



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

VALDERLÂNE CARINA VIEIRA DOS SANTOS

**PROTAGONISMO E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO DE
HISTÓRIA: as representações sobre os indígenas nos livros
didáticos e a produção de cartilha didática para o Ensino Médio**

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Agosto/2024





UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

CAMPUS MATA NORTE

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA**

VALDERLÂNE CARINA VIEIRA DOS SANTOS

**PROTAGONISMO E CULTURAS INDÍGENAS NO
ENSINO DE HISTÓRIA: as representações sobre os indígenas
nos livros didáticos e a produção de cartilha didática para o
Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
em Ensino de História da Universidade de
Pernambuco *Campus* Mata Norte, como requisito
para obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Kalina Vanderlei Silva.

Nazaré da Mata - PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S237p Santos, Valderlâne Carina Vieira dos
 Protagonismo e culturas indígenas no ensino de história: as
 representações sobre os indígenas nos livros didáticos e a produção de
 cartilha didática para o ensino médio. / Valderlâne Carina Vieira dos
 Santos – Nazaré da Mata, 2024.
 91p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Kalina Vanderlei Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
Mata Norte, Mestrado Profissional em História, Nazaré da Mata,
2024.

1. Indígenas. 2. Livros didáticos. 3. Ensino de história. I. Silva, Kalina
Vanderlei (orient.). II. Título.

CDD 907.1

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

VALDERLÂNE CARINA VIEIRA DOS SANTOS

PROTAGONISMO E CULTURAS INDÍGENAS NO
ENSINO DE HISTÓRIA: as representações sobre os indígenas
nos livros didáticos e a produção de cartilha didática para o
Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
em Ensino de História da Universidade de
Pernambuco *Campus* Mata Norte, como requisito
para obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Kalina Vanderlei Silva.

Aprovada em: 28/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kalina Vanderlei Paiva da Silva
(Orientadora)

Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE)

Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto (Membro
interno)

Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE)

Prof. Dr. Giovane Albino Silva (Membro externo)
Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE)

Nazaré da Mata - PE

2024

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e todas as forças do universo, por me fortalecer durante a caminhada acadêmica e me conduzir a realização desse sonho que não é só meu, mas também da minha família.

A minha orientadora, professora Kalina Vanderlei, minha maior referência profissional, pela confiança em mim depositada, pelas correções, atenção e paciência. Tem sido uma honra e privilégio poder aprender com você. Obrigada por acreditar no meu potencial e por toda força e direcionamento ofertados principalmente nos momentos mais críticos dessa trajetória. A você, toda minha gratidão e admiração.

A minha mãe, Célia, meu maior exemplo de força e resiliência, por todo cuidado, incentivo, apoio incondicional e dedicação. Por sempre ter me estimulado a estudar e por ter abdicado de tanta coisa para que eu pudesse chegar até aqui. Essa conquista é nossa, sem a senhora nada disso seria possível.

Ao meu pai, Valvison, por dedicar a sua vida a trabalhar muito e se esforçar ao máximo para dar as condições necessárias para que eu e meu irmão nos dedicássemos única e exclusivamente aos estudos.

Ao meu irmão, Vanderlan, mesmo distante, por todas as palavras de encorajamento e incentivo, sua determinação e perseverança me inspiram a ser melhor a cada dia.

Ao meu parceiro e companheiro de vida, Joaquim, gratidão por se fazer presente em todos os momentos, pela compreensão nos períodos de ausência, por todo amor, carinho e palavras de conforto durante esse processo. Obrigada por ter me dado o maior presente de todos, a nossa Cecília.

Por fim, agradeço aos meus amigos e amigas que me acompanharam durante o processo, por vibrarem junto em todas as minhas conquistas. O apoio de vocês me ajudaram a surtar menos e passar por tudo de forma mais leve.

“Ser alguém é sentir-se parte de algo que não nasceu e nem vai morrer em si mesmo. É uma teia que nasceu muito antes de mim, e que deve permanecer para além de minha existência.”

Daniel Munduruku

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte, apresenta uma análise das representações sobre os indígenas presentes nos livros didáticos de Ciências Humanas e suas Tecnologias após a implementação da Lei nº 11. 645/08, que determina o ensino de História e Cultura Africana e Indígena Brasileira nas escolas brasileiras. Para o estudo, analisamos os materiais da coleção didática “Humanitas.doc”, de autoria de Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, organizada pela editora Saraiva (2020), utilizados no Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco. A pesquisa busca identificar as mudanças e as permanências nas abordagens sobre as populações e culturas indígenas no Brasil, inserindo-se em um contexto que busca a valorização e o respeito à diversidade cultural e étnica em nosso país. Como produto dessa dissertação, produzimos uma “Cartilha didática para o ensino de História Indígena” com o objetivo de contribuir com a prática pedagógica de professores e professoras de História com sugestões de como trabalhar a temática indígena, auxiliando assim na desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas bem como na valorização suas histórias e culturas.

Palavras-chave: Indígenas - Livros didáticos - Ensino de História

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTÓRIA, at the University of Pernambuco/Mata Norte Campus, presents an analysis of the representations of indigenous peoples in Humanities and their Technologies textbooks after the implementation of Law No. 11,645/08, which mandates the teaching of African and Indigenous Brazilian History and Culture in Brazilian schools. For this study, we analyzed the materials from the didactic collection "Humanitas.doc", authored by Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, organized by the publisher Saraiva (2020), used in the High School of the Pernambuco state network. The research seeks to identify the changes and continuities in the approaches to indigenous populations and cultures in Brazil, inserting itself into a context that seeks to value and respect cultural and ethnic diversity in our country. As a product of this dissertation, we produced a "Didactic Guide for the Teaching of Indigenous History" with the objective of contributing to the pedagogical practice of History teachers with suggestions on how to work on the indigenous theme, thus helping to deconstruct stereotypes about indigenous peoples as well as valuing their histories and cultures.

Keywords: Indigenous peoples - Textbooks - History teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organizador Curricular FBG História - I Bimestre	42
Figura 2 - Organizador Curricular FBG História - IV Bimestre.....	42
Figura 3 - Capa do livro Tempo e Espaço	45
Figura 4 - representação de ritual antropofágico	46
Figura 5 - Dança ritual dos tupinambás	46
Figura 6 - Iracema.....	48
Figura 7 - Imagem de Abertura do Capítulo.....	49
Figura 8 - Box complementar... ..	51
Figura 9 - Visualização do desenvolvimento da cartilha na plataforma Canva.....	54
Figura 10 – Organizador Curricular FBG História – 2º ano - II Bimestre.....	55
Figura 11 – Matriz Curricular do Ensino Médio de Pernambuco.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - discursos racistas contra os povos indígenas presente no <i>youtube</i> , televisão e redes sociais	30
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

FGB: Formação Geral Básica

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF: Itinerários Formativos

IHGB: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático

TRS: Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	18
2.1 A historiografia e as narrativas sobre os povos indígenas no Brasil.....	18
2.2 Definições sobre representação e sua utilização no campo da História.....	19
3. A TEMÁTICA INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	28
3.1 Os discursos sobre os povos indígenas nas mídias e na literatura romântica	28
3.2. O protagonismo indígena e suas representações nos livros didáticos.....	36
3.3 Definições sobre protagonismo indígena.....	37
3.4 Análise da representação indígena na coleção Humanitas.doc	40
3.5 Estratégias didáticas para um novo ensino da História indígena: a criação de uma cartilha educacional	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS.....	59
CARTILHA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO.....	64

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as narrativas e imagens sobre os povos indígenas foram construídas pela historiografia tradicional e pela literatura embasadas nas crônicas, relatos de viagem, cartas e tratados elaborados por europeus no contexto referente ao processo de colonização da América.¹ Os documentos quinhentistas nos revelam práticas etnocêntricas a partir das ações e omissões que permearam as relações entre colonizadores e povos originários. Enquanto enfatizavam as ações dos portugueses como heróis ou vilões, os indígenas eram tratados como inferiores ou selvagens, atribuindo-os uma perspectiva preconceituosa de incapacidade, vitimização e covardia diante do sistema imposto. Incluídos em uma categoria genérica², aos indígenas fora reservado a condição de viver de uma forma infantil e tutelada em um passado colonial. Nesse contexto de negação da diversidade étnica e cultural, da invisibilização de suas ações, da criação de estereótipos que os subalterniza, manifesta-se o racismo estrutural contra os povos indígenas.

Historicamente, o ensino de História do Brasil abordou a temática indígena de maneira superficial e generalizante, concentrando-se nos acontecimentos posteriores a 1500. O silenciamento e invisibilidade dos povos indígenas está ligada ao eurocentrismo, que perpassa tanto a história produzida, até recentemente, quanto o que se ensina nas salas de aula. Ao empreender pesquisas acerca das representações indígenas nos livros didáticos foi possível constatar em diversos estudos³ a persistência dos silenciamentos e a exclusão da história e cultura dos povos indígenas que, quando mencionados, são retratados de maneira genérica, ligados a um passado colonial, sem agência e protagonismo, à margem da História. Reconhecendo que o livro didático em muitas realidades é o único recurso pedagógico disponível, em vista disso, ao apresentar narrativas que reduzem os povos indígenas a um grupo homogêneo e descrevendo-os a partir da perspectiva eurocêntrica, acabam reforçando no

¹ Como exemplo, podemos citar a Carta de Pero Vaz de Caminha, que registra a primeira representação oficial dos indígenas no Brasil, é considerada o primeiro documento histórico brasileiro e também o primeiro texto literário, popularmente conhecido como “A Certidão de Nascimento do Brasil”. Cf. Neves (2020).

