.

Em relação a Colombo ou a Cabral, por exemplo, estima-se que a reação inicial dos indígenas tenha sido hesitante, mas de modo geral pacífica e de curiosidade.

Sabe-se também que, em outras aproximações, os ameríndios pensaram, como pensou o imperador asteca Montezuma, que os europeus eram deuses. Com base em antigos relatos de seus antepassados e em certas profecias religiosas, Montezuma supôs que o conquistador espanhol Hernán Cortés era um deus asteca que havia retornado e, por esse motivo, deu-lhe muitos presentes. Os europeus recém-chegados alimentavam, por sua vez, essa identificação com entidades sagradas para facilitar o projeto da conquista.

Houve também reações de hostilidade e resistência imediata por parte dos indígenas. De modo geral, os povos nativos da América não demoraram para perceber que se tratava de uma invasão e que a chegada dos conquistadores significava perda de seus bens e territórios, deslocamento, escravidão e até mesmo extermínio.



THE HERIOT-WATT UNIVERSITY LIBRARY COLLECTION, LONDON

Máscara asteca de madeira coberta por mosaico de turquesas, produzida entre os séculos XV e XVI. Acredita-se que seja uma representação de Xiuhtecuhtli, deus asteca do fogo e criador da vida.

Seguindo a abordagem, apresenta a violência sofrida pelos indígenas, onde a imagem escolhida chama atenção, o afresco de José Clemente Orozco, “La Conquete”:

Figura 45 - Violências contra os indígenas.



## Violências contra os indígenas

Na conquista da América, os europeus utilizaram tanto a força militar como a dominação cultural. Os povos indígenas foram impactados, portanto, não só pela agressão física, mas também por várias formas de violência e imposição em termos econômicos, psicológicos etc.

### As armas militares

Os conquistadores europeus levavam grande vantagem militar nos confrontos devido à superioridade de suas armas em relação às dos povos da América. Essa superioridade se expressava pelo uso que faziam, por exemplo, da pólvora, do cavalo e do aço.

As **armas de fogo** (mosquete, arcabuz, canhão) foram utilizadas pelos conquistadores, o que evitava o combate corpo a corpo. Como essas armas eram desconhecidas pelos indígenas, a explosão dos tiros também provocava susto.

Representação do extermínio sofrido pelos indígenas com a chegada dos europeus à América. Afresco de José Clemente Orozco, realizado entre 1938 e 1939, no Hospital Cabaña, em Guadalajara, México.

Fonte: COTRIM, 1º ano, 2016, p. 252.

A imagem potente do genocídio feito pelo colonizador, acredito ter sido uma ótima escolha do autor, que prossegue relatando outros fatores que ocorreram durante a conquista, como as doenças, as rivalidades, a escravidão e imposição religiosa. Após, apresenta os impactos da conquista na Europa, como as discussões sobre os indígenas:

Muitos europeus acreditavam que os ameríndios eram seres inferiores e que, por isso, podiam ser submetidos sem culpa. Para outros, no entanto, o contato com os povos americanos despertou uma reflexão humanista acerca dos indígenas, que passaram a ser idealizados em seu modo de viver. Nessa visão, os ameríndios seriam “puros” e “naturais”. (COTRIM, 1º ano, 2016, p. 256-257)

No fim do livro, temos uma sugestão de uma oficina de história em que é proposta uma atividade interessante, visto que a mesma incentiva o aluno a buscar mais informações sobre os povos indígenas do Brasil, além de pesquisar os problemas atuais que os perseguem:

Figura 46 - Sugestão de atividade.

## Tema 2 – Diversidade cultural dos indígenas

**Tópicos**

- Número de pessoas que atualmente se autodeclararam indígenas no Brasil.
- Número de línguas e etnias indígenas no Brasil atual.
- Preconceitos, estereótipos e violências contra os indígenas atuais.
- As terras indígenas e a educação escolar indígena.
- Exemplos de produções culturais indígenas atuais.

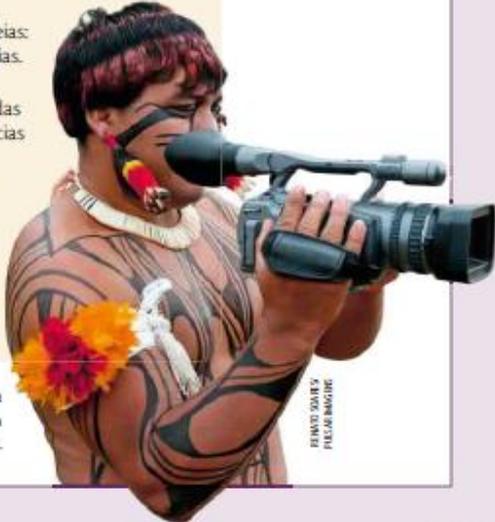


ANATO BRUNO/REUTERS/IMAGOP

Brincos indígenas produzidos pelos karajá, que vivem hoje nos estados de Mato Grosso, Goiás, Tocantins e Pará. As peças pertencem ao acervo do Memorial da América Latina de São Paulo.

**Fontes**

- Povos indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental (ISA): <http://pibsocioambiental.org/pt>  
Portal reúne informações sobre os diversos povos indígenas que vivem no Brasil. Para realizar pesquisas, clique em "Buscar" no menu superior. O site apresenta artigos, notícias, imagens e verbetes relacionados à cultura e à história dos indígenas.
- Territórios de resistência | TV Brasil: <http://tvbrasil.ebc.com.br/tags/territorios-de-resistencia>  
Página com links para os vídeos da série especial de reportagens sobre os povos indígenas no Brasil. Destacam-se a primeira e a última reportagens, que abordam aspectos dos direitos e das culturas indígenas.
- Uma escola yawanawa e Uma escola huni kui | Vídeo nas aldeias: <https://youtu.be/6gBoiDe5CCK> e <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=75>  
Vídeos produzidos pelos indígenas mostram a importância das escolas indígenas, utilizando como exemplos as experiências dos povos yawanawa e huni kui.
- Do bugre ao terena – Documentário Etnográfico | IPHAN: <https://youtu.be/ctRicNW-vxc>  
Vídeo-documentário mostra depoimentos de indígenas que saíram de suas aldeias para viver na cidade. Eles falam sobre suas vidas profissionais e tradições culturais, bem como sobre os preconceitos e estereótipos que enfrentam.



REINATO SOARES/FLUOR/IMAGINE

Indígena da etnia kamayurá filmando a festa de 50 anos do Parque Indígena do Xingu, em Querência, Mato Grosso. Fotografia de 2011.

**263**

Quadro 17 - Aspectos gerais 1º ano 1.

Série	Quantidade total de capítulos	Quantidade total de páginas	Capítulos que possuem menção à temática indígena
1º ano	18	272	5

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016

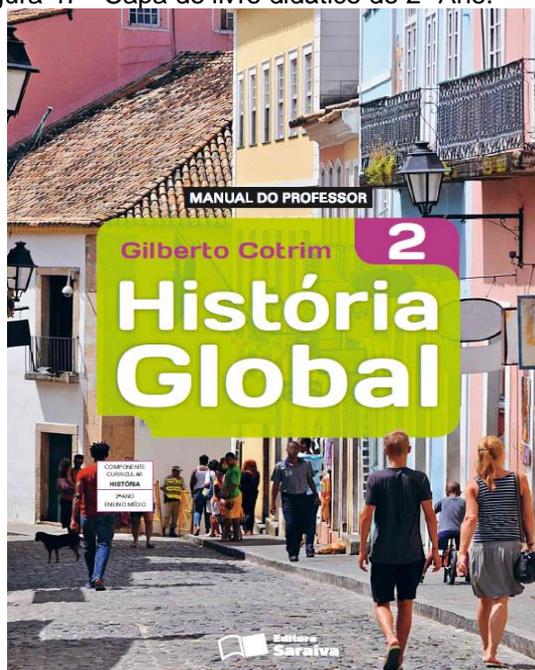
Quadro 18 - Aspectos gerais 1º ano 2.

Capítulo que aborda a temática indígena	Quantidade de páginas sobre a temática indígena	Quantidade de imagens acerca do tema
Refletindo sobre a História	2	2
Primeiros povos da América	10	5
Povos da América	10	9
Expansão europeia	3	1
A conquista da América	14	10
Projeto temático	1	2

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

## 2º ano

Figura 47 - Capa do livro didático do 2º Ano.



Fonte: COTRIM, 2º ano, 2016.

É no material do 2º ano do Ensino Médio que encontramos a maior quantidade de capítulos em que a temática indígena é abordada. De certa forma é compreensível, pois é um dos livros mais centrados na história do Brasil. No primeiro capítulo, “Mercantilismo e colonização”, Cotrim inicia apresentando a economia da Europa, e os princípios do mercantilismo, demonstrando assim a importância do ouro para aqueles países, de onde o autor informa que a princípio não encontraram o cobiçado metal, e, dessa forma, passaram a explorar o que aqui se tinha: pau-brasil. O autor aponta:

A extração de pau-brasil nesse período dependia da mão de obra dos indígenas — eles derrubavam as árvores, cortavam-nas em toras e carregavam-nas até os locais de armazenamento (feitorias), de onde eram levadas para os navios. Esse trabalho era conseguido de forma amigável, por meio do escambo. Em troca de uma série de objetos (como pedaços de tecido, anzóis, espelhos e, às vezes, facas e canivetes), os indígenas eram aliciados a derrubar as árvores com os machados fornecidos pelos europeus. (COTRIM, 2º ano, 2016, p. 13)

Estranho utilizar o termo “amigável” e depois dizer que foram aliciados. Acredito que poderia ter sido utilizada outra palavra para se referir à situação. Neste capítulo o autor cita pouco o indígena, e apresenta um foco maior nas navegações e decisões de ocupar as terras. Só nas últimas duas páginas em que de fato fala sobre a escravização do indígena e as guerras justas, em que explica que muitas vezes os colonos faziam falsas acusações contra os indígenas apenas para escravizá-los, e houve muitas guerras:

No entanto, os colonos burlavam as normas oficiais sobre a “guerra justa”, alegando, por exemplo, que eram atacados ou ameaçados pelos indígenas. Sucessivas guerras contra povos indígenas marcaram a conquista das regiões litorâneas pelos europeus no século XVI. Foi o caso, por exemplo, das guerras contra os indígenas caetés, tupinambás, carijós, tupiniquins, guaranis, tabajaras e potiguares. (COTRIM, 2º ano, 2016, p. 17)

Já apontamos o erro da grafia das etnias em Boulos. Aqui, como podemos observar acima, o erro se repete. Acredito que estamos tão habituados a acrescentar “s” no plural, que os autores acabam seguindo o hábito, entretanto, deveriam se ater a isso.

Em “Estado e religião”, o autor aponta que muitas capitânicas hereditárias não “foram para frente” devido à hostilidade indígena, e apresenta também a catequização, onde cita que os jesuítas, por seguirem as normas de sua religião, não compreendiam os aspectos culturais indígenas, assim, começaram a

aculturação. Cotrim faz referência à aliança de indígenas com os franceses, mas não explica o motivo para isso.

O autor apresenta em “Sociedade açucareira” os motivos pelos quais tivemos o predomínio da escravidão africana ao invés da indígena: 1. Barreira cultural (eram as mulheres quem cuidavam das lavouras indígenas); 2. Epidemias (mortes de muitos indígenas); 3. Domínio de certas técnicas pelos africanos (familiaridade com metalurgia e criação de gado); e, por último, 4. A oposição à escravidão indígena (alguns setores da Igreja). Compreendo a intenção do autor, e acho historicamente válida, porém, aparentemente ele parece justificar a escravidão. No capítulo “Holandeses no Brasil”, há três imagens de indígenas, mas não há nada sobre eles nos textos, só nas atividades, como se não tivesse indígena no “Brasil Holandês”.