² A questão genérica surge dos primeiros contatos entre europeus e indígenas na América, o nascimento do termo “índio” que originou-se de um equívoco do navegador Cristóvão Colombo, pensando ter chegado à Ásia, o mesmo passou a ser utilizado para se referir a todos os povos americanos, no contexto do processo de invasão territorial mais conhecido como conquista da América, o conceito carrega em si as marcas do etnocentrismo e preconceito europeu para com as populações e culturas ameríndias. (Cf. SILVA, 2009, p. 221-222)

³ Cf. Bergamaschi (2010); Braga, C. F. & Campos, P. H. F. (2012); Bussoli; Laroque. (2018); Filho; Pinto (2017); Oliveira (2015); Pereira; Silva (2022); Silva, (2022).

imaginário de adolescentes no interior de Pernambuco, as representações estereotipadas e equivocadas a respeito dos indígenas.

O presente trabalho é fruto de uma inquietação resultante das pesquisas realizadas durante a trajetória acadêmica e das práticas docentes ao buscar compreender a maneira como as culturas e histórias indígenas são comumente abordadas em sala de aula. Ao exercer a docência em História na rede pública de ensino de Pernambuco, uma das maiores dificuldades têm sido sobre como tratar as culturas e histórias indígenas na sala de aula da educação básica, em especial no ensino médio, sem reproduzir a visão construída pelo colonizador. Dentre os fatores que corroboram para tal estão: a) as lacunas deixadas pela formação acadêmica e b) a ausência de materiais didáticos que realmente ajudem na prática docente para a desconstrução de preconceitos e estereótipos a respeito das populações indígenas. Considerando esse cenário, é crucial investigar as vantagens, limites, simplificações e contradições nos recursos didáticos, sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar as representações sobre os indígenas que aparecem na coleção didática “Humanitas.doc”, da editora Saraiva⁴, utilizados no Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco.

Desse modo, para compor o objeto de investigação do presente trabalho, selecionamos os livros didáticos que integram a coleção “Humanitas.doc”, Editora Saraiva (2020), produzidos e direcionados para atender as demandas do Componente Curricular: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, regulamentados de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do ano de 2021.⁵ Por sua vez, o edital de 2021 apresentou significativas mudanças estruturais para a etapa do Ensino Médio, em relação ao anterior (2018), precisando adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo responsável pela adaptação das escolas à Reforma do Ensino Médio implementada através da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

⁴ A referida coleção pode ser conhecida de maneira integral através da plataforma E-docente, relacionada ao conteúdo referente ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) no Brasil. A coleção analisada aqui pode ser encontrada através do link: <https://www.edocente.com.br/pnld/humanitas-doc-tempo-e-espaco/> Acesso em: 29.01.2024.

⁵ O referido Plano é um programa do Governo Federal, gerenciado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por sua vez, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo processo de avaliação, compra e distribuição de obras didáticas para as escolas públicas das redes federal, estaduais e municipais de todo o país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em: 25.01.2024.

Para além do mero processo burocrático político de escolha e utilização deste material pelas escolas, a predileção das obras para análise se deu por serem obras que acompanham minha experiência enquanto professora da Escola de Referência em Ensino Médio Carlos Soares da Silva, pertencente a rede de ensino Estadual, localizada na cidade de Salgadinho, agreste pernambucano, a única do município que contempla a etapa do Ensino Médio. As obras escolhidas estão disponíveis para professores e alunos para serem utilizadas nas turmas da 1º à 3º série do Ensino Médio, beneficiando um total de 214 estudantes, sendo 78 pertencentes a 1º série, 70 à 2º série e 66 à 3º série⁶. As obras em questão são:

- VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. Humanitas. doc: Tempo e Espaço. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. Humanitas. doc: Sociedade, Cultura e Política.. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

A escola é um espaço que desempenha um papel significativo na promoção do debate, no constante diálogo e conhecimento sobre os estudantes e comunidade ao seu entorno. Cada etapa da Educação Básica possui sua própria finalidade e se organiza de forma particular. O Ensino Médio representa a última etapa da Educação Básica, sendo uma fase crucial na formação da cidadania, é também o momento em que os jovens assumem preocupações com o futuro, uma vez que, uma de suas funções é a habilitação para o mercado de trabalho.⁷ Reconhecendo a importância desta etapa, a função da aula de História está alinhada com o objetivo do Ensino Médio de “formar cidadãos pensantes, almejando promover uma posição ativa dos alunos, compreendendo a sociedade a partir das diversas formas de linguagem sobre o passado.” (ARMILIATO; RELA, 2015, p. 211). Considerando esse contexto, ao levar a temática indígena para a sala de aula, estamos colaborando para que o estudante adquira uma consciência crítica capaz de perceber a realidade social como uma construção histórica, ouvindo aqueles que por muito tempo foram interpretados como meros coadjuvantes da história, valorizando suas lutas, conquistas e nossa herança cultural.

Os progressos na compreensão das narrativas dos povos indígenas, africanos e seus descendentes são resultados tanto das novas abordagens teóricas e conceituais promovidas pelo

⁶ Dados extraídos do SIEPE – Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/> Acesso em: 11.07.2024.

⁷ Ver Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 01.10.2023.

crescente diálogo entre História e Antropologia, quanto dos movimentos sociais protagonizados por esses grupos (ALMEIDA, 2021, p. 2). Esse novo indigenismo, de acordo com Monteiro (1995), encontrou aliados no campo da antropologia, que não apenas evidenciou os povos indígenas como incluiu as interpretações do mesmo sobre o passado que fizeram parte. O autor reitera a importância do papel dos historiadores no resgate do protagonismo indígena na colonização, mas também na reparação pela historiografia que compactuou com os fundamentos de uma narrativa excludente.

No tocante às políticas educacionais, houve avanços significativos nas duas últimas décadas no que corresponde às proposições legislativas para assegurar o respeito e a valorização da diversidade etno-cultural dentro das instituições de ensino do país. Apesar de serem protagonistas significativos em nossa história, ao longo de várias décadas, as etnias africanas e indígenas foram relegadas a papéis secundários no currículo escolar brasileiro. Após anos de dívida, duas leis foram aprovadas, a primeira, Lei nº 10.639, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. No que tange a temática indígena, a aprovação da Lei nº 11.645/2008, trouxe uma ampliação da lei anteriormente citada, que impactou diretamente na reelaboração dos currículos oficiais e materiais didáticos de todo ensino básico do país.

A investigação sobre como a temática indígena está sendo apresentada nos livros didáticos têm por finalidade lançar luz sobre as permanências e as rupturas e como estas colaboram para a construção de narrativas sobre as populações indígenas na atualidade. Com esta intenção, empreendemos uma pesquisa bibliográfica a partir de livros, artigos, dissertações e teses que nos forneceu subsídios para construção desse trabalho. Procederemos com uma análise crítica da coleção escolhida a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) difundida por Denise Jodelet (2001) e como base para questionar os discursos historiográficos e narrativas predominantemente eurocêtricas buscamos respaldo na obra de Linda Tuhiwai Smith, intelectual indígena maori, que questiona a colonialidade presente nas pesquisas ocidentais que versam sobre as populações indígenas. De outro modo, reconhece a importância de um relato alternativo, a importância da perspectiva indígena sobre a pesquisa, fortalecendo os modos próprios (SMITH, 2008, p. 12-13).

Inspirados pelas abordagens realizadas por Diego Marinho de Gois (2022) em seu trabalho, iniciamos essa investigação localizando nos materiais didáticos selecionados para análise como se apresenta a temática indígena: sua presença ou ausência, quanto a

temporalidade, se no passado ou presente e em quais períodos históricos. Seleccionamos como categorias para análise do discurso contido nos textos didáticos e nas produções imagéticas referentes às populações indígenas na coleção didática selecionada: diversidade étnica (quais grupos étnicos são mencionados), temáticas (cultura, política, meio ambiente), papéis sociais desempenhados (como e onde aparecem: em textos principais e/ou secundários), principais conceitos associados à temática indígena. Em um segundo momento, será feito um aprofundamento, usaremos como suporte teórico as obras de especialistas e pesquisadores indígenas e não indígenas que discutem a temática indígena como LUCIANO (2006), KAYAPÓ; BRITO (2014), MONTEIRO (1995), SILVA (2023) e ALMEIDA (2010); esta última discute o conceito de protagonismo, identificando possibilidades de problematização de equívocos e ausências encontradas nos livros didáticos bem como a desconstrução a partir do uso feito pelo professor.

Em consonância com a finalidade do Mestrado Profissional em Ensino de História⁸, foi possível vislumbrar a possibilidade de uma abordagem mais aprofundada sobre representação indígena e ensino de história, buscando ressignificar a prática docente. Diante desta realidade, o presente trabalho tem o objetivo de contribuir, por meio da produção de uma cartilha, produto da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História, que será um instrumento didático para suplementar o trabalho docente e colaborar na superação dos desafios enfrentados por professores e professoras da Educação Básica ao ensinar a temática indígena em sala de aula.