Em “Expansão territorial”, é hora de abordar a questão dos bandeirantes, que fizeram as bandeiras de apresamento, entretanto o autor não discute sobre a violência dos bandeirantes, aponta que capturávamos o indígena para suprir a mão de obra, vendendo-o como escravo. No mesmo capítulo, há um grande destaque aos jesuítas, dessa forma, os aldeamentos são citados, inclusive como sendo um dos alvos favoritos dos bandeirantes, já que os indígenas já conheciam ofícios.

Figura 48 - Povos indígenas na atualidade.

### Em destaque Povos indígenas na atualidade

De acordo com o Censo 2010, 896 917 pessoas se declararam indígenas, ou seja, cerca de 0,4% da população total do Brasil. No país, vivem 305 povos diferentes e são faladas cerca de 274 línguas indígenas. De acordo com o Instituto Socioambiental, o território brasileiro conta com 680 Terras Indígenas reconhecidas:

A demarcação de uma Terra Indígena tem por objetivo garantir o direito indígena à terra. Ela deve estabelecer a real extensão da posse indígena, assegurando a proteção dos limites demarcados e impedindo a ocupação por terceiros.

Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/introducao>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

População indígena no Brasil, 2010 – Distribuição por unidades da Federação*			
UF	População	UF	População
Acre (AC)	17 578	Paraíba (PB)	25 043
Alagoas (AL)	16 921	Paraná (PR)	26 559
Amapá (AP)	7 411	Pernambuco (PE)	60 995
Amazonas (AM)	183 514	Piauí (PI)	2 944
Bahia (BA)	60 120	Rio de Janeiro (RJ)	15 894
Ceará (CE)	20 697	Rio Grande do Norte (RN)	2 597
Distrito Federal	6 128	Rio Grande do Sul (RS)	34 001
Espírito Santo (ES)	9 585	Rondônia (RO)	13 076
Goiás (GO)	8 583	Roraima (RR)	55 922
Maranhão (MA)	38 831	Santa Catarina (SC)	18 213
Mato Grosso (MT)	51 696	São Paulo (SP)	41 981
Mato Grosso do Sul (MS)	77 025	Sergipe (SE)	5 221
Minas Gerais (MG)	31 677	Tocantins (TO)	14 118
Pará (PA)	51 217	Total	896 917

\* Fonte da tabela: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd\\_2010\\_indigenas\\_universo.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.



1. De acordo com o Censo 2010, qual é a população indígena do estado onde você mora?
2. Que povos indígenas vivem em seu estado? Pesquise.

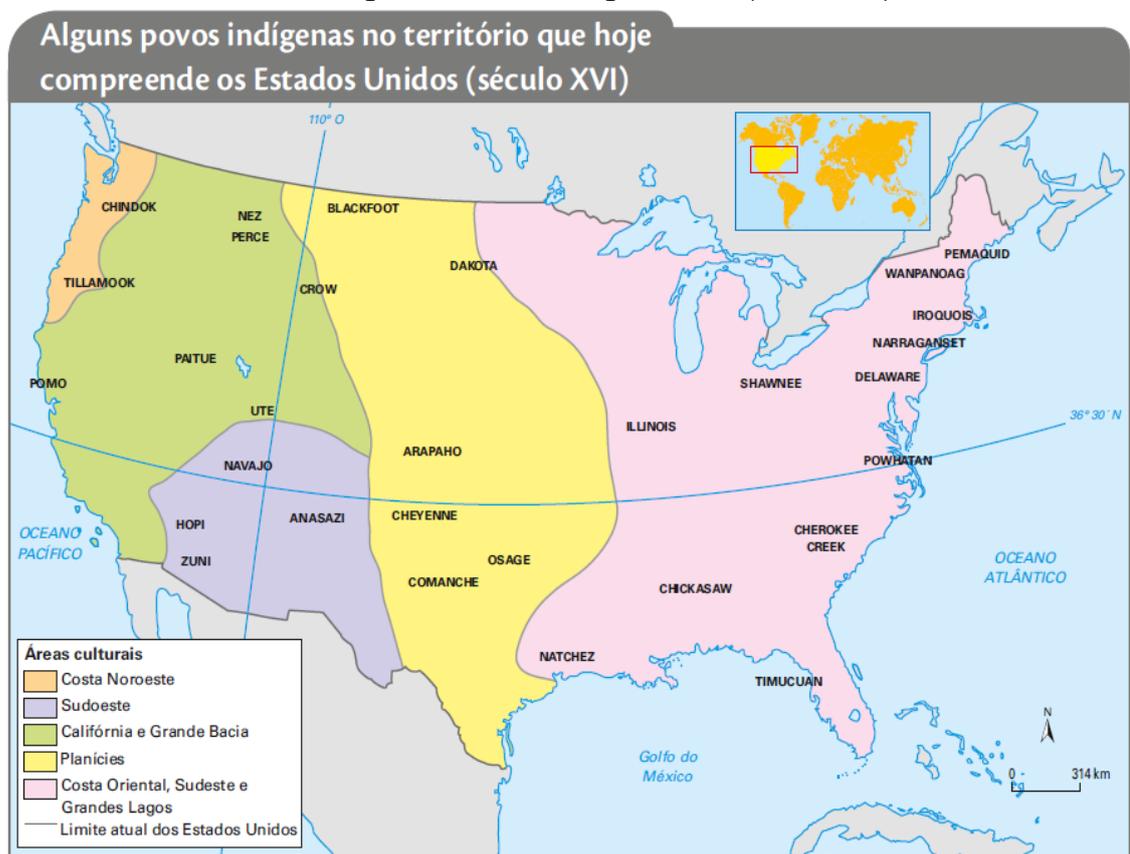
Jovem indígena da etnia kayapó na Aldeia Multiétnica de Alto Paraíso, em Goiás. Fotografia de 2014.

A página acima é um grande ponto positivo no capítulo, e até mesmo no material em si, pois apresenta os dados do Censo de 2010, que aponta a quantidade

de povos e línguas, ou seja, demonstra para o aluno que há uma diversidade muito grande. Ainda que em uma pequena menção, o autor comenta sobre a terra indígena, e menciona até mesmo a invasão da mesma por terceiros. Não temos uma discussão sobre isso, mas a menção de um problema atual é relevante, juntamente com a questão número 2, que incentiva a pesquisa dos povos indígenas que vivem no Estado do aluno.

No capítulo “Formação dos Estados Unidos”, Cotrim fala que ao chegar no novo território, atual Estados Unidos, os colonos tiveram que empreender lutas contra os indígenas que já habitavam o lugar há muito anos, e apresenta o seguinte mapa:

Figura 49 - Povos indígenas EUA (século XVI).



Fonte: MELATTI, Júlio Cesar. *Índios da América do Norte*. Disponível em: <<http://www.julielatti.pro.br/>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

Fonte: COTRIM, 2º ano, 2016, p. 125.

O mapa apresenta alguns povos que habitavam a região, entretanto o autor não fala sobre nenhum deles, e o destaque, como sempre, é o processo de colonização das “novas” terras. Aparentemente, quem habitava a região não merece muito... O pensamento de “civilizar” a partir do processo de colonização é sempre

demonstrado a partir do pensamento do que se veio com a colonização, não valorizando as formas de organização que existiam antes.

Em “Independências na América Latina”, quase não há menções sobre a resistência indígena; temos poucos parágrafos abordando Tupac Amaru, mas não apresentam detalhes desse processo ou sobre a população indígena no período. No seguinte capítulo, “Independência do Brasil”, novamente breve menção ao indígena ao explicar a divisão social no período, falando que junto com os negros eles eram a maior parte da população. Em “Primeiro Reinado”, temos uma pequena fala sobre a Constituição de 1824 que excluiu grande parte da população, inclusive os indígenas.

Figura 50 - O indígena como símbolo do Brasil.

**Em destaque**    **O indígena como símbolo do Brasil**

A partir do século XIX, o indígena foi idealizado e transformado em símbolo da identidade brasileira. Segundo essa idealização, o indígena era um “bom selvagem”, a quem era reservado o título de “verdadeiro brasileiro”. Porém, na prática, os indígenas continuaram excluídos da sociedade brasileira.



- Em sua opinião, ainda existe uma idealização romântica acerca dos indígenas que vivem no Brasil? Debata o assunto com seus colegas.

*Moema*, tela criada por Victor Meirelles em 1866, inspirada em trechos da obra literária *Caramuru*, poema épico do frei José de Santa Rita Durão, de 1781. Encontra-se no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), localizado em São Paulo (SP).

Fonte: COTRIM, 2º ano, 2016, p. 195.

A parte representada acima foi retirada do capítulo “Período regencial”. Nela, o autor expõe a questão da idealização do indígena e sua exclusão da sociedade, e no final questiona aos estudantes se essa visão ainda é presente no Brasil. No seguinte, “Segundo Reinado”, temos apenas uma imagem, falando sobre a guerra do Paraguai, entretanto não há detalhes sobre as circunstâncias das populações indígenas.

No último capítulo, “América no século XIX”, é abordada a conquista dos Estados Unidos, onde os territórios indígenas foram invadidos, baseado na ideia de

direito divino e superioridade. Cotrim menciona que os povos indígenas foram dizimados principalmente por causa das armas e doenças dos colonizadores:

Calcula-se que, antes da chegada dos conquistadores, havia mais de 1 milhão de indígenas no território que atualmente compreende os Estados Unidos. Em 1860, restavam menos de 300 mil. Aqueles indígenas que sobreviveram ao massacre foram sendo confinados em reservas federais, delimitadas pelos sucessivos governos estadunidenses. Muitas vezes, as terras das reservas eram áridas, não apropriadas à atividade agrícola e, também, com pouca caça. (COTRIM, 2º ano, 2016, p. 268)

Da mesma forma que apontamos anteriormente, nesse último capítulo há poucas coisas sobre os indígenas, e mais sobre a história norte americana, que aparentemente é mais valorizada: crescimento e guerra de sucessão. Como ponto ápice destacamos a seguinte página:

Figura 51 - Carta do cacique Seattle.

**Interpretar fonte****Carta do cacique Seattle**

Em 1854, o cacique Seattle enviou uma carta ao presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce, em resposta à proposta do governo de comprar uma imensa faixa de terra de seu povo. As versões dessa resposta tornaram-se famosas pelo seu conteúdo de amor e respeito pela natureza. Leia, a seguir, alguns trechos da carta.

**A terra é sagrada**

Como podeis vós comprar ou vender o céu, o calor, a terra? A ideia nos parece estranha.

Se nós possuímos a frescura do ar e os espelhamentos da água, de que maneira poderá V. Exa. comprá-los?

Cada pedaço desta terra é sagrado para meu povo. Cada espinho luminoso do pinheiro, cada rio areento, cada bruma nos bosques, cada clareira, cada zoeira de insetos é sagrado na lembrança e na vivência de meu povo. A seiva que corre nas árvores lembra meu povo.

Assim, o Grande Chefe de Washington, mandando dizer que quer comprar nossa terra, está pedindo demais a nós. Manda o Grande Chefe dizer que nos reservará lugares onde poderemos viver confortavelmente entre nós. Ele será nosso pai e, nós, seus filhos. Pensaremos, portanto, na vossa oferta de comprar nossa terra. Mas não será fácil. Pois esta terra, para nós, é sagrada.

**O ambiente como inimigo**

Sabemos que o homem branco não entende de nossos costumes. Um pedaço de terra parece, a ele, o pedaço da terra vizinha, pois é um estranho que chega, às escuras, e se apossa da terra de que tem necessidade.

A terra não é sua irmã, mas sua inimiga, e uma vez conquistada, o homem branco vai mais longe. Ele abandona o jazigo de seus avós, e isso não o aborrece. Ele tira a terra de seus filhos, e isso não o aborrece. O túmulo de seus avós e o patrimônio de seus filhos caem no esquecimento. Ele trata sua mãe, a terra, e seu irmão, o céu, como mercadorias de compra, a pilhar, a vender como carneiros ou pérolas brilhantes. Seu apetite arrasará a terra e não deixará nela mais que um deserto.

*Jornal da Tarde. São Paulo, 9 ago. 1978.*

Cacique Seattle, fotografado em 1864, quando estava com aproximadamente 78 anos. Seu nome foi dado à capital do estado de Washington.



E. M. SWANIS, 1864. MUSEU DE HISTÓRIA E MODERNA, SEATTLE, EUA.

1. Explique por que, de acordo com a carta do cacique Seattle, a terra é sagrada para os indígenas.
2. Selecione trechos da carta que ilustram o contraste entre a visão do indígena e a do "homem branco" na relação ser humano-natureza.

Fonte: COTRIM, 2º ano, 2016, p. 269.

A página apresenta a carta que o cacique de Seattle enviou ao presidente da época, Franklin Pierce, em que podemos observar o apreço que os indígenas tinham pela terra, pela natureza, que para eles não era uma mercadoria, como é vista pelos brancos, pelo contrário, é algo sagrado, além disso aponta a desenfreada ambição do homem branco.

Quadro 19 - Aspectos gerais 2º ano 1.

Série	Quantidade total de capítulos	Quantidade total de páginas	Capítulos que possuem menção à temática indígena
2º ano	20	288	12

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

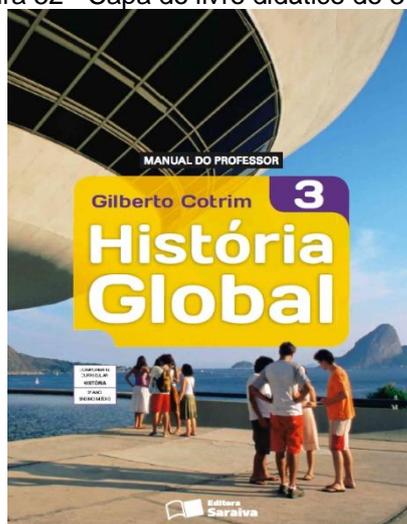
Quadro 20 - Aspectos gerais 2º ano 2.

Capítulo que aborda a temática indígena	Quantidade de páginas sobre a temática indígena	Quantidade de imagens acerca do tema
Mercantilismo e colonização	8	2
Estado e religião	8	3
Sociedade açucareira	2	1
Holandeses no Brasil	3	5
Expansão territorial	10	2
Formação dos Estados Unidos	2	Não
Independências na América Latina	3	2
Independência do Brasil	1	Não
Primeiro reinado	1	Não
Período regencial	2	1
Segundo Reinado	1	1
América no século XIX	3	2

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

### 3º ano

Figura 52 - Capa do livro didático do 3º Ano.



Fonte: COTRIM, 3º ano, 2016.

No capítulo “República Oligárquica”, temos uma parte dedicada à política indigenista no período, em que o autor cita a catequese, e fala sobre a luta contra a invasão de suas terras, e sobre a fundação do SPI:

Ao longo do período republicano, em várias regiões do país, ocorreram confrontos com grupos indígenas. Em São Paulo, por exemplo, os kaingáng tentaram bloquear o avanço da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil; no Espírito Santo e Minas Gerais, os botocudo tentaram impedir a invasão de suas terras por colonos; em Santa Catarina e Paraná, os xoklêng lutaram contra a ocupação de suas terras por colonos italianos e alemães. Nesse contexto histórico, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 20 de junho de 1910. Para dirigir o SPI, foi convidado o militar Cândido Rondon. [...]

Com a criação do SPI, o governo federal assumia a tarefa de lutar contra o extermínio dos povos indígenas e “pacificar” os conflitos entre os indígenas e outros segmentos da sociedade nacional. Apesar do empenho de alguns funcionários, o SPI não teve apoio suficiente para impedir a exploração de mão de obra indígena e a invasão de suas terras. O SPI foi extinto em 1967, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai). (COTRIM, 3º ano, 2016, p. 96)

Como podemos notar nesse texto, o autor não menciona a tutela ou as polêmicas envolvendo o SPI, o que parece ser, de certa forma, ignorado pelos materiais didáticos.

Em “Era Vargas”, temos menção ao falar sobre a Constituição de 1934, que é apontada como a primeira a mencionar os direitos dos povos indígenas, assegurando a posse de suas terras, e aponta que na prática a situação era diferente:

A prática do respeito às terras indígenas, porém, continuou a ser problemática, pois não havia por parte do Estado órgãos eficazes para fazer valer suas decisões. (COTRIM, 3º ano, 2016, p. 130)

Figura 53 - Parque Indígena do Xingu.

### Em destaque Parque Indígena do Xingu

Em 1961, durante o governo de Jânio Quadros, foi criado o Parque Indígena do Xingu (PIX), considerado uma das mais bem-sucedidas reservas de conservação da diversidade cultural e ambiental do Brasil.

A história da criação do PIX está relacionada à Expedição Roncador-Xingu, organizada em 1943, no governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de colonizar o interior do país, explorando riquezas naturais e implantando meios de comunicação e transporte.

Durante essa expedição, houve contatos com diversos povos indígenas do interior do Brasil. Diante da ocupação das terras desses povos, pessoas como os irmãos Villas Bôas defenderam a criação do Parque Indígena do Xingu.

A criação do PIX demarcou um espaço privilegiado para os povos indígenas que corriam risco de desaparecimento ou desagregação social. No entanto, ela também significou o confinamento dessas populações a um território muito menor do que aquele que elas tradicionalmente habitavam.

Atualmente, a reserva tem mais de 27 mil quilômetros quadrados, onde vivem cerca de 5 mil indígenas, que lutam constantemente para manter seu território protegido.



No início da década de 2010 havia 68 professores, de 14 etnias, lecionando em 36 escolas localizadas nas aldeias e postos do Parque Indígena do Xingu, que é administrado pela Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão do governo federal. Na fotografia, de 2012, sala de aula na aldeia Kuikuro, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso.

- Segundo o texto, que debate existe acerca da criação do Parque Indígena do Xingu? O que você pensa sobre esse assunto? Pesquise mais informações sobre ele e converse com os colegas.

Fonte: COTRIM, 3º ano, 2016, p. 231.

A página acima pertence ao capítulo “O Brasil democrático”. O autor discorre sobre os dois lados envolvendo a criação do Parque do Xingu como sendo um espaço privilegiado, mas ao mesmo tempo confinou a população em um território menor do que o território que habitavam, além de terem que enfrentar problemas para proteger o território; mas o autor falha ao não citar os motivos da luta.

No capítulo “O Brasil contemporâneo”, após um salto sobre os indígenas durante o governo militar, o autor cita-os no último capítulo, ao falar da constituição de 1988:

A democratização do país abriu espaço para um amplo debate sobre as questões indígenas no Brasil contemporâneo. Desse debate participaram os próprios indígenas e suas comunidades, bem como amplos setores da sociedade brasileira.

Assim, como resultado da luta do movimento indígena e dos grupos que apoiam a sua causa, a Constituição Federal consagrou um capítulo para os indígenas, referindo-se a eles como grupos autônomos, com direito sobre suas terras e o de manter suas organizações sociais, suas línguas, seus costumes e suas tradições. A seguir, leia a transcrição do texto constitucional. (COTRIM, 3º ano, 2016, p. 262-263)

O autor menciona a participação dos próprios indígenas e a importância do movimento para se conseguir o capítulo da Constituição de 1988. Além disso, apresenta uma parte do texto de Washington Novaes, “O índio e a modernidade”, presente na obra organizada por Luís Donisete Benzi Grupioni, “Índios do Brasil”:

Diz o prof. Munanga que o racista agride e mata por não admitir o direito à semelhança, à possibilidade de o discriminado fazer o que ele, racista, é capaz de fazer profissionalmente, à possibilidade de esse discriminado ocupar o lugar dele, racista. Nada mais verdadeiro em relação ao índio: é a cobiça por sua terra e pelo que nela se encontra que explica a negação de seus direitos, da mesma forma que em outros tempos foi o desejo de transformá-lo em escravo, de apropriação do seu trabalho. E a tal ponto que foi preciso um papa proclamar que índio também tinha alma para negar o “direito” de morte sobre ele.

Será indispensável, entretanto, que a sociedade brasileira – para mudar sua visão –, além de ser informada corretamente sobre a questão indígena e os direitos dos 250 mil índios remanescentes, tome conhecimento também de características desses grupos que podem ser muito “úteis” e adequadas aos tempos em que estamos ingressando. (NOVAES, 1994, p. 181-182)

Esse texto apresenta a reflexão sobre a cobiça ao que é do indígena, e a negação dos seus direitos, pois, se fossem respeitados, não poderiam mais ser explorados pelos brancos. Na lógica do escravizador, é preciso diminuir o outro, é aquela velha noção de superioridade que veio em 1500 e permanece na sociedade até hoje, e através dessa raiz que não morre, leva a vida de indígenas que sofrem com os diversos tipos de violência e que não descansam, pois a luta nunca acaba.

De maneira geral, assim como na coleção de Ensino Fundamental, em que observamos a drástica diminuição das páginas dedicadas à temática indígena nos últimos livros, aqui a história se repete. No último livro didático da coleção de Cotrim, temos mais uma vez o indígena como adereços nas narrativas, inclusive se compararmos com a coleção de Boulos isso fica ainda mais nítido. A coleção em si não apresenta muitas imagens, como pode ser observado no gráfico no fim dessa parte. Da mesma forma que na coleção de Boulos, e como foi apresentado durante

o trabalho, temos textos de apoio interessantes, algumas boas falas do autor, mas a problemática é a mesma, o indígena é esquecido em vários momentos.

Quadro 21 - Aspectos gerais 3º ano 1.