Desta maneira, a principal motivação para escolha deste produto veio através da minha experiência enquanto docente que ao utilizar o livro didático sente dificuldade em desenvolver a temática indígenas durante as aulas bem como das queixas de outros professores que possuem várias lacunas em relação às formações acadêmica e continuada. A Cartilha foi elaborada através da plataforma gratuita Canva, uma ferramenta de design gráfico online. Está estruturada para contemplar as três séries do Ensino Médio, os capítulos estão divididos por série, juntamente com informações referentes a Competências da área, Habilidades da BNCC e objetivos de cada aula. Além disso, todo o passo a passo está dividido em Momentos por ordem

⁸ Consta no Artigo 1º do Regimento Geral do PROFHISTORIA que o mesmo tem como objetivo “proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História”. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1226/profhistoria_em_rede_regimento_geral.pdf Acesso em: 02. 10. 23.

cronológica, com texto conciso e linguagem clara, facilitando o entendimento e aplicação das sugestões propostas. A Cartilha possui formato A4 e inicialmente será distribuída em formato digital de forma gratuita.

Diante do contexto apresentado, este trabalho está estruturado em dois capítulos que objetivam refletir a respeito das representações sobre os indígenas que aparecem na historiografia e ensino de história, assim como na coleção didática alvo da análise na presente pesquisa. No capítulo inicial, iremos analisar as narrativas e representações dos indígenas no ensino de História no Brasil, o conceito de Representação e como este pode ser encontrado no campo da História. Por conseguinte, a segunda parte deste trabalho se dedica a investigar como a temática indígena aparece no Ensino de História e a partir dessas nuances traçar uma análise sobre os discursos que são perpetuados pela mídia e literatura para assim adentrar nas considerações acerca da temática indígena nos livros didáticos selecionados. Por fim, a partir da utilização de instrumentos como artigos, livros, dissertações e teses que serviu como arcabouço teórico durante toda a pesquisa será apresentado o produto derivado deste trabalho, na tentativa de se tornar uma estratégia didática para o ensino de história indígena.

2.NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

2.1. A historiografia e as narrativas sobre os povos indígenas no Brasil

Os primeiros relatos produzidos e difundidos pelos europeus em meados do século XVI no contexto da invasão da América foram adotados pela historiografia, de caráter positivista, como fontes históricas incontestáveis (Oliveira, 2015). Exploradores, missionários e colonizadores europeus, como Pero Vaz de Caminha⁹, Hans Staden¹⁰, Jean de Léry¹¹, Gabriel Soares de Souza¹² e tantos outros, moldaram as narrativas sobre suas experiências, estando sob

⁹ CAMINHA, Pero Vaz de. Carta de Pero Vaz de Caminha [ao rei D. Manuel]. 1º de maio de 1500. In: AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luís. (Orgs.). Brasil 1500: quarenta documentos. Brasília: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001, p. 73-117.

¹⁰ STADEN, HANS. Duas viagens ao Brasil : primeiros registros sobre o Brasil. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

¹¹ LÉRY, Jean de. Viagem à terra do Brasil. Editora: Biblioteca do Exército. 1961.

¹² SOUSA, Gabriel Soares de. Tratado descritivo do Brasil em 1587. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

a influência de preconceitos culturais, crenças e motivações políticas. Os textos compostos por descrições e interpretações eram aceitos sem questionamento e foram responsáveis por embasar a formação do saber acerca dos povos nativos e seus modos de vida de maneira incipiente e distorcida.

Com base nas novas perspectivas teórico-metodológicas propiciadas pela aproximação entre História e Antropologia em meados dos anos 1970, passou-se a questionar a precisão e imparcialidade desses relatos, “a objetividade do conhecimento histórico e o status de verdade das fontes” (Oliveira, 2015, p. 3). Porém, as mudanças na concepção do indígena enquanto sujeito histórico acontecem paulatinamente. De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida (2012), é a partir da década de 1990 que os historiadores brasileiros se voltam para o estudo dos indígenas enquanto protagonistas, influenciando assim as pesquisas atuais que se debruçam sobre a temática. Apesar disso, ainda é possível notar a existência de um fosso entre o que é ensinado nas instituições escolares e as mudanças decorrentes das novas perspectivas historiográficas, sobretudo, no campo da história indígena. Do ponto de vista das discussões desencadeadas no ensino superior e os saberes produzidos pela academia, ainda há um desnível quanto a chegada desse conhecimento nas escolas, alheias a essas transformações, permanecem no passado.

Analisar as narrativas indígenas no ensino de história torna evidente as múltiplas representações que se formaram ao longo do tempo e os diferentes lugares ocupados pelas populações indígenas na história do Brasil. Compreender o processo de construção e significação é imprescindível para questionar e desconstruir discursos históricos que perpetuam representações estereotipadas e negativas a respeito do passado indígena principalmente, no contexto educacional escolar. Em uma época que coloca os povos indígenas em evidência e estabelece, por meio de uma lei, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nas escolas, torna-se importante refletir sobre como o Ensino de História tem abordado tal questão.

2.2 Definições sobre representação e sua utilização no campo da História

As diferentes estruturas sociais produziram uma variedade de representações e interpretações evidenciadas em discursos e imagens sobre as populações indígenas no Brasil. O estudo das representações pode favorecer a compreensão das problemáticas encontradas na historiografia tradicional e no ensino de História no tempo e espaço em que foram produzidos.

O termo representação surge inicialmente com o sociólogo clássico Émile Durkheim, procurando diferenciar os fatos sociais, seu objeto de estudo, defendia uma separação radical

entre representações individuais e coletivas, cabia então à sociologia analisar as consciências coletivas em detrimento das individuais, estas últimas deveriam ser o campo da psicologia. Durkheim defendia a ideia de que a sociedade não poderia ser explicada por meio das consciências individuais, introduzindo assim, o conceito de representações coletivas. Para o autor, as representações coletivas expressam a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações sociais, sendo uma forma de consciência que a sociedade impõe sobre os indivíduos. No contexto do início do século XX, marcado por guerras e ideologias, as obras de Durkheim caíram no esquecimento e o conceito de representação acabou perdendo espaço nas ciências sociais (Horochovski, 2004, p. 93-97; Moscovici, 2007, p. 13).

O conceito de representação social tem sido amplamente discutido no campo das ciências humanas. O resgate do termo representação é atribuído a Serge Moscovici, importante nome da psicologia social europeia, no ano de 1961. Ao promover a substituição do termo coletivo por social, reelabora o conceito e amplia seu significado, optando assim, por dar ênfase à qualidade dinâmica das representações em oposição à característica estática proposta pela teoria de Durkheim (Moscovici, 2007, p. 14). Dessa forma, segundo G. Duveen,

enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (2003, p. 15).

O processo de retomada da noção de representação por Moscovici, a partir de uma perspectiva de superação das bases positivistas que predominavam até então, buscou interpretar a relação estabelecida entre o indivíduo e a sociedade, bem como entre indivíduos, à medida que as Representações Sociais orientam e organizam as ações e as comunicações sociais (Zucco, 2003). Diante disso, a Teoria da Representação Social busca compreender e explicar a construção dos conhecimentos estabelecidos pelo grupo, a partir do senso comum, levando em consideração que o objeto representado seja relevante para o grupo (Nogueira; Di Grillo, 2020, p. 6).

Entre os autores que contribuíram para a divulgação e reconhecimento do campo teórico das Representações Sociais, destaca-se Denise Jodelet, expoente da psicologia social na França e referência no estudo das representações sociais desde 1965. De acordo com Jodelet, a representação enquanto processo, “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (apud Nogueira; Di Grillo, 2020, p. 7).

Entendida como forma de conhecimento proveniente do senso comum, logo, ingênua ou natural, distinta do conhecimento científico, sua importância implica na compreensão dos processos cognitivos e interações sociais (Jodelet, 1989). Ao discorrer sobre a importância das representações sociais, Jodelet considera que, uma vez que vivemos em sociedade e não isolados, são elas que guiam a maneira como nomeamos e definimos conjuntamente os diferentes aspectos da nossa realidade. Elas podem ser observadas nos discursos, veiculadas nas mensagens e imagens.

Os diferentes estudos acerca dos fenômenos representativos estão ancorados na dupla questão que constitui a base da teoria: “como o social intervém na elaboração psicológica que constitui a representação social e como essa elaboração psicológica intervém no social?” (Sêga, 2000, p. 129). Segundo Oliveira (2015), as representações sociais possuem um caráter pedagógico, uma vez que é capaz de nortear nosso sistema de interpretação do mundo, nossas identidades, memórias e práticas. No que se refere às relações étnicas, por exemplo, isso acontece quando há uma tendência em consolidar a imagem do outro dentro de uma categoria natural ou biológica, ou seja, as diferenças sociais passam a ser vistas como diferenças do ser (Sêga, 2000, p. 129).

Tanto Moscovici quanto Jodelet concentram seus estudos sobre representações sociais com foco em dois processos fundamentais na elaboração dessas representações, são eles: a objetificação e a ancoragem. A objetificação é o processo pelo qual as ideias ou conceitos abstratos são transformados em representações concretas e tangíveis, com base nas trocas entre os grupos que passam a construir um conhecimento comum, a representação é materializada e naturalizada nas relações sociais. A ancoragem está relacionada a inserção de um objeto estranho a uma estrutura preexistente, tornando-o comum. Isso significa que a interpretação e compreensão de algo novo é influenciado pelo sistema de crenças, valores e experiências anteriores de um grupo social. Sendo assim, esse processo ocorre pela necessidade de dar significados, classificar, rotular e nomear algo que é desconhecido, tornando-o familiar.

Neste processo de significação revela-se uma repugnância em pensar as diferenças confrontadas pelos europeus na América, uma vontade discursiva de ordenar o universo indígena em espaços simbólicos já conhecidos, de estabelecer um *regime de verdade* sobre o Outro, ao nomeá-lo como bárbaro, demoníaco, selvagem, tirano, índio, já que não é cristão, branco e nem “civilizado”(OLIVEIRA, 2015, p. 65).

Outro autor que nos propõe uma reflexão acerca do conceito de representação é o historiador francês Roger Chartier. Fundamental na configuração da *História Cultural*¹³, o

¹³ Refere-se ao campo historiográfico que surgiu nas últimas décadas do século XX, com o objetivo principal de expandir os objetos de investigação historiográficos. Entre esses novos objetos, destacam-se a "cultura popular", a "cultura letrada", as "representações", as práticas discursivas, entre outros. De modo geral, este campo se dedica

conceito de representação é analisado por Chartier partindo de como este influencia e é influenciado pelas relações de poder, destacando como as práticas culturais e as representações são profundamente entrelaçadas com as estruturas de poder. Em sua obra, deixa claro que a História Cultural tem como principal objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16-17).

Para Chartier, a representação refere-se ao modo como os indivíduos constroem intelectualmente seus mundos e a realidade ao seu redor. O autor aponta algumas características dessa noção. A primeira é de que ela não é universal, uma vez que é resultado das divisões sociais, neste caso, seria determinada pelos interesses dos grupos que as forjam. A representação não é neutra ou objetiva, pois “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezado” (Chartier, 1990, p. 17). Ou seja, a representação é singular, pois ela nasce e atua em conformidade com interesses e por outro lado, está ligada às necessidades de legitimar ou justificar escolhas e condutas de um segmento específico. Desta maneira, segundo Chartier, as representações estão inseridas num campo de concorrências, de disputas, produzindo assim, verdadeiras “lutas de representações”. Essas lutas resultam em inúmeras “apropriações” possíveis das representações, moldadas pelos interesses sociais, pelas imposições e resistências políticas, e pelas motivações e necessidades que se confrontam no mundo humano (Barros, 2005, p. 139).

No mesmo entendimento, para Edward Said (1990) a definição de representação vincula-se à maneira pela qual o Ocidente construiu uma imagem do Oriente servindo tanto para delinear a identidade nacional ocidental quanto para justificar e manter a dominação colonial e imperialista. As representações do Oriente são moldadas através da relação entre poder e conhecimento, visto que,

O Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição corporativa que lida com o Oriente — fazendo declarações sobre ele, autorizando visões sobre ele, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em resumo, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente (SAID, 1990, p. 15).

Portanto, assim como para Chartier, o trecho acima evidencia como para Said as representações não são neutras e nem objetivas, estão intrinsecamente ligadas às estruturas de

ao estudo da dimensão cultural de uma sociedade específica em um determinado período histórico (cf. Barros, José D’ Assunção. A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005).

poder, que nesse caso permitiram e sustentaram o colonialismo, na medida em que o conhecimento produzido sobre o Oriente foi utilizado para controlar e dominar essas regiões.

Sêga (2000), compreende as representações sociais como uma forma de entender e pensar a realidade a partir de elaboração cognitiva e simbólica, orientando nas condutas e práticas sociais. Nesse sentido, Castro (2012) demonstra como os conceitos e justificativas utilizadas pelos europeus foram elementos que favoreceram o processo de colonização e escravização dos povos indígenas no Novo Mundo. As narrativas fornecidas pelos europeus no período colonial desempenharam um importante papel na construção do imaginário acerca das populações indígenas cujos efeitos persistem em muitos aspectos até os dias de hoje. Em conexão com a noção de representação, o conceito de imaginário compreende

o conjunto de imagens guardadas no inconsciente coletivo de uma sociedade ou de um grupo social; é o depósito de imagens de memória e imaginação. Ele abarca todas as representações de uma sociedade, toda a experiência humana, coletiva ou individual [...] diz respeito diretamente às formas de viver e de pensar de uma sociedade (SILVA, 2009, p. 213-214).

De acordo com Silva (2009), o imaginário não é independente e é aí que se encontra a complexidade em estudá-lo, uma vez que para entender as representações de determinado grupo precisamos conhecer os diversos aspectos que compõem o seu sistema social. Ao analisar a obra *Tratado Descritivo do Brasil* do viajante e colono Gabriel Soares de Souza, Alves (2019) demonstra como o seu imaginário, assim como diversas narrativas do século XVI, apresenta características do pensamento religioso da época, dos mitos, da concepção de mundo ainda medieval e como esses aspectos foram responsáveis por influenciar os olhares compartilhados por ele sobre os povos indígenas brasileiros.

Ao serem apresentados como seres que precisavam ser cristianizados, como nas imagens produzidas por Hans Staden¹⁴ que remetem a rituais antropofágicos, enfatiza-se a condição de bárbaros atribuída aos indígenas. Em um trecho de sua obra, relata o seu encontro com o chefe Cunhambebe, colocando em evidência a característica canibalesca dos nativos a quem refere-se constantemente como selvagem:

O viajante narra que o guerreiro tinha diante de si um cesto cheio de carne humana e, enquanto conversavam, ofereceu-lhe o pedaço de uma perna que comia; à pergunta do europeu – “um animal irracional não come outro igual a si, e um homem deveria comer um outro homem?” – o principal retrucou “Jauará ichê. Sou uma onça. É gostoso” (STADEN, 2011, p. 88 apud ARAÚJO; SIEGA, 2022, p. 52).

¹⁴ Hans Staden foi um viajante e mercenário alemão, de suas duas viagens ao Brasil resulta a obra *Duas Viagens ao Brasil*, publicada em 1557. Em seus relatos detalhados e com muitas xilogravuras sobre a vida dos indígenas, descreve os nativos como seres animais, sem valores cristãos (COELHO; SEIDEL, p. 230) Os tupinambás são representados como canibais, selvagens e cruéis (NUNES, 2017, p.14).

Amplamente divulgados em imagens e textos de viajantes e conquistadores, “o etnocentrismo europeu e sua dificuldade de perceber, conhecer e respeitar o outro, criaram a figura do índio genérico, desprovido de cultura e crenças, descritos como canibais, preguiçosos e selvagens” (Ghignatti, 2017, p. 4). O imaginário histórico existente nestas narrativas, se inscreve nos discursos das “descobertas que, por sua vez, é o discurso que “dá a conhecer o Novo Mundo”” (Orlandi, 2008, p. 19). Estes discursos, no qual os efeitos de sentido submetem até hoje os indígenas a povos colonizados, são os mesmos que lhes negam historicidade e os retratam como seres a-históricos.

Ao analisar os relatos e a produção iconográfica realizados por viajantes alemães que estiveram no Brasil no século XIX, Sallas (2010) procura demonstrar como as ideias de nação e história desses viajantes desempenharam um papel crucial na construção de um imaginário sobre os povos indígenas e na forma de inscrevê-los no tempo e no espaço. As imagens selecionadas compreendiam a representação da natureza, dos povos indígenas e da nação construídas por Wied-Neuwied, Karl Friedich von Martius e Johann Moritz Rugendas. Para a autora, as obras refletem a combinação de modelos predominantes da época de sua criação que se cristalizam como normas influenciando desde a elaboração de desenhos e esboços até a impressão do quadro finalizado em um livro.

Assim dizendo, as obras são produtos de uma determinada cultura e funcionam como guia para as práticas sociais e suas representações. A respeito do entendimento de que os relatos e imagens produzidas não correspondem a um retrato fiel e objetivo da realidade, a autora elucida que “toda representação contém uma verdade em si, seja ao se destinar a determinados grupos, seja ao expressar crenças e valores de outros. Emerge como expressão da verdade de quem a produziu, como forma de experiência comunicável, inserida no horizonte da época a que está vinculada” (Sallas, 2010, p. 417). Posto isso, é preciso portanto estar atento à maneira como os viajantes europeus percebiam os objetos representados numa dada realidade levando em consideração o seu contexto de origem.