Série	Quantidade total de capítulos	Quantidade total de páginas	Capítulos que possuem menção à temática indígena
3º ano	15	288	4

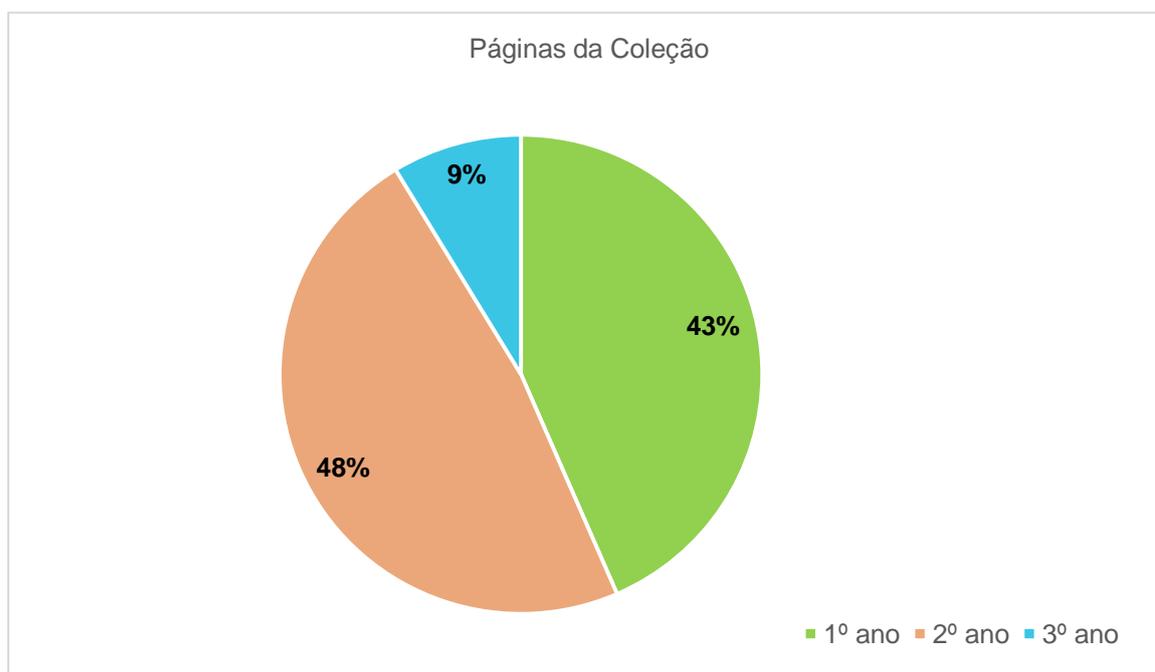
Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

Quadro 22 - Aspectos gerais 3º ano 2.

Capítulo que aborda a temática indígena	Quantidade de páginas sobre a temática indígena	Possui imagens acerca do tema
República Oligárquica	1	1
Era Vargas	2	Não
O Brasil democrático	1	1
O Brasil contemporâneo	4	Não

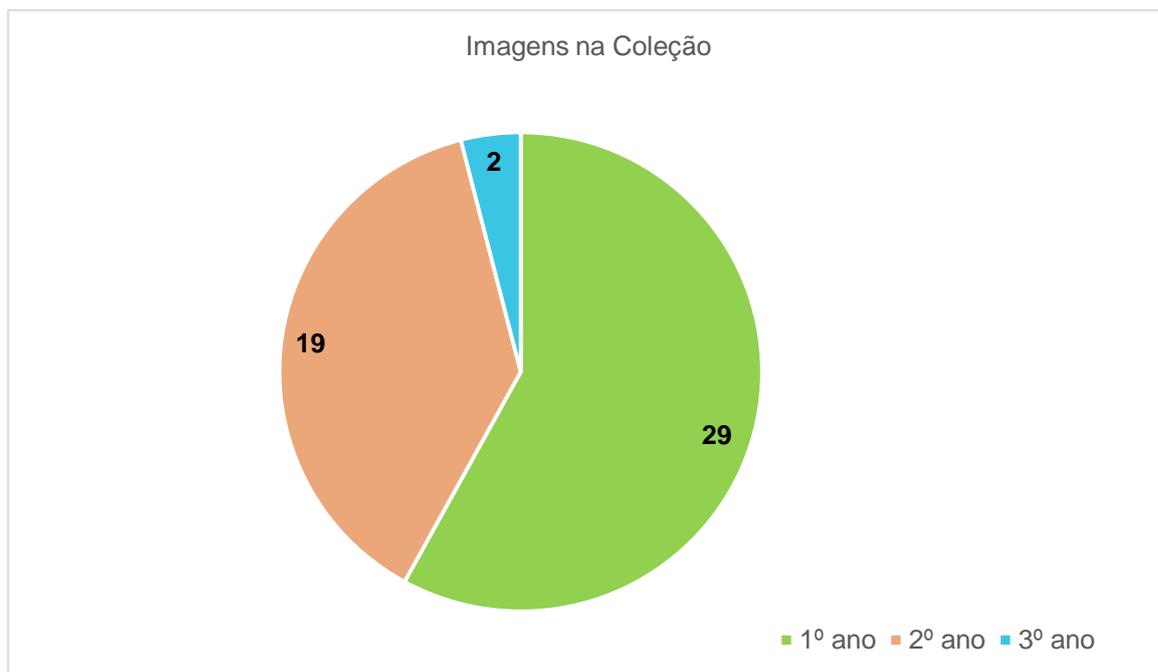
Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

Gráfico 3 – Quantidade de páginas em todas as séries – Cotrim.



Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

Gráfico 4 - Quantidade de imagens em todas as séries – Cotrim.



Fonte: Elaborado pela autora com as informações do livro de COTRIM, 2016.

## 4. PRODUTO

Após fazermos a análise do material didático, de debatermos sobre o livro didático e as crescentes pesquisas sobre o mesmo, podemos perceber que há lacunas no mesmo, principalmente no tocante ao observado neste trabalho, a temática indígena. Entretanto, reconhecemos que o mesmo é importante:

Apesar de todas as críticas, e por isso mesmo, há a predominância de um consenso entre os estudiosos no sentido de reconhecer que o livro didático é um instrumento fundamental no processo ensino-aprendizagem, dado o fato de que é dele que vem o conhecimento que a maioria da população adquire via escola (Abud, 1984). E são os conhecimentos veiculados nesses livros que reforçam os equívocos históricos, em favor de uma visão discriminadora, preconceituosa e racista que impede a construção de um saber mais abrangente e diversificado, capaz de enxergar questões como pluralismo cultural e diversidade, alteridade e autonomia. (RODRIGUES, 2001, p. 47)

Assim como apontado por Rodrigues (2001), acreditamos que o material é um instrumento do ensino-aprendizagem, e é muito utilizado pelos educadores. Faz-se necessário um cuidado, já que, como apontado, o material também contém visões errôneas ou preconceituosas sobre os indígenas, o que faz com que não ocorra o que queremos, que é o respeito à diversidade, mas se mantenha a discriminação.

Tendo por base esses limites do material didático, pensamos em um produto para ser utilizado em sala de aula, para ser um suporte aos educadores ao trabalhar a temática indígena, e tentamos fugir do convencional de termos um texto impresso nas mãos (algo que lembra o próprio livro escolar), não que tenha algo errado com isso, entretanto, por mais que no nosso produto a leitura deva ser feita, buscamos uma alternativa de ter uma apresentação um pouco diferenciada do cotidiano que os alunos estão acostumados, que são: livro didático, caderno, quadro e giz.

Foi pensando nisso que surgiu o nosso *quiz*, um jogo de questionários que tem por objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. É algo simples, mas elaborado levando em conta o entendimento dos educandos. É claro que não temos recursos ou habilidades de programação para elaborar um jogo com ação de personagens, com exploração de locais históricos, ou até mesmo de guerra, como alguns dos conhecidos jogos que abordam a temática de história, como *God of War*, *Assassin's Creed*, *Age of Empires*, *Call of Duty*, e tantos outros.

Tivemos que utilizar os recursos que pudemos no momento, e foi no meio da pandemia de coronavírus em 2020 que o trabalho do professor tomou uma nova forma, ou melhor, uma nova plataforma, uma cheia de recursos disponibilizados pelo Google, entre eles o *Google Classroom*<sup>48</sup>, que nos leva a outro auxiliar: o *Google Forms*.

O *Google Forms* é um serviço gratuito da empresa, em que podemos criar formulários on-line que podem ser utilizados para diversos fins, como fazer pesquisas (coleta de dados), avaliações, lista de presença ou inscrição de eventos, dentre outras funções; o autor do formulário tem opções de criar perguntas discursivas ou de múltipla escolha.

Podemos observar que cada vez mais a tecnologia está ao nosso redor; aos poucos ela foi adentrando as nossas residências, a princípio com os rádios, televisões, hoje com computadores, tablets e celulares, tudo atualmente é conectado à internet. De certa forma, nos tornamos dependentes de muitos serviços proporcionados pelo mundo conectado. Vale ressaltar que estar conectado não significa que todos estão adquirindo novas informações ou buscando materiais de estudo. Se você entrar em uma sala de aula e fizer a seguinte pergunta: “Vocês usam o celular para estudar?”, poucos vão responder o que gostaríamos de ouvir. Da mesma maneira, se fizermos um novo questionamento: “Vocês usam o celular para quê?”, não vai ser surpresa ouvir as palavras: *Whatsapp, Facebook, Instagram*, tirar fotos, jogos on-line...

Muitas vezes, como professores, nos deparamos com as dificuldades de ensino à dita “nova geração”; como ensinar história para alunos que estão sempre conectados? Esse é um questionamento que muitas vezes permanece na nossa mente, ou, até mesmo, enfrentamos dificuldade ao lidar com a tecnologia nós mesmos, pois muitas coisas fogem do nosso controle ao preparar uma aula que utiliza algum aparato tecnológico; às vezes passamos horas preparando slides e o projetor não funciona, ou fazemos download de vídeos e o formato não é compatível com o aparelho que estamos usando, além disso há outros problemas:

Na maioria das escolas públicas, observa-se a situação dos laboratórios de informática que, infelizmente, é precária, além de que, quando são utilizados nas aulas pelos professores, elas se tornam muito superficiais. Isso

---

<sup>48</sup> Uma plataforma desenvolvida pelo Google que visa a interação entre professores e alunos em um espaço on-line.

acontece pelo despreparo de alguns docentes ao utilizar as tecnologias, pelo pequeno número de computadores disponíveis e funcionando, pela falta de profissionais da área preparados para auxiliar os professores e também pela falta de envolvimento de todos. (MATTOS<sup>49</sup>, 2010, p. 1).

Esse relato é parcialmente a realidade do colégio em que leciono. Até o ano de 2020, a sala de informática possuía muitos computadores em funcionamento, mas há alguns que estão parados faz muito tempo, e os responsáveis pela manutenção ou troca dos equipamentos parece que esqueceu dos mesmos. Ou seja, temos muitas vezes laboratórios de informática que possuem computadores que não funcionam, falha em conexão de internet, falta de manutenção aos aparelhos, e em muitos casos, como mencionado, o professor possui dificuldade em lidar com o aparato, e não há profissionais disponíveis para auxiliá-los; essas dificuldades também fazem parte do nosso cotidiano.

Entendemos que esses problemas podem ocorrer em algumas localidades, temos ciência disso. Foi levando em conta esses fatos que fizemos o nosso *quiz* de uma forma que não sobrecarrega os computadores por ser “pesado”, nem mesmo a internet; se esta última estiver em funcionamento, e os computadores em uso, o educando pode fazer o nosso *quiz* sem problemas, ou até mesmo, em casos em que falte laboratório de informática, o professor pode pedir para a direção para os alunos (que possuem) trazerem seus celulares, ou fazerem em casa, caso não haja alternativa.

Como mencionamos, a ideia para o produto veio da utilização do *Google Forms* no *Classroom*, durante a pandemia, e, durante minhas navegações em grupos do *Facebook* sobre o ensino de história, me deparei com uma postagem do “Café História”, falando sobre o jogo elaborado no *Google Forms* do professor Tiago Rattes, que usou a ferramenta para elaborar um jogo em que o jogador deve fazer escolhas como se fosse o conselheiro de um rei, deve ajudá-lo a trilhar seu caminho de poder. No momento, fiz o formulário por curiosidade, e achei interessante, pois o professor conseguiu passar sua mensagem ao mesmo tempo que relata a teoria do direito divino e as medidas que eram tomadas pelos governantes no período.