Pensando a linguagem como significativo veículo de consolidação e perpetuação de representações sociais (Trindade, 2013, p. 17) nos deparamos com o discurso do desaparecimento indígena, um dos mais persistentes na História do Brasil. Tal discurso tem origem nas crônicas coloniais no contexto da conquista da América, se por um lado, essas narrativas retratam os portugueses como heróis e supervalorizavam os seus feitos, por outro, muitas etnias indígenas foram apresentadas como facilmente subjugadas, catequizadas e transformadas por eles (Monteiro, 1995; Silva, 2023)

Sustentada por uma perspectiva eurocêntrica que considerava os povos indígenas como

vítimas passivas do processo colonial, que apresentavam uma inferioridade racial, a extinção torna-se uma consequência inevitável, seja por extermínio ou pela integração (Monteiro, 1993; Almeida, 2010; Silva, 2023; Nascimento, 2019). Revisitado e atualizado ao longo dos séculos o discurso de extinção indígena foi embasado e justificado pela historiografia, sobretudo no século XIX e XX, e esteve intimamente ligado às políticas indigenistas vigentes e à construção de uma identidade nacional no Brasil.

Na obra *História geral do Brasil* de 1854, escrita por Varnhagen¹⁵ um dos principais expoentes do IHGB, em um contexto no qual teorias racistas estavam sendo importadas no Brasil, buscou classificar os indígenas a partir da teoria evolucionista como povos selvagens e bárbaros em contraposição aos europeus civilizados. Além de incentivar uma política de integração, por meio da qual os indígenas deixariam de sê-los se fossem integrados à nação (Nascimento, 2019, p. 44). A respeito dessa perspectiva primitivista, muito em voga no referido século, Manuela Carneiro da Cunha ressalta que “eram portanto algo como se fossem fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais” (Cunha, 2012, p. 11). Nesse contexto, portanto, vinculado à atuação do IHGB, o indígena, o mais legítimo representante da cultura local, foi eleito como símbolo da nação emergente (Zamboni; Bergamaschi, 2009, p. 23).

Sob um olhar de infantilização, eram considerados povos que se cristalizaram no passado e não possuíam história. Essa representação elaborada durante o século XIX continuou sendo utilizada pelo ensino de História no século seguinte e ainda é possível visualizar no imaginário brasileiro (Silva, 2023, p. 4). Neste caso, a criação e perpetuação de determinados discursos, como o de extinção e o que atribui aos indígenas apenas um lugar no passado, demonstram um apagamento das populações indígenas no presente. Por isso, conforme Jodelet,

as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm (2001, p.8).

Desse modo, entendemos que as representações são formadas em nossa imaginação a partir de diversos emissores. Incorporamos na criação de nossos conceitos definições e ideias hegemônicas e naturalizadas que circulam como verdades. Assim, além de receptores, nos

¹⁵ Importante referência para o ensino de história do país por ser um dos primeiros historiadores a construir uma narrativa acerca do passado fundamentada por amplas fontes e referências e por buscar reconstruir a história nacional com méritos a colonização portuguesa. Suas obras estavam ligadas ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), importante instituição responsável pela produção historiográfica no período do Segundo Reinado (Cf. Nascimento, 2019, p. 33-34).

tornamos novos emissores de certos estereótipos sobre o Outro, sem nos preocuparmos em questioná-los e, portanto, desnaturalizá-los (Trindade, 2013, p. 17). As obras produzidas no contexto colonial, até então aqui supracitadas, ainda são em vários aspectos referências na atualidade e estão diretamente ligadas ao modo como as questões indígenas são tratadas no presente. Isso corrobora com o pensamento de Said (1995) quando nos diz que a forma como representamos o passado influencia nossa compreensão e concepções do presente.

Com a finalidade de familiarizar os eventos e povos descritos, as narrativas produzidas no período colonial buscavam respaldo nas representações já reconhecidas pela cristandade europeia, facilitando a assimilação do “novo” a partir de visões de mundo já consolidadas na sociedade. Araújo e Siega (2022), ao analisar de maneira comparativa os relatos de Hans Staden, André Thevet, Jean de Léry e Anthony Knivet sobre suas passagens pelo Brasil, no século XVI, conclui que as diferentes realidades dos autores moldaram representações que ora convergiam ou ora divergiam sobre as populações indígenas. Diante da incompreensão da cultura indígena, “os viajantes interpretaram o que viram de acordo com seus pré-saberes, produzindo relatos com base em opiniões tidas como verdadeiras por seus grupos de origem” (Araújo; Siega, p. 57 2022). Nessa perspectiva, as representações sociais colaboram para o modo como os grupos se diferenciam, gerando representações que podem favorecer o preconceito e a discriminação (Maia; Correia, 2021, p. 4), uma vez que ignoravam a multiplicidade de etnias, apagando suas especificidades históricas e culturais, relegando aos indígenas o controle sobre a própria existência.

Relevante para o debate acerca do conceito de representação, o historiador Ronald Raminelli, um dos precursores da Nova História Indígena¹⁶ e autor do livro *Imagens da Colonização: A representação do índio de Caminha a Vieira*, nos fornece subsídios especialmente no contexto da historiografia colonial e da iconografia. Em sua obra busca analisar a polissemia da representação do indígena no imaginário europeu, considerando as relações coloniais. Ao se apropriar de fontes visuais e textuais produzidas no período, sua análise detalhada permitiu uma compreensão de como as imagens e narrativas foram forjadas pelos colonizadores a partir de muitos estereótipos que circulavam na Europa (El Far, 2000). Segundo o autor, a representação do indígena

¹⁶ Criado e popularizado a partir de um grupo de historiadores ligados ao trabalho do Professor Dr. John Manuel Monteiro, a Nova História Indígena compreende um campo historiográfico que tem como premissa a revisão da história dos povos indígenas levando em consideração as suas próprias perspectivas, no sentido de valorizar suas culturas, resistências e agências visto que foram negligenciadas ou distorcidas pelas narrativas tradicionais. Nesse sentido, Ronald Raminelli traz contribuições cruciais ao realizar análises críticas com foco na desconstrução de representações e narrativas coloniais sobre os povos indígenas. (cf. FILHO, Eduardo Gomes da Silva. **A Nova História Indígena: um olhar atemporal**. Revista Manduarisawa. Manaus, vol.3, nº 1, p. 23- 35, 2019.)

foi construída a partir da realidade americana e da cultura europeia. Os colonizadores pouco se preocuparam em abarcar a complexidade cultural dos povos além-mar. Observando o cotidiano indígena, selecionaram determinadas informações e relacionam-nas ao universo cultural europeu. [...] As representações do índio provenientes dos textos e das imagens pictóricas foram concebidas por intermédio de estereótipos. Esses garantiam a fixação do índio no imaginário ocidental, funcionaram como decodificadores capazes de traduzir a realidade americana e viabilizar a comunicação entre mundos tão díspares (RAMINELLI, 1996, p. 163, 165).

Nesta direção, ao examinar as fontes elaboradas entre os séculos XVI e XVII, identificou um hiato existente entre as imagens e os relatos produzidos por aqueles que aqui experienciaram. Percebeu que os retratos produzidos não foram inspirados nos documentos escritos da época. Raminelli constata esse ponto ao citar as divergências nos relatos e gravuras que representaram o ritual antropofágico, os primeiros enfatizavam a presença masculina no comando da guerra e da vingança enquanto nas telas europeias a mulher ocupa o lugar principal. Deste modo, ao analisar criticamente essas representações ressalta a influência dos preconceitos culturais, misoginia e demonização de homens e mulheres indígenas com vistas a fundamentar a conquista e a necessidade de intervenção em terras americanas (El Far, 2000).

Outrossim, enquanto traça a fabricação da imagem do indígena americano no período colonial, Raminelli ressalta que além da dificuldade dos conquistadores em perceber e compreender as particularidades dos povos do Novo Mundo existia um desinteresse em conhecer o outro, com isso, demonstra que as representações sobre os nativos foram estruturadas mais pelos conflitos e debates predominantes na Europa do que nas características da vida local (El Far, 2000).

Contudo, a presença de diferentes grupos indígenas vivendo no território que conhecemos como América é anterior às histórias de “descobrimento”. Após as invasões, os europeus logo trataram de nomear tudo que encontraram: povos, terras, lugares, pessoas, costumes. Nomear as coisas foi uma das variadas estratégias de conquista não apenas de territórios, como de corpos e mentes, ajudando assim, a fortalecer a lógica da colonização através da exploração, escravização e catequização. As categorias construídas historicamente tinham a pretensão de atender os interesses e objetivos dos colonizadores, sendo assim

vários povos nativos do continente americano foram todos chamados índios e, do ponto de vista social, genericamente classificados em dois grandes grupos: mansos e selvagens, conforme suas relações de aliança ou inimizade com os portugueses. Categorias classificatórias e adjetivos a elas correspondentes davam-lhes determinados lugares sociais e construíam-se historicamente, conforme os objetivos da colonização (...). (ALMEIDA, 2021, p. 4).

Sobre as representações naturalizadas pela historiografia tradicional que permanece enquanto norteadoras de práticas do presente, é frequente encontrar, tanto no ensino de História

quanto em outras disciplinas escolares, o emprego de termos genéricos e homogeneizantes atribuídos pelos colonizadores aos diversos grupos encontrados nas terras que posteriormente chamariam de Brasil, como exemplo, a palavra “índio”.