Depois de algumas semanas, foi durante os dias de pandemia e de postagens “eternas” de atividades elaboradas no *Google Forms* que a ideia de fazer algo similar ocorreu: Como juntar tecnologia, história indígena e jogos ou uma modalidade do

---

<sup>49</sup> MATTOS, Cristiane Millan. A escola como espaço de inclusão digital. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/matematica/a-escola-como-espaco-inclusao-digital.htm>> Acesso em 10 de janeiro de 2021.

mesmo? Como irmos além do cotidiano de uma sala de aula? Como tentar suprir os equívocos que o material didático, ao abordar alguns pontos, comete equívocos ou não produz no educando o sentimento de empatia pelo próximo? Foi pensando nisso e lembrando do jogo do professor Rattes, que pensamos em um produto que outros professores poderiam utilizar nas suas aulas para trabalhar a temática indígena e fazer discussões reflexivas com os alunos. E esse produto contava com um bônus para os alunos: uma visita à sala de informática ou uma aula em que pudessem levar seus aparelhos celulares para usar na aula! Quem está na sala de aula sabe o quanto gostam de ir à sala de informática, nem se for para fazer uma rápida pesquisa ou se tiverem que dividir o computador com os colegas, a atividade em si já é muito atraente para eles.

Outro fato que devemos levar em consideração é que, de certa forma, os jogos estão presentes nas nossas vidas há muito tempo, desde as brincadeiras de infância, como esconde-esconde, amarelinha, dentre tantos outros, até os jogos esportivos, como voleibol e futebol, além de outros como os de cartas, xadrez, dominó. Poderíamos aqui citar uma infinidade de jogos, e sua memória iria lembrar de muitos deles, fazendo a conexão com o sentimento, pois, sim, jogos também fazem aflorar nas pessoas sentimentos e memórias, sejam elas do passado ou da diversão do momento.

Com o tempo, os jogos foram também se apropriando das tecnologias e criando novas formas de diversão, e tivemos então outros tipos de jogos. Lembro-me muito bem das horas que passava com o *tamagotchi*, ou até mesmo jogando o famoso “*brick game*” (*Tetris*), após esses, pude obter um *Super Nintendo* e as horas voavam. Novamente, com a dita modernidade, chegou a época de jogos de computadores, e foi aí que descobri um jogo que tinha algo que eu adorava: história e estratégia; o jogo era da famosa coleção da *Ensemble Studios: Age Of Empires*, na época em sua segunda versão (*The Age Of Kings*):

Muitos games utilizam fontes históricas em seu enredo, possibilitando também a construção de ambientações e simulações de contextos históricos. Para Santos (2015), “a união entre jogos e História é um fenômeno que vem se intensificando” e “o videogame hoje já pode ser considerado um legítimo ‘monumento virtual da realidade’, ‘lugar de memória’ e, inclusive, ferramenta de ensino na sala de aula<sup>50</sup>” (COSTA; SANTOS; XAVIER, 2015, p. 118)

---

<sup>50</sup> Nota dos autores: Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/historia/games-abordam-eras-reais-despertando-interesse-mas-muitas-vezes-distorcem-os-fatos-15079091> Acesso em 27 fev. 2015.

Com os tempos em que vivemos, cada vez mais os jogos passaram a fazer parte do nosso cotidiano, principalmente com o celular, que popularizou aplicativos, já que há aparelhos com um custo (comparado com o de computadores e notebooks) menor e que oferecem grande parte dos serviços disponíveis, entre eles os jogos diversos. Os celulares ampliaram o mercado dos jogos, basta olhar a quantidade de opção do *Google Play*<sup>51</sup>; algumas empresas criaram franquias poderosas, e cada vez mais temos jogos que impressionam, seja pelo seu visual, seja pela sua história, ou pela diversão em si. O jogo muitas vezes passou a ser lazer.

Além de causar sentimentos ou ajudar as pessoas a relaxarem, os jogos, não todos, vale citar, podem sim ser fontes de aprendizagem, acreditamos no potencial dos jogos como auxiliar de conhecimentos:

Os jogos, bem como as demais tecnologias que promovem o entretenimento, são formadores de conceitos e de culturas e constroem relações de saber entre aqueles que deles compartilham. Aprender, portanto, ultrapassa o espaço sistematizado da escola, mas limitar-se à dimensão midiática não pode ser considerado central na formação das novas gerações, pois elas trazem consigo visões de mundo que, necessariamente, não priorizam a emancipação e a dimensão crítica da formação escolar. (ARRUDA, 2013, p. 234)

Os jogos podem ser uma forma de aprendizagem, ou um colaborador para efetivá-la. É uma forma de fazer com que possamos tomar decisões (dependendo do momento, com um tempo estipulado) rapidamente, com que possamos refletir nossas ações, pensar estratégias para conseguir o que se pede em uma missão; claro que cada jogo tem um foco, e isso depende muito do que o próprio jogador quer.

[...] tanto jogo quanto brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação. (FORTUNA, 2004, p. 2)

Os jogos fazem parte da vida escolar de muitos, por mais que muitas vezes ficam em disciplinas específicas, como Educação Física e Matemática, mas os jogos também estão presentes na nossa vida estudantil. A escola é um local onde

---

<sup>51</sup> Serviço de distribuição digital de jogos, filmes, aplicativos, dentre outros.

debatermos também as questões relacionadas à tecnologia, seu lado positivo e negativo, já que sabemos que o que interfere na mesma é o uso que damos a determinados aparatos tecnológicos, como, por exemplo, o uso de uma rede social: posso usá-la para espalhar *fake news*, para fazer *bullying*, ou posso utilizar a rede para conseguir assinaturas em petições contra os maus tratos aos animais, ou posso falar palavras de incentivo para outros. Podemos também refletir sobre o consumismo e seus impactos, e sobre tantas outras questões:

Por outro lado, a escola é espaço para se compreender a transformação advinda das tecnologias digitais. A escola é lugar da crítica, do posicionamento, da busca pela compreensão dos significados e significantes destas tecnologias. É onde se busca compreender os discursos, as estratégias de produção, as maneiras como as tecnologias são apreendidas e como seus discursos são incorporados (ou não) pelas nossas ações. Ou seja, espera-se que a escola forme, de maneira sistematizada, “nas e para as mídias”, uma vez que elas são as atuais portadoras dos conteúdos apreendidos pelas pessoas, ampliando ainda mais a urgência na reconfiguração dos cursos de formação de professores. (ARRUDA, 2013, p. 238)

Foi pensando em todos esses fatores e os questionamentos anteriormente mencionados, que fez com que surgisse o nosso *quiz* “Escolha seu caminho”. Não teríamos como abordar toda a história indígena, até porque, tivemos que pensar na questão do tempo também: sabemos que um jogo de questionários com muitos textos para ler, com uma fala mais acadêmica, iria se tornar cansativo para os educandos.

Pensamos então em apresentar sim, textos, já que dependíamos deles para contar a narrativa histórica, mas buscamos fazer ligações com o presente, tentando cultivar no educando o princípio de empatia; nossa intenção é fazer com que o aluno não só pense na diferença, como também a respeite. É claro que sabemos que não há como mudar todos, temos pessoas na sociedade atual com pensamentos danosos ao próximo, pessoas que incentivam o preconceito, o racismo. Não temos receita para curar todo o mal do mundo, mas queremos, sim, causar uma reflexão no nosso público alvo, para que tentem ao menos compreender e aprender sobre o outro.

É claro que o cuidado ao se trabalhar com jogos, assim como ao utilizar qualquer recurso, também é necessário. O jogo pode misturar realidade e ficção, pode alterar a história, se essa for a vontade de seu narrador, entretanto não

devemos nos esquecer da mensagem que queremos passar por meio dele, afinal, o aprendizado e/ou reflexão deve fazer parte.

Os videogames, ao se tornarem referência cotidiana para os jovens, vêm a ser, também, referências de aprendizagem, no seu sentido atribuído por Lev Vygotsky (1998). A aprendizagem ocorre em todos os espaços fora da escola, e ela não se resume a pacotes de informações, mas mistura-se a saberes científicos de toda a ordem. Talvez resida aí uma das grandes dificuldades vivenciada por pais e professores – a velocidade com a qual tais tecnologias incorporam-se às nossas vidas. (ARRUDA, 2009, p.13)

No nosso *quiz* “Escolha seu caminho”, o aluno precisa realizar escolhas para traçar seu caminho, de acordo com o modo como vamos narrando a história. A decisão sobre o que o aluno acha do que está sendo narrado é inteiramente dele, mesmo que isso implique chegar ao final não previsto, ou seja, não concluir com o resultado esperado. Esperamos que através da narrativa e do seu desenvolvimento o aluno se coloque naquela situação, faça uma reflexão sobre o que faria, e tente compreender a importância dos direitos indígenas na atualidade.

Ao valorizarmos a emoção e o encantamento como elementos importantes nas relações sociais e nos processos próprios de construção do conhecimento, seja ele científico, escolar ou do senso comum, tendemos a incorporar o jogar em nossos modos de fazer, não apenas como elemento menor ou ornamental, mas como prática cultural importante para a circulação de saberes e fazeres. (MEINERZ, 2018, p. 105)

Como apontamos, pensamos exatamente nessa união da história indígena com a tecnologia que gera aprendizagem e em suprir, pelo menos um pouco, o que o livro didático muitas vezes não apresenta. O *quiz* apresenta uma linguagem acessível, e pode ser utilizado no Ensino Fundamental II e Ensino Médio; indicamos a faixa etária acima de 12 anos de idade, visto que algumas notícias apresentam violência.

Deixamos ao professor a opção de escolher o melhor momento de utilizar o *quiz*. Por exemplo:

1. Pode ser utilizado antes do conteúdo (como investigação);
2. Ou após (como um aprofundamento).

Em caso da escolha número 1, o professor pode observar o resultado de seus alunos, e prestar atenção especial aos que não conseguiram concluir o *quiz* com o final desejado; deve então tomar encaminhamentos para trabalhar com esses alunos, e recomendamos o site: <<https://pib.socioambiental.org/>> que apresenta

conteúdo sobre etnias específicas, direitos indígenas, sobre a terra (e processo de demarcação) e outras informações. Além disso, neste trabalho apresentamos uma lista com vários autores e textos diversos, o que pode servir de base para o trabalho do professor.

No caso da segunda opção, o professor pode também recomendar o acesso ao site “Povos Indígenas no Brasil”, e indicar ao aluno uma pesquisa sobre etnias do Paraná. Caso tenha alguma terra indígena na região, pode-se até mesmo convidar indígenas para participar da aula, fazendo uma sessão de perguntas (essa alternativa pode ser também realizada na primeira opção). O professor também pode pedir para os alunos fazerem desenhos (se for Ensino Fundamental) de como seria o personagem deles em um jogo ou como eles se imaginariam se fossem indígenas.

Outra opção é aplicar um questionário ao fim, com perguntas pessoais sobre a visão do educando sobre os indígenas, perguntar sobre o que eles acham dos direitos à terra indígena, sobre as cotas, e sobre questões ligadas à atualidade, como a violência contra o indígena, e o descaso do governo atual. O professor também pode sugerir um debate sobre os direitos indígenas (Ensino Médio), ou até mesmo produção de cartazes.

Desta forma, temos várias possibilidades, de níveis diferentes, de acordo com a idade dos alunos. Mesmo que o resultado esperado não tenha se concluído, o professor pode fazer um encaminhamento, trabalhando a importância da diversidade, escutar os alunos que terminaram o *quiz* antes do fim, para buscar formas de conscientização.

Além do texto, acrescentamos no *quiz* algumas imagens de domínio público, para atrair os alunos, além de ilustrar algumas situações. Acreditamos que se fosse somente texto e escolhas, acabaria sendo menos atrativo para algumas idades. No final, colocamos as referências que podem também se tornar fonte de pesquisa de professores e alunos, caso seja do interesse do jogador. Antes de apresentarmos o nosso produto, gostaríamos de apresentar dois jogos que estão em desenvolvimento no nosso país e abordam a temática indígena.

Ressalto aqui a importância das duas imagens utilizadas no começo; são imagens de jogos com protagonistas indígenas que estão em desenvolvimento. Acreditamos que esses projetos são importantes, já que gera representatividade, bem como novas formas de se trabalhar a temática indígena. Poderíamos ter pego imagens do guerreiro jaguar asteca de *Age Of Empires (The Conquerors)*:

Figura 54 - Guerreiro Asteca.



Fonte: Age of Empires Fandom<sup>52</sup>.

Mas gostaríamos de valorizar os trabalhos que estão sendo feitos levando em consideração a história dos indígenas do Brasil. Ambos projetos, “Guerreiros folclóricos” e “Araní”, estão em andamento e são da região nordeste.

Kambaí é o lendário guerreiro indígena do jogo da Unique Entretenimento Digital, de Salvador, e o personagem em destaque no jogo “Guerreiros folclóricos”:

Gameplay - Em Guerreiros Folclóricos você é Kambaí, um lendário guerreiro indígena protetor da floresta e dos animais, que foi transportado para o mundo das lendas pelo deus Tupã com o objetivo de livrar aquele reino do maligno Saci e de sua horda de zumbis Corpos secos. Em sua jornada, Kambaí descobrirá que possui alguns poderes sobrenaturais e ficará sabendo sobre sua origem neste mundo. Além de fazer aliados com habilidades distintas como o Lobisomem Guará, o Caipora, a Iara, Matinta Perera e outros, terá que enfrentar o Mapinguari, Boitatá e outros inimigos perigosos. (UNIQUE<sup>53</sup>, 2021, p. 1)

O jogo ainda não foi lançado, mas os criadores aproveitaram para lançar um breve e-book contando um pouco da história. Já a outra imagem é de Araní, e o jogo de mesmo nome ainda não tem muitas informações divulgadas, o que sabemos é que se passa na floresta Amazônia. A responsável é de Recife, a Diorama Digital, que foi contemplada pela Ancine (Agência Nacional de Cinema) com uma verba de 975 mil em 2017. A breve sinopse do *Facebook*<sup>54</sup> diz o seguinte: “Junte-se a Araní, a guerreira mais corajosa da Tribo do Sol, em uma jornada de auto-descobrimto e maestria de luta para salvar o seu povo de um antigo poder mitológico.”

<sup>52</sup> Disponível em: <[https://ageofempires.fandom.com/wiki/Jaguar\\_Warrior](https://ageofempires.fandom.com/wiki/Jaguar_Warrior)> Acesso em 12 de janeiro de 2021.

<sup>53</sup> Unique, Guerreiros Folclóricos Brasil. Disponível em: <<https://unique.art.br/gf/>> Acesso em 12 de janeiro de 2021.

<sup>54</sup> Página da Araní no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/GameArani>> acesso em 12 de janeiro em 2021.

Ambos projetos não possuem data de lançamento. Na página do Facebook de “Guerreiros folclóricos” há poucas atualizações, e há vários comentários incentivando a continuação. Entramos em contato com eles através do *messenger* no dia 23 de julho de 2020, e logo recebemos a resposta de que o projeto continua ativo. Já as redes sociais de Araní estão sendo abastecidas, e em postagem recente os desenvolvedores prometem novidades em breve.

O nosso *quiz* pode servir de inspiração para que mais professores criem alternativas de ensino-aprendizagem. Há possibilidades de fazer formulários nesse mesmo estilo em diversos assuntos, assim como aprofundar a temática indígena. Como dito a princípio, por ser uma forma “diferente” de aprendizagem, acreditamos que os alunos se sentirão motivados a ler os textos presentes e tentar realmente se colocar no lugar do outro, entendendo a importância da diversidade e do respeito à posse da terra indígena.

Podemos não contar com atrativos de jogos como “*Freefire*”, mas o conteúdo pode ser trabalhado usando a tecnologia de maneira positiva. Vamos incentivar o estudo da temática indígena e fazer com que os educandos aprendam a ter empatia; só assim conseguiremos diminuir preconceitos e conscientizar. Devemos lembrar que os direitos consolidados são de todos e não de uma parte exclusiva da sociedade, por isso, quando deparamos com a palavra constituição, vamos retomar a importância de se respeitar a posse de terra dos indígenas. Se fizermos o possível, acredito que conseguiremos diminuir o número de Weintraubs.

Na perspectiva de James Paul Gee (2004), professor em Linguística e, atualmente, uma das principais referências em games e aprendizagem, os games estimulam o jovem a ser mais crítico, construtivo e reflexivo do que o ensino convencional numa sala de aula. (ARRUDA, 2009, p. 116)

#### **4.1 O QUIZ**

Como apresentamos no início, o nosso *quiz* é simples, se baseia nas escolhas do jogador. Como não poderíamos abranger muita coisa para não ficar muito longo, com muitos textos, tornando assim em algo maçante, escolhemos apresentar o período da colonização, ao mesmo tempo em que fazemos ligações com o presente, buscando atentar o educando para algumas situações vividas pelos indígenas nos dias atuais e conscientizá-lo.

Para acessar o *quiz* é simples, basta ter conexão de internet e digitar o endereço no navegador: <<https://forms.gle/AxjyEfdKj3zyi2aX855>>. Recomendamos o uso de um encurtador de URL, como por exemplo o site <<https://www.encurtador.com.br/>> ou <<https://bitly.com/>>, transformando o endereço em algo mais curto e simples para os alunos acessarem, um exemplo é que o endereço através do encurtador ficou: <encurtador.com.br/lvANQ>, facilitando, já que é menos provável ocorrerem erros de digitação, visto que os alunos vão ter que digitar um endereço menor e sem tantas letras e números. Assim que entrarem, a seguinte tela vai aparecer:

Figura 55 – Escolha seu caminho.

## Escolha seu caminho...

PROFHISTÓRIA

---



OLÁ! ESSE QUIZ É UM PEQUENO INFORMATIVO. A INTENÇÃO É MOSTRAR A IMPORTÂNCIA DA TERRA INDÍGENA E DA LEGALIZAÇÃO DA MESMA. FOI ELABORADO PELA PROFª. LIARA BERNUCI CRIPPA, COM ORIENTAÇÃO DA PROFª. DRª. ISABEL CRISTINA RODRIGUES. NOSSA INTENÇÃO É CAUSAR REFLEXÃO. VAMOS COMEÇAR!

---

Recomendado para maiores de 12 anos.

Fonte: Escolha seu caminho.

Começamos o nosso jogo com algumas perguntas para podermos (futuramente) ver o perfil de quem respondeu, como a série, idade e cidade onde

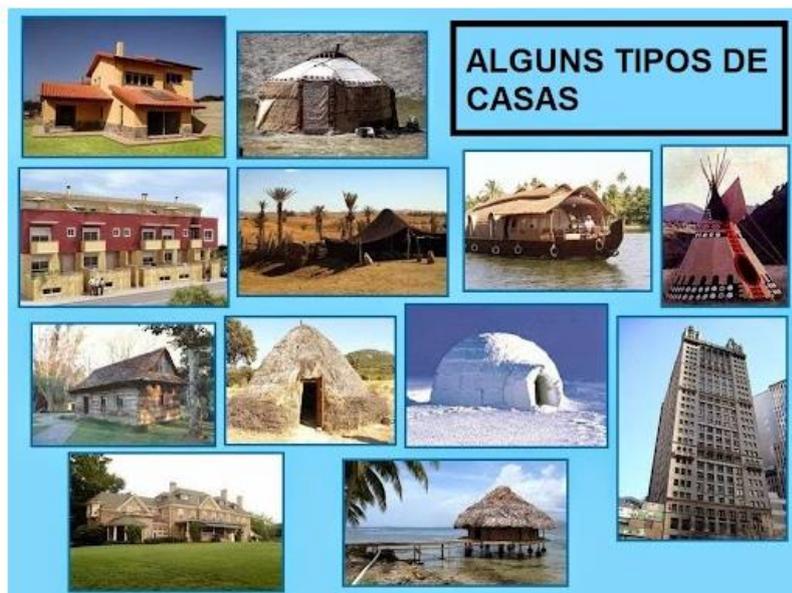
<sup>55</sup> Acesso em 13 de janeiro de 2021.

mora. Após, perguntamos se o jogador possui casa própria ou alugada, a intenção é que ele imagine a noção de posse, e compreenda que há diferentes tipos de moradia, mas que não muda o fato de que, no mundo em que vivemos, capitalista, a terra esteja ligada à posse (através da compra), mas que ele entenda a importância de ter um local seu.

Figura 56 - Tipos de moradia.

Então você deve entender a importância de ter a mesma, não é?! Imagina se de um dia para o outro, pessoas desconhecidas chegassem e decidissem tomar posse da sua casa, você iria gostar? Acredito que não, não é mesmo?!

Fonte: [https://www.pinterest.pt/pin/AWh7zkd0nnecC3kWR3PTjjMDdmVYhH4W-\\_jiomMOljhwa2mVYlw7714/](https://www.pinterest.pt/pin/AWh7zkd0nnecC3kWR3PTjjMDdmVYhH4W-_jiomMOljhwa2mVYlw7714/)



Continuar...

Fonte: Escolha seu caminho.

Após, começamos de fato a construir a narrativa e apresentar a mesma para o jogador:

No passado, muito antes de 1500, as terras que fazem parte do que conhecemos como Brasil hoje eram habitadas por muitas pessoas. Eles eram diferentes entre si, assim como nós, afinal não é todo mundo que ouve a mesma música, se veste da mesma forma. E assim como nós, também possuíam rivalidades com outros grupos, da mesma forma que muitas

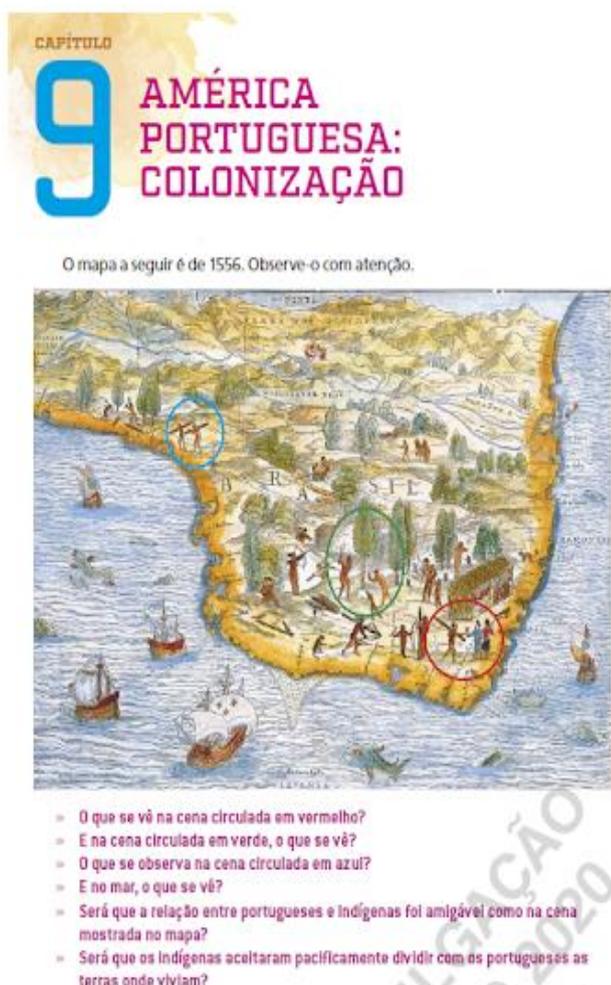
vezes "evitamos" algumas pessoas no nosso dia a dia. Iremos chamar esses habitantes de "índios", você conhece esse termo? (ESCOLHA SEU CAMINHO)

Nesse momento fazemos uma ligação com o objeto de nossa análise, o livro didático, em que citamos a obra de Boulos Júnior e a de Cotrim, como referencial para os alunos, que podem olhar esse material e acompanhar após ou durante o momento em que vai selecionando as opções:

Figura 57 - Sugestão livro didático 1.