A respeito da utilização do termo “índio”, Gersen Baniwa (2006) esclarece que o mesmo tem origem em um equívoco e se refere ao apelido genérico dado pelo navegador Cristóvão Colombo à época da invasão ao continente americano, imaginando que fosse as Índias, não refletindo dessa forma, diversidade e identidade das populações indígenas existentes ao invés disso, incorpora em si práticas de apagamento da sua cultura e identidade, resultado do processo de colonização. De acordo com Walter Mignolo (2017, p. 4) “(...) a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”, isso quer dizer que, conhecemos e pactuamos com a prática de utilizar este nome com base nos critérios do pensamento moderno ocidental, assim como o termo “índio” e todos os adjetivos associados a ele mediante as relações com os portugueses no passado. Portanto, é viável explorar outras formas de pensar a existência de perspectivas que foram intencionalmente suprimidas em meio a conflitos de poder.

Posteriormente, com o desenvolvimento do movimento indígena a partir de meados da década de 70, à denominação “índio” foi dada outra conotação. De sentido pejorativo o termo passou a ser uma marca identitária na busca de unir, articular, dar visibilidade e fortalecer os povos originários do território brasileiro (Baniwa, 2006, p. 30-31). Diante das reflexões aqui delineadas, entendemos que compreender esses processos é crucial, pois ao adotar os conceitos de objetificação e ancoragem ao estudo das sociedades indígenas é possível entender como as representações e interpretações desses grupos são influenciadas pelo contexto social, cultural e histórico do colonizador. Além disso, podemos questionar as representações dominantes que perpetuam visões distorcidas e/ou simplificadas das culturas indígenas.

3. A TEMÁTICA INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Os discursos sobre os povos indígenas nas mídias e na Literatura romântica

A questão indígena no Brasil começou com a chegada dos portugueses em 1500 e a subsequente política de desestruturação das formas tradicionais de organização dos povos originários. Isso levou à imposição de novas regras de vida comunitária e ao extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional (Kayapó, 2019). Nesse contexto, um dos constantes questionamentos feitos pela

sociedade não indígena refere-se à identidade étnica dos povos indígenas. De acordo com as estimativas oficiais referentes ao último censo realizado pelo IBGE em 2022, o Brasil possui 1.693.535 pessoas indígenas que vivem em todas as regiões do país, a maior parte delas está concentrada na região Norte onde habitam 753,3 mil indígenas (44,48%) e em seguida, o Nordeste com 31,22% (cerca de 528,8 mil).¹⁷ Em pouco mais de cinco séculos de história, a imensa maioria da população desconhece as origens étnicas e culturais que fundamentam a formação do território brasileiro, bem como a situação atual desses povos. Diferente da diversidade que existe, a compreensão sobre os povos indígenas é frequentemente marcada pelo preconceito e pela discriminação.

Segundo o historiador Edson Silva (2002), esse desconhecimento está associado à representação indígena tradicionalmente veiculada pela mídia, imortalizados pelo romantismo produzido no século XIX e pelo ensino de História. A mídia enquanto veículo de comunicação, implica na formação da opinião pública e neste quesito é apontado como um dos responsáveis pela invisibilidade e/ou manutenção de estereótipos sobre as populações indígenas (Wittmann, 2016). Nas principais plataformas de mídias sociais, tais como *Youtube*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, é possível encontrar textos e imagens que carregam muitos dos estereótipos indígenas que acabam influenciando a nossa formação escolar bem como permeiam o senso comum. Um episódio em que houve grande repercussão foi a entrevista dada pelo técnico português Abel Ferreira, do time de futebol brasileiro Palmeiras. Ao fazer uma análise da equipe após uma vitória sobre o Atlético-GO, disse que o time “não é uma equipe de índios, [...] há uma organização.”¹⁸ Dessa forma, podemos compreender que a expressão utilizada pelo técnico associa os indígenas a desorganização. Sobre o ocorrido, a deputada federal indígena Célia Xakriabá utilizou suas redes sociais para demonstrar repúdio ao discurso racista proferido pelo técnico do Palmeiras.¹⁹ Além dela, a ministra dos povos indígenas Sônia Guajajara destacou a

¹⁷ Censo demográfico 2022: Indígenas - Primeiros Resultados do Universo. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena%20contabilizada%20em,melhorar%20a%20capta%C3%A7%C3%A3o%20dessa%20popula%C3%A7%C3%A3o.>

¹⁸ Abel usa expressão xenofóbica ao analisar atuação do Palmeiras: "Isso não é uma equipe de índios". Por Redação do ge — São Paulo. 11/07/2024. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/times/palmeiras/noticia/2024/07/11/abel-usa-fala-xenofobica-ao-analisar-atuacao-do-palmeiras-isso-nao-e-uma-equipe-de-indios.ghtml>

¹⁹ Post de Célia Xakriabá. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C9VJaCHOipO/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA=
 三

importância de combater estereótipos e classificou as palavras de Abel como “inadmissíveis”.²⁰ A Tabela 1 abaixo, sintetiza o resultado de um levantamento realizado nas diferentes mídias acerca dos discursos racistas sobre os povos indígenas.

TABELA 1 - Discursos racistas contra os povos indígenas presente no *youtube*, televisão e redes sociais

Descrição	Material	Análise
Coletânea Turma do Folclore Lendas Indígenas - Reprodução: <i>Youtube</i>; -Canoa Produções: Criação e Direção de Arte: Turma do Folclore. - Duração: 13 minutos e 5 segundos. -Publicação: 2019 - Número de visualizações: 572 mil	 Imagem: <i>Print</i> do vídeo “Historinha do Dia do índio”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IRwOBqNXhsc	No vídeo os povos indígenas são representados na infância como grupos necessitados de proteção; Usam os termos “índio” e “tribo”, além disso, não identificam a etnia; A narrativa do vídeo faz referência ao “Dia do Índio” de maneira desconexa com os movimentos de luta pela valorização da diversidade étnico-racial em nosso território; Faz uso do termo “artesanato” para descrever a produção artística dos indígenas; Apresenta narrativas que celebram a chegada dos europeus ao território agora conhecido como Brasil e associa os indígenas e seus encantados a figuras folclóricas.
Campanha Publicitária “Índios”: Posto Ipiranga -Ano: 2015 -Reprodução: Canal Ipiranga no <i>Youtube</i> e Televisão - Duração: 30 segundos.	 Imagem: <i>Print</i> do vídeo da Propaganda “Índios” do Posto Ipiranga de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DmHTzwJ-xsg	No comercial lançado pelo Posto Ipiranga em 2015, foi criada uma campanha publicitária brasileira que utiliza a imagem do indígena de forma distorcida e estereotipada, erroneamente associados aos nativos norte-americanos. A figura do indígena é associada com um povo menos civilizado, pela forma como se comunica com o homem branco se referindo ao avião como pássaro de ferro. O texto da campanha apresenta narrativas preconceituosas, com falas de teor pejorativo e discriminatório, usado de forma que desqualifica a língua indígena, ridicularizando-os.

²⁰ Ministra diz que 'técnico do Palmeiras errou, e muito' por usar expressão 'equipe de índios'. G1. Disponível em:
<https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/13/ministra-diz-que-tecnico-do-palmeiras-errou-e-muito-por-usar-expressao-equipe-de-indios.ghtml>

Meme: “Feliz dia do Índio” - Reprodução: perfil @Artes_Depressão no <i>Twitter</i> - Publicação: abril de 2016	 Disponível em: https://twitter.com/artes_depressao/status/722503016998428674.	Utilizando como pano de fundo a obra "Maloca Apiacá" de Hercule Florence, a página no <i>Twitter</i> "Artes Depressão" cria o meme "Feliz Dia do Índio", marcado pela reprodução de uma série de estereótipos sobre as populações indígenas, que são internalizados pela população não indígena, como o estereótipo de não falarem corretamente o português. O meme como gênero discursivo comum na internet e pode produzir diferentes efeitos de sentido como ironia, personificação, crítica, sátira, etc. Neste caso, o efeito de sentido reproduz o preconceito tanto linguístico quanto cultural. A imagem utilizada representa como os indígenas eram vistos no passado, suas vestimentas, suas moradias, fazendo com que os leitores tenham uma visão distorcida dos indígenas no presente.
Vídeo: Indígena kumaruara passa tinta de urucum no rosto de pessoas em seminário em protesto. - Reprodução: perfil do Uol no <i>Youtube</i>. - Publicação: 8 de maio de 2024.	@macunha337 “Cultura atrasada, felizmente os europeus trouxeram civilização para as Américas.” @nikolaslage “É impressionante como homens de verdade estão em extinção!” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kzwesMpOR5k	Em um vídeo que circula na internet, em 7 de maio de 2024, o indígena Naldo Kumaruara protagoniza um ato de resistência ao esfregar urucum no rosto dos defensores da Ferrogrão, um projeto que afeta comunidades indígenas com a construção de uma linha férrea. Nos comentários do vídeo, é possível observar que muitas pessoas reforçam interpretações preconceituosas sobre os povos originários, destacando como os esforços pela defesa de direitos são mal vistos por uma parte significativa da população. É importante pontuar que o vídeo é um recorte de um momento e por não trazer o contexto da situação, tanto em vídeo quanto em sua descrição, acaba dando margem a interpretações equivocadas e como esperado, diante de todos os personagens envolvidos o equívoco recai sobre os povos indígenas.

FONTE: elaborada pela autora (2024)

Desta feita, de acordo com Edson Silva, grande parte do que aprendemos sobre os povos indígenas na escola geralmente se limita a imagens que são predominantemente difundidas pela

mídia: um retrato genérico de “índio” que não está associado a um grupo étnico específico. Isso inclui a imagem estereotipada de indivíduos da Região Amazônica e do Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais elaboradas, adereços de penas, frequentemente sem roupas, habitantes das florestas e portadores de culturas vistas como exóticas (Silva, 2017, p. 76). É preciso estar atento aos meios de comunicação, pois ainda é comum trazerem em seus conteúdos formas de desqualificar ou generalizações acerca das populações indígenas a fim de colocar a opinião pública contra esses povos. Apesar das conquistas, sempre há um movimento contra os indígenas, suas instituições, suas comunidades e seus direitos (Munduruku, 2017, p. 102).

No que diz respeito à construção da visão sobre os indígenas proveniente da literatura brasileira do século XIX, é preciso considerar o contexto político referente às transformações que culminaram na Independência do Brasil e a formação do Estado, momento marcado pelo nacionalismo e pela afirmação da soberania política (Silva, 2020, p. 12). A partir de então,

cabia instituir no país uma unidade territorial, política e ideológica, criando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade histórica e cultural. A ideologia do novo estado brasileiro baseava-se nos valores europeus de modernização, progresso e superioridade do homem branco. Como construir uma nação e uma história de brancos a partir de uma realidade repleta de negros e índios? (ALMEIDA, 2010, p. 135).

Foi durante o Romantismo, movimento literário, artístico e filosófico, originário da Europa e fortemente influenciado pelas ideias do filósofo francês Jean Jacques Rousseau²¹, introduzido no Brasil por volta de 1830, que se delineou uma representação da nacionalidade. Isso ocorreu por meio da combinação de elementos estéticos e épicos, impulsionados por uma mentalidade nativista e politicamente conservadora (Silva, 2017, p. 43). Entre o branco de origem portuguesa e o negro escravizado e coisificado, restou para o indígena, então, originário da terra, ser “eleito como símbolo da nacionalidade, expressão do patriotismo, o indígena foi representado na Literatura, nas Artes Plásticas, nos discursos políticos e de intelectuais” (Silva, 2020, p. 13).

Longe de representar o povo brasileiro e suas características, as obras que correspondiam a essa vertente do Romantismo, chamada de indianista, foram escritas, sobretudo, por homens brancos que não estavam preocupados em retratar o indígena a partir da realidade vivida, uma vez que a mesma não condizia com os parâmetros aceitáveis

²¹ Conhecido por cunhar a expressão “bom selvagem”, que surge na época da Revolução Francesa remetendo a ideia que diz que o homem é bom por natureza e a convivência em sociedade é que causa a sua degradação moral. Em relação aos indígenas esse termo foi utilizado no contexto da política de assimilação, momento em que surge a figura do “índio” aculturado ou em contato com a urbanidade e por isso chamado de “bom selvagem”. (cf. REZENDE, et al. p. 60, 2020; MUNDURUKU, p. 84, 2017).

estabelecidos pela cultura europeia, logo, aos protagonistas indígenas foram atribuídas características do cavaleiro medieval, assim, assemelhando-se ao herói épico presente na literatura europeia. Predominavam nessas obras representações indígenas de duas maneiras distintas: ora como figuras europeizadas, ora como selvagens que, conforme suas concepções, eram considerados destituídos de cultura e frequentemente depreciados por comparações com animais irracionais (Wrege; Kaviski, 2021, p. 3).

Almeida (2012, p. 28) salienta que essa imagem idealizada, pouco teria a ver com os reais habitantes dos sertões e das aldeias, mas foi ela que permitiu, no plano ideológico, transformá-los em símbolo nacional. Na perspectiva da autora, os “discursos e obras políticas, literárias, científicas e artísticas desse período caracterizam-se pela idealização dos indígenas do passado, enquanto ignoravam ou demonizavam os grupos ou indivíduos indígenas ainda muito presentes no território brasileiro.” Sendo assim, essas construções idealizadas foram determinadas pela visão do branco colonizador que exibia personagens indígenas de acordo com suas próprias crenças e a partir do contexto histórico em que foram elaboradas.

Conforme Daniel Munduruku, o discurso adotado no século XIX continua sendo o de assimilação, uma vez que os personagens indígenas eram idealizados e europeizados, a história oficial forja a imagem do indígena que só caberia em um passado exótico e ruim, ocultando os conflitos, dessa forma, anula-se a existência não sendo necessária a continuidade da luta pelos direitos, porém a realidade é que os povos continuavam a resistir a tentativa de apagamento imposta por essa política que perpetua até a Proclamação da República (Munduruku, 2017, p. 85). Após a independência e visando atingir um projeto político de construção da nação, a prática mais comum utilizada pelo Estado era a política integracionista, supondo que as populações indígenas pudessem ser incorporadas à civilização, corroborando com a disseminação dos valores de uma sociedade industrial. (Munduruku, 2017; Almeida, 2018). Baseado nos movimentos sociais, em meados de 1990, a literatura indígena começa a ser reconhecida como uma alternativa às representações elaboradas até então. A partir desse momento privilegia-se tanto a autoria quanto o protagonismo de personagens indígenas com o objetivo de construir uma nova identidade para os povos dando ênfase, sobretudo, em suas participações históricas como agentes determinantes para a construção da identidade nacional.

No que se refere às escolas, juntamente com os currículos adotados por elas, possuem um papel significativo “seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional” (Kayapó, 2019, p. 58). Ao serem lembrados nas aulas de História aparecem, em geral, no recorte temporal referente ao período da “Colonização

Portuguesa na América” enfatizando, sobretudo, as representações sobre os povos indígenas a partir do contato com o europeu.

Diante de séculos de colonização, desvalorização da cultura indígena sob o olhar do colonizador, genocídios, violências e discriminação, a Constituição de 1988 estabeleceu um marco histórico na luta contra os processos de subordinação, tendo em vista que passou a reconhecer a cidadania para os povos indígenas, seus direitos de viver conforme suas próprias culturas e possibilitou uma maior visibilidade sobre a diversidade desses povos (Ghignatti, 2017). A partir de então, foram sendo criadas outras leis de incentivo e proteção das culturas indígenas. Uma delas é a Lei Federal 11.645 promulgada e implementada em 2008 alterando de forma complementar a Lei 10.639/03, que até então garantia apenas o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo a obrigatoriedade do ensino e da história e cultura indígena nas escolas de ensino fundamental e médio. De acordo com a referida lei:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.
 § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 10 mar. 2008)²²

Sobre a implementação da lei, existe uma série de problemas quanto a sua efetividade. Bussoli e Laroque (2018) enfatizam que o problema perpassa o próprio sistema de ensino, sobretudo durante as aulas de História na qual espera-se que contemplem e promovam o entendimento sobre a formação da sociedade brasileira incluindo a contribuição das populações indígenas, todavia, não há o cumprimento da lei e termina por ignorar os elementos que constituem a história indígena. Pois, não basta a obrigatoriedade do ensino, os educadores precisam ter o domínio sobre a história e a cultura indígena. Maria Aparecida Bergamaschi (2010), reforça a ideia de que é o momento de deixar que os indígenas elaborem e ensinem a sua história. A autora destaca aspectos vistos como essenciais para compreensão da história dos povos indígenas no ensino de História: considerar o estudo do passado dos povos indígenas inseridos nos processos históricos; considerar os povos indígenas como integrantes da dinâmica cultural contemporânea; valorizar a diversidade etnocultural; ouvir os próprios indígenas,

²² LEI Nº 11.645 DE 10 DE MARÇO DE 2008. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>

utilizando-se de materiais produzidos por intelectuais e professores indígenas. Sendo assim, é necessário, adotar uma nova postura pedagógica nas escolas que reconheça a diversidade dos povos indígenas, evidenciando que fazem parte do presente, rompendo com a versão que silencia e generaliza esses povos. (Kayapó; Brito, 2011).

Em se tratando do ambiente escolar, muitos materiais didáticos contribuem para a propagação de discursos²³ que ajudam a apagar a história e a identidade de diversos povos indígenas. Esses materiais costumam dedicar pouco espaço para a análise e discussão sobre os povos nativos, apresentando-os como sociedades que existiram apenas em um passado distante e que são lembradas principalmente através do viés da colonização. Nesse contexto, ações nas instituições educacionais, como a manutenção das celebrações do “Dia do índio”²⁴, acabam naturalizando e reforçando estereótipos por meio de rituais e atividades desprovidas de significados e descontextualizadas, ignorando a diversidade étnica e cultural das populações indígenas (Bergamaschi, 2010).

Nesse âmbito, convém mencionar a aprovação da lei que substitui a denominação referente ao dia 19 de abril, de Dia do “índio” para Dia dos Povos Indígenas²⁵. Oriunda da então deputada federal pertencente à etnia aruaque, Joenia Wapichana, atual presidente da FUNAI, a referida lei tem como objetivo evidenciar a diversidade das culturas dos povos originários, uma vez que o termo “índio” originada de um equívoco dos europeus, foi e ainda é usado de forma indiscriminada, ignora as diversas identidades existentes no país²⁶. Em entrevista, Daniel Munduruku afirma que não é “índio” e que não existem “índios” no Brasil, pois essa palavra refere-se ao que os outros acham sobre o que é ser “índio”, associando-a a uma imagem negativa²⁷. Dessa forma, as mudanças mencionadas constituem avanços importantes ao trazer

²³ “O discurso não é simplesmente uma expressão daquilo que se manifesta dos sistemas de dominação, mas também objeto de desejo/poder, ou seja, de impor a certo grupo ou sociedade, os valores e a moral vigente.” (Cf. FOUCAULT, 2012 Apud BUSOLLI e LAROQUE, 2018).