> No livro didático podemos acompanhar esse momento:

Livro do 7º ano (História Sociedade & Cidadania) de Alfredo Boulos Júnior na página 153. (4. ed. — São Paulo : FTD, 2018)



153

Fonte: Escolha seu caminho.

Figura 58 - Sugestão livro didático 2.

> No livro do 2º ano do Ensino Médio:

Livro de Cotrim, Gilberto - História global 2 (3. ed. --São Paulo : Saraiva, 2016)

**CAPÍTULO**  
**1**

## Mercantilismo e colonização

O Brasil possui uma das maiores áreas florestais do planeta, com destaque para a floresta Amazônica. Todavia, o país ainda apresenta níveis significativos de desmatamento e práticas inadequadas de exploração que são responsáveis por danos ambientais. Quais são as raízes desse processo?



Detalhe de mapa publicado no Atlas de Sebastião Lopes em cerca de 1565. Nesse mapa, foi representada a exploração de pau-brasil.

**Treinando o olhar**

1. Que personagens aparecem no mapa? Como eles foram representados?
2. Que instrumento é utilizado por um dos personagens? De que material ele é feito? Levante hipóteses.
3. Esse instrumento pode simbolizar o contato entre indígenas e portugueses? Explique.

10 UNIDADE 1 Trabalho e sociedade

Voltar
Próxima

Fonte: Escolha seu caminho.

Seguimos apresentando para o jogador alguns conceitos, caso selecione a opção que já ouviu falar sobre os “índios”:

Que bom! Então você já sabe de quem estamos falando! Mas só para complementar, o termo “índio” é uma denominação que generaliza todos os habitantes da América, já que essa região recebeu o nome “América de Índias Ocidentais”, assim todos que aqui moravam, mesmo sendo de diferentes etnias, receberam o nome “índios”.

Se você sabe o que é etnia, ótimo! Mas vamos revisar. e se não sabe, bora aprender! Etnia significa grupo que é culturalmente homogêneo. Do grego ethnos, povo que tem o mesmo ethos, costume, e tem também a mesma origem, cultura, língua, religião, etc.

Fonte: <https://www.significados.com.br/etnia/> (ESCOLHA SEU CAMINHO)

Apontamos também a diferença entre as etnias, a questão de possuir suas características específicas. Ressaltamos as diferenças na forma de produção do passado e da atualidade:

Então, vamos imaginar que você é um habitante do Brasil antes de 1500. Você vivia com sua etnia, possuía uma língua, hábitos e um cotidiano bem diferente do que você tem hoje. Você dependia muito da agricultura e da natureza, afinal, não tinha nem geladeira, nem supermercado. Quem dirá Netflix ou celular para os momentos de lazer! Então a terra se torna muito importante para você e seus amigos, já que os alimentos para sua sobrevivência são produzidos nela. (ESCOLHA SEU CAMINHO)

Em alguns momentos o jogador deve apenas avançar para a próxima fase, em outras necessita fazer escolhas, como no momento abaixo:

Figura 59 – Reação.

Escolha seu caminho...

5. Então, um dia, como qualquer outro...você viveu livremente com seus amigos, usando os recursos da natureza, fazendo alianças e até mesmo guerras com os grupos rivais para conquistar mais território. Mas então, chega um dia, já em 1500, que pessoas apareceram no mar...

Qual sua reação?

Espanto

Mais pessoas! Que legal, vamos ser todos amigos!

Voltar Próxima

Fonte: Escolha seu caminho.

Se for selecionado “Espanto”, seguiremos com uma parte que fala sobre a desconfiança com os recém-chegados, e caso a opção “Mais pessoas! Que legal, vamos ser todos amigos!” seja a selecionada, é feita uma breve reflexão: “Será que uma amizade do jeito que você imagina é possível? Amizade deve ser sincera e sem interesse né?! Vamos acompanhar um pouco mais da história para ver se é o que vai ocorrer...” (ESCOLHA SEU CAMINHO)

Continuamos a construção da nossa história:

Ok, então essas pessoas chegaram, e você não entendia nada que eles falavam, é a mesma coisa que chegar um norte americano e você não souber o idioma, você vai se comunicar por gestos. Aparentemente, essas pessoas eram boas, queriam uma coisa... ouro!

Mas não tínhamos isso na época, mas possuíamos uma riqueza muito, muito grande... A mata Atlântica. E lá tinha a madeira que chamávamos de ibirapitanga. “ybirá” significa “árvore” e “pitanga” representa “vermelho”, em tupi-guarani.

Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/pau-brasil/>  
(ESCOLHA SEU CAMINHO)

Nesse momento em diante, as seleções dos alunos interferem se o jogo chegará ao final esperado, ou se acaba antes. Até aqui, em algumas alternativas, por mais que fossem respostas diferentes, os dois conseguiriam chegar até esse momento, mas daqui para frente a situação muda, possuímos então dois “finais”, de acordo com as opções feitas.

Figura 60 – Imposição.

**Escolha seu caminho...**

6. Com o tempo passamos a nos relacionar com essas pessoas, fazendo trabalhos para eles, que nos pagavam com coisas que nunca tínhamos visto antes. Entretanto, nem todos fizeram o mesmo, muitas outras etnias resistiram a isso. Como as pessoas fazem uma resistência? Com lutas, não é mesmo?! Mas os europeus, tinham armas de fogo...

Com o tempo começaram a impor para a gente uma forma de viver, queriam que aprendêssemos a língua deles, nos vestíssemos como eles e tivéssemos a mesma religião que eles. Você acha isso certo?

Sim

Não

**Voltar** **Próxima**

Fonte: Escolha seu caminho.

Caso selecione “sim”, partimos para outro bloco:

Então, se hoje alguém chegasse na sua casa, e mudasse sua forma de viver, falasse que você não poderia mais ouvir as músicas que gosta ou as séries...

Imagina! Nada de ver as séries que você curte, vai ver o que o OUTRO quer... Religião? Se tiver, vai ter que mudar também! Roupas? Bora mudar esse seu look!  
Você iria achar bom? (ESCOLHA SEU CAMINHO)

São dadas duas opções: sim e não. Caso a resposta seja “não”, o aluno volta ao jogo, e chegará até o final esperado. Caso a resposta seja “sim”:

Figura 61 - Fim antes da hora.

Oxi, então você quer que alguém apague o que te faz você? Sua essência? Esse teste então não é para você...

Você tem um longo caminho pela frente! Você saiu da trilha, então continuar não é mais uma opção para você! É necessário estudar, respeitar o outro em suas particularidades. Recomendo começar com essa leitura:  
<https://escoladainteligencia.com.br/entenda-a-importancia-do-respeito-a-diversidade-no-ambiente-escolar/>

Fim

Fonte: Escolha seu caminho.

Voltando ao *quiz*, o jogador estará no mesmo lugar em que o que respondeu “Não” na questão sobre a imposição, e nesse momento fazemos algumas reflexões:

Figura 62 - Luta e violência 1.

## Escolha seu caminho...

Que bom! Eu também não acho...e as coisas só foram piorando, a terra que era tão importante pra nós foi muito desmatada, e muitas vezes eramos obrigados a trabalhar para os europeus. É claro que ninguém aceita isso, e fizemos lutas contra eles...perdemos muitos amigos no processo, você era um (a) ótimo guerreiro (a) e acabamos por perder você no processo...sim, você!

Muito anos se passaram, e seus descendentes continuam em luta constante, para manter viva a etnia. São chamados de minoria, mas se analisarmos os dados dos últimos anos, estão em crescimento! E para atingir seus objetivos muitos começaram a participar de política, além de termos ONGS (organizações não governamentais) que lutam pelos direitos dos povos que aqui estavam muito antes dos europeus chegarem...mas encontram barreiras...

Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/guajajara-foi-morto-por-homens-que-entraram-em-terra-indigena-para-cacar-afirma-pf-24184343>



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/12/07/ataque-contra-indigenas-no-maranhao-mata-2-e-deixa-2-feridos.htm>

Ataque contra indígenas no Maranhão mata 2 e deixa 2 feridos



Fonte: Escolha seu caminho.

Figura 63 - Luta e violência 2.

Fonte: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2020/06/26/jovens-indigenas-sao-mortos-por-garimpeiros-em-conflito-na-terra-yanomami-em-roraima.ghtml>

## Jovens indígenas são mortos por garimpeiros em conflito na Terra Yanomami em Roraima

Morreram os indígenas Original Yanomami, de 24 anos, e Marcos Arokona, de 20, segundo o Conselho Distrital de Saúde Indígena Yanomami e Ye'kuana (Condisi-Y). Conflito foi em uma área de mata fechada na região do rio Parima, em Alto Alegre.

Por Valéria Oliveira, G1 RR — Boa Vista  
26/06/2020 20h03 - Atualizado há 2 semanas



Fonte: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/09/24/numero-de-assassinatos-de-indigenas-cresce-20percent-no-brasil-em-2018-aponta-relatorio.ghtml>

G1 NATUREZA Q BUSCAR

## Número de assassinatos de indígenas cresce 20% no Brasil em 2018, aponta relatório do Cimi

Foram registrados 135 casos de homicídios contra os indígenas em 2018, 25 a mais que no ano anterior. Em três décadas, foram 1.119 casos deste tipo contra esta população, de acordo com um levantamento do Conselho Indigenista Misionário (Cimi) publicado na terça-feira (24).

Por G1  
24/09/2019 15h08 - Atualizado há 5 meses



Seus descendentes também fazem parte desses, já que a terra que você morou há muitos, muitos anos atrás, não pertence mais para eles, mas eles querem uma parte dela, para poder viver, para poder continuar com as tradições. Você concorda com isso, não é? Afinal, você chegou até aqui...

Sim

Voltar

Próxima

Fonte: Escolha seu caminho.

Figura 64 – Fim.

## Escolha seu caminho...

O processo para conseguir uma parte da terra (demarcação) é muito complicado e leva anos, ainda há muitos processos na justiça para conseguir o que antes pertencia a eles...

O direito a terra não é de hoje, e foi nossa lei maior, a Constituição de 1988, que continuou a mostrar a importância desse direito.

"A demarcação das terras indígenas também beneficia, indiretamente, a sociedade de forma geral, visto que a garantia e a efetivação dos direitos territoriais dos povos indígenas contribuem para a construção de uma sociedade pluriétnica e multicultural." Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-25-20>

Imagine todos esses mais de 500 anos de lutas e resistências para se conseguir o mínimo, uma vida com direitos básicos, uma vida em que você pode manter suas tradições. Se você entende a importância de ter um lugar para você ser você, como o seu quarto, por exemplo entendeu a importância da terra. Ela é necessária para manter viva as tradições de cada povo, seja para praticar seus rituais, seja para suas plantações, já que é de lá que retiram os alimentos.

Fonte: <https://www.museudoindio.org.br/rituais-indigenas/>



Respeitar a diversidade é algo essencial! Todos devem ser respeitados em suas particularidades, já que não é todo mundo que gosta das mesmas séries, músicas, etc. Respeite a diferença, conheça! Se arrisque! Comece por conhecer as etnias da sua região. Visite o site <https://pib.socioambiental.org/> e pesquise, o conhecimento é a arma contra a ignorância!  
Clique em fim.

Fim! Parabéns por ter chego até aqui!

Fonte: Escolha seu caminho.

Esse é o final do nosso *quiz*, buscamos criar um ambiente de ensino aprendizagem, por mais que seja algo simples, pensamos com cuidado, levando em consideração até o tempo, já que, como mencionado, sabemos que hoje em dia se tiver que ler durante muito tempo, os alunos reclamam, então quisemos apresentar uma questão do passado, construindo a narrativa em volta da colonização, ao mesmo tempo que observamos problemas atuais, principalmente relacionados à violência e à invasão da terra indígena, tentando conscientizar o aluno a valorizar os direitos indígenas e a apoiar o mesmo, ao mesmo tempo que reconheça a diversidade e compreenda que somos todos diferentes, nos nossos gostos, por exemplo, mas todos somos seres da mesma terra, e merecemos dignidade e respeito.

Conhecer um pouco mais sobre a história indígena é imprescindível para que o respeito aconteça. Muitas vezes julgamos o que não conhecemos, e, perdoe o jargão, a melhor arma contra a ignorância é o conhecimento e a forma com que nos apropriamos do mesmo, afinal, vemos tanta desinformação vindo de pessoas ditas “estudadas”, que a forma com que usamos o conhecimento também deve ser levada em conta.

## CONCLUSÃO

Após esse longo percurso, podemos concluir que o material didático não é perfeito, entretanto, como apontamos no decorrer do trabalho, ele é utilizado nas salas de aula, e não iremos ser radicais e dizer que o mesmo não apresenta pontos positivos, como podemos observar na análise das duas coleções, a de Boulos Júnior e a de Cotrim, ao mesmo tempo que possui seus limites. Acreditamos que cabe ao professor balancear esses pontos, e intervir nos momentos necessários, pois não é porque está escrito de determinada forma no material didático que não podemos questionar, ou buscar outras fontes e apontar os equívocos para os alunos, mas pelo contrário, como educadores, devemos mostrar a importância do questionamento e ser os guias dos estudantes.

Essa intervenção deve ocorrer sempre que necessária. O professor precisa entender o seu papel como educador, principalmente no tocante à temática indígena, que, como examinamos, mesmo existindo a Lei 11.645/08, ainda há muito o que ser feito, principalmente em relação a visões estereotipadas dos povos indígenas que muitas vezes permanecem não só no livro didático, como no imaginário dos educandos.

No material do Ensino Médio, notamos que o caso é ainda mais preocupante: se no fundamental a história indígena já é muitas vezes fragmentada, no médio é mais ainda; há uma escassez no material observado, até mesmo de imagens. Tirando-se os capítulos dedicados às populações indígenas, o que encontramos no restante são breves menções e desaparecimentos constantes.

Fomos capazes de observar que o material didático muitas vezes não apresenta a realidade indígena atual, não se aprofunda nos problemas enfrentados pelos povos indígenas diariamente, como a invasão de suas terras e a violência. Além disso, constatamos o sumiço dos indígenas em diversos momentos, dando a impressão de “saltos”, o que muitas vezes pode passar despercebido por todos, até mesmo pelos professores. É necessária uma atenção especial a isso, e muitas vezes não percebemos essas questões. Ainda falta sensibilidade ao lidar com a questão, digo por visão particular, pois houve muitas coisas que não havia notado durante meus anos de trabalho, e só fui perceber alguns erros que cometemos após a disciplina do mestrado sobre a História Indígena.

Como ressaltamos, a questão da formação do professor é algo que deve ser vista com atenção; não temos como ter uma base para trabalhar a história indígena se não tivermos a disciplina em muitos cursos de graduação, e até mesmo, não temos tantos cursos de formação voltados para isso. A equipe multidisciplinar das escolas (onde se estuda a temática indígena e afro-brasileira) veio a dar um suporte aos professores de escola pública, mas é preciso inserir a disciplina nos cursos de licenciatura em História, somente assim estaremos um pouco mais preparados.

Soma-se a isso a questão que abordamos sobre as falhas do livro didático, e fica claro que uma grande melhora precisa ser feita no material utilizado nas escolas:

Não estamos propondo que nos livros didáticos sejam dedicados espaços especiais para a temática indígena, mas que ao abordá-la haja um tratamento adequado, dado o fato de que, inegavelmente, as populações indígenas têm um papel muito importante na construção da história da(s) sociedade(s) brasileira(s). (RODRIGUES, 2001, p. 140)

O que queremos é que seja dada uma atenção especial aos povos que são a base do nosso país, e acreditamos que conhecer mais sobre esses povos, ou seja, sobre a nossa história é definitivo para a formação de todos, visando um país em que se pensa e se respeita os indígenas. Sem dúvida nenhuma, acreditamos que a formação influencia nesse processo, e faz-nos pensar o que ocorre, pois essas lacunas na formação e no material didático vêm sendo apontadas ao longo dos anos, então, como que passam-se anos, e a melhoria é mínima, principalmente em relação ao material didático, em que, muitas vezes, a nova edição apresenta praticamente tudo que a antiga apresentava, com o acréscimo ou mudança de algumas imagens ou textos.

Precisamos de soluções para os problemas que permanecem na temática indígena ano após ano. Por mais que diversos trabalhos sejam realizados clamando por mudanças, principalmente em relação ao material didático, as editoras parecem não se importar, seguindo apenas as normas da lei para o material não ser descartado do PNLD. Continuaremos sendo resistentes, fazendo trabalhos sobre as coleções que utilizamos em sala, apontando os limites, elogiando as pequenas melhoras, e sempre lutando por um tratamento adequado à história indígena, e não para os diversos lapsos que continuam a ocorrer.

## REFERÊNCIAS

ABRALE. **Diretoria 2016**. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/diretoria-2016/>>. Acesso em 15 de maio de 2020.

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na Escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, (Repensando o Ensino).

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento**: desafios para a formação docente. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 232-239, maio/ago. 2013.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo *Age of Empires III* desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores? 2009. Tese (Doutorado) - UFMG/FaE, 2009.

BARRETO, Andrea.; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf)>. Acesso: 20 de jun. de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6o ano**: ensino fundamental, anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7o ano**: ensino fundamental, anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 8o ano**: ensino fundamental, anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9o ano**: ensino fundamental, anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, Ensino Médio, versão final. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em 22 de jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: história – guia de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: < [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio) > Acesso em 15 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CARDOSO, Fábio de Oliveira. **O ensino da história e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Maringá, 2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História** (São Paulo) v. 30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais. **Revista de Antropologia**. v. 2 n. 2, 1954, p. 152.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Sæculum – Revista de História** [16]; João Pessoa, jan./jun. 2007.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos; XAVIER, Guilherme de Almeida. Os games como possibilidade: que História é essa? **EBR – Educação Básica Revista**, São Carlos, v. 1, n. 1, p.107-124, 2015.

COTRIM, Gilberto. **As várias faces de D. João VI**. Disponível em: <<https://professorcotrim.wordpress.com/>>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

COTRIM, Gilberto. **História global 1**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História global 2**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História global 3**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

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

DIA A DIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em 20 de maio de 2020.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: história: 6o ano: ensino fundamental, anos finais**. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: história: 7o ano: ensino fundamental, anos finais**. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: história: 8o ano: ensino fundamental, anos finais**. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: história: 9o ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

**FNDE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em 06 de maio de 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. Publicado anteriormente como FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59. Disponível em: <<http://www.ded.ufrgs.br/wp-content/uploads/Vida-e-Morte-do-Brincar.pdf>> Acesso em 15 de out. de 2020.

FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado) - UNIRIO, 2016.

FTD EDUCAÇÃO. **Alfredo Boulos Júnior**. Disponível em <<https://boulos.ftd.com.br/>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís

Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (Excetuando a Amazônia). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. 1992. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP.

JATOBÁ, Eliane da Silva. **Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado) - UEM, 2018.

LIMA, Antônio Carlos de Souza Lima. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado) - UFT, 2016.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas educacionais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

MATTOS, Cristiane Millan. **A escola como espaço de inclusão digital**. Disponível em: < <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/matematica/a-escola-como-espaco-inclusao-digital.htm> > Acesso em 10 de jan. de 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Minuta do Edital PNLD 2019**. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10523:minuta-edital-pnld-2019> > Acesso em 20 de fev. de 2021.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, n. 48, 2004, p. 123-144, Associação Nacional de História São Paulo, Brasil.

MORENO, Jean Carlos. Tempo Colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial 2019.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático "Toda a História". **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 41-59, out. 1999.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.** [online]. 2016, v. 20, n. 50, p.119-138.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** In MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores 1: Brasília: 2001. Simpósios [do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professor. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso 29 de jul. de 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3 [30], set./dez. de 2012, p.179-197.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NOVAES, Washington. O índio e a Modernidade. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_hist.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf)>. Acesso em 25 de jul. de 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil = livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. **Diálogos**. v. 22, n. 3 (2018) Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/45349>> . Acesso em 26 de jul. de 2020.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Fundamental - 5a a 8a séries**. 2001. Dissertação (Mestrado) - UEM, 2001.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende Curitiba (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Ed. UFPR, 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Escolha do Livro Didático**: as obras mais escolhidas pelos professores serão utilizadas em toda a rede. Disponível em <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escolha-do-Livro-Didatico-obras-mais-escolhidas-pelos-professores-serao-utilizadas-em-toda> > Acesso em 05 de jun. de 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, site oficial, disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Secretaria-da-Educacao> > Acesso em 21 de junho de 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares de educação básica – História. Paraná, 2008**. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_hist.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf) > Acesso em 20 de nov. de 2020.

SEED. **Escolha do Livro Didático**: as obras mais escolhidas pelos professores serão utilizadas em toda a rede. Participe dessa escolha!. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2785&tit=Escolha-do-Livro-Didatico-as-obras-mais-escolhidas-pelos-professores-serao-utilizadas-em-toda-a-rede.-Participe-dessa-escolha&fbclid=IwAR13GFu5KIkzTQyvR9EwdtWK84CICA\\_4MHYIrwR2q-ZGBfY30alEQINaloc](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2785&tit=Escolha-do-Livro-Didatico-as-obras-mais-escolhidas-pelos-professores-serao-utilizadas-em-toda-a-rede.-Participe-dessa-escolha&fbclid=IwAR13GFu5KIkzTQyvR9EwdtWK84CICA_4MHYIrwR2q-ZGBfY30alEQINaloc)>. Acesso em 22 de jan. de 2020.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. 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. 3. ed. – Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Londrina, v. 8, p. 45-62, out. 2002.

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. 3. ed. – Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei nº 11.645/2008. 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. 3. ed. – Recife: Ed. UFPE, 2020.

UNIQUE. **Guerreiros Folclóricos Brasil**. Disponível em: <<https://unique.art.br/gf/>>  
Acesso em 12 de jan.de 2021.