²⁴ No corrente ano, celebramos também, pela primeira vez, a criação do Ministério dos Povos Indígenas no Brasil, órgão de suma importância para fortalecer a representatividade dos povos originários na política, para o fomento de políticas públicas e a garantia de direitos básicos aos povos indígenas no país. (Cf. BRASIL. Decreto nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm). Acesso em: 23.07.2024.

²⁵ BRASIL. Lei Nº 14.402, de 8 de julho de 2022. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20institui%20o,Art. Acesso em: 23 jul 2024.

²⁶ Ver Silva (2009).

²⁷ MUNDURUKU, Daniel. Eu não sou índio, não existem índios no Brasil. O Nonada, 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>

mais visibilidade às populações indígenas.

3.2 O protagonismo indígena e suas representações nos livros didáticos

Objeto de múltiplas facetas, o livro didático tem suscitado muitos debates nos últimos tempos. O papel dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem é um tema que gera divergências entre os professores. Por um lado, as críticas giram em torno de sua abordagem tradicional e desatualizada, por outro há aqueles que os valorizam como instrumentos didáticos que podem ser adaptados e complementados com outras fontes de informação. Apesar da relação ambígua, o livro didático continua sendo o material referencial utilizado por professores e alunos nas salas de aula do país. (Bittencourt, 2014, p. 71). Para Coelho (2009, p. 268), o livro didático “constitui-se, fundamentalmente, como instrumento de organização e transmissão de conhecimento, tornando acessíveis a crianças e adolescentes o saber de caráter acadêmico.” Todavia, é um produto comercial, sujeito às leis de mercado e às demandas da indústria editorial.

A oferta de diversos livros didáticos de História no mercado, voltados para estudantes e professores da Educação Básica no país, ainda não consegue atender plenamente às necessidades de um Ensino de História que fuja dos privilégios concedidos aos grupos dominantes. A pesquisa sobre a origem e comercialização desses livros revela elementos que contribuem para o controle e silenciamento das narrativas de grupos historicamente marginalizados. Embora a Lei 11.645/2008 exija o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil, essa legislação não se reflete de forma significativa na produção de livros didáticos, especialmente no que diz respeito ao protagonismo indígena.

Como docente, percebo que a maioria desses materiais ainda apresenta uma narrativa centrada na perspectiva do homem branco europeu, contando a história sob esse ponto de vista. Bittencourt destaca o papel do professor em relação ao seu uso e leitura, ao considerar,

a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor. Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola (Bittencourt, 1997, p. 74).

Portanto, é papel do professor desconstruir essas interpretações eurocêntricas com seus alunos, promovendo o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a produção do conhecimento histórico.

Apesar dos avanços significativos no ensino de História Indígena nos últimos anos, ainda há muito a ser feito. A lógica disciplinar que prevalece nos documentos curriculares ainda está presente e precisa ser superada, visto que a cultura europeia como central para organização dos conteúdos históricos termina por subentender a subalternidade ou complementaridade das outras sociedades (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 69).

Algumas interpretações equivocadas são frequentemente reproduzidas em obras didáticas, como a representação dos indígenas apenas no passado, ignorando suas atuações no mundo contemporâneo. Além disso, há a tendência de retratar os indígenas apenas na infância ou de criar a imagem de que eles estão totalmente integrados às sociedades não indígenas.

Apesar dessas questões, muitos profissionais acabam aceitando os manuais didáticos sem uma análise crítica, tratando-os como verdades absolutas em suas salas de aula, passando assim a serem um dos canais mais utilizados para a manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História, o que torna-se preocupante (MOTA; RODRIGUES, 1999, p. 4). A forma como os livros didáticos representam os indígenas impacta diretamente a forma como os estudantes os percebem. Por isso, é fundamental que os professores estejam atentos a essas representações e promovam a discussão, permitindo que os alunos desenvolvam um olhar crítico e questionador sobre a história indígena.

3.3 Definições sobre protagonismo indígena

Os historiadores ampliaram significativamente os estudos sobre a temática indígena, embora a quantidade de pesquisas ainda seja limitada em relação à diversidade de grupos presente em todo o território brasileiro. Em relação aos estudos históricos sobre os povos indígenas, um importante referencial é a obra *História dos Índios no Brasil* (1992), organizada por Manuela Carneiro da Cunha, esta rompe de forma definitiva com a noção de que os indígenas são ‘povos sem história’. A partir de então, tornou-se possível reconhecer os indígenas em suas particularidades étnicas e culturais, mas, sobretudo, como sujeitos históricos, e não apenas como grupos que resistiram às diversas frentes de colonização do século XVI ao XX (Bittencourt; Bergamaschi, 2013, p. 15).

A concepção de que os indígenas também foram protagonistas da sua própria história, que participaram e ainda participam da história denominada nacional, não só na condição de trabalhadores escravos mas também como participantes da constituição das fronteiras da nação ou ainda como comunidades que lutam para manter sua própria forma de organização social e cultural, tem marcado a nova produção historiográfica que retoma um importante debate sobre as fontes para estudos de ‘povos sem escrita’ (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2013, p. 15).

Figura central no desenvolvimento da Nova História Indígena no Brasil, os estudos do historiador e antropólogo brasileiro John Manuel Monteiro foram fundamentais para historiadores e antropólogos, inspirando a reinterpretação dos papéis exercidos pelos povos indígenas na história do país a partir da revisão das fontes históricas e buscando compreender os povos indígenas como sujeitos históricos ativos. Para o autor, o surgimento da Nova História Indígena deve-se a novos elementos que emergem nessa nova conjuntura.

Em primeiro lugar, desafiando as perspectivas de desaparecimento, houve uma estabilização da população indígena demonstrando até uma tendência de crescimento. Segundo, o surgimento de novas organizações indígenas e indigenistas no Brasil na luta pelos direitos indígenas. Por fim, no meio acadêmico, houve uma renovação do diálogo entre História e Antropologia, propiciando um aumento significativo nos estudos sobre a história dos povos indígenas a partir da ação consciente, ou seja, a agência desses povos enquanto sujeitos históricos (Monteiro, 1995, p. 223-226). Ele enfatiza que o resgate aos inúmeros processos de interações que surgiram a partir da colonização é “tarefa essencial para uma historiografia que busca desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas. Com isso, páginas inteiras da história do país serão re-escritas; e ao futuro dos indígenas, reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista.” (Monteiro, 1995, p. 228).

De acordo com Silva (2002), os novos estudos sobre os povos indígenas têm buscado superar o etnocentrismo que permeia as informações e referências anteriores. Sendo assim, a partir das pesquisas atuais “a colonização deixou de ser vista como um movimento único e linear, de puro e simplesmente extermínio dos povos considerados passivos, submissos, impotentes, mas sim como um complexo jogo de relações, embates, negociações e conflitos” (Silva, 2002, p. 47-48).

Ainda no tocante aos estudos históricos, a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida contribui para o debate oferecendo uma reflexão que nos permite entender e repensar sobre o lugar dos indígenas na História do Brasil. Conforme Almeida (2012, p. 22), “os índios vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios têm tido intensa participação”. A autora aborda o conceito de protagonismo

indígena, desafia a visão tradicional dos povos indígenas como meros passivos ou vítimas no processo de colonização e enfatiza o papel ativo e estratégico que essas comunidades desempenharam na interação com os colonizadores. Aponta ainda que a incorporação dos indígenas na História como protagonistas é resultado das mudanças historiográficas, do ponto de vista político e social. As novas interpretações cumprem o papel essencial de desconstruir ideias preconceituosas e discriminatórias (Almeida, 2017).

Com base em abordagens interdisciplinares, as pesquisas atuais centram o foco da análise nos próprios índios e identificam suas formas de compreensão e seus objetivos nas várias situações de contato por eles vividas, levando em conta os interesses e significados diversos das atuações políticas, socioeconômicas e culturais dos vários atores em contato (ALMEIDA, 2012, p. 23).

Almeida demonstra, através dos estudos que realiza sobre as guerras empreendidas no contexto da conquista do Rio de Janeiro, a importância de entender as relações entre os povos indígenas de diferentes etnias com os europeus a partir de suas ações e interesses. Desconstruindo as interpretações dicotômicas que geralmente colocam os dois grupos citados exercendo papéis de aliados ou inimigos.

Ao expandir o olhar crítico acerca dessas relações, os indígenas deixam de ser vistos como vítimas passivas e facilmente manipulados, pois suas ações passam a ser entendidas como consequência de suas próprias escolhas a partir do funcionamento de suas sociedades e com as possibilidades que estavam disponíveis, visto que as relações tinham caráter assimétrico e ocorriam em um cenário de extrema violência. Ainda assim, desse ponto de vista o protagonismo pode ser visto na medida em que as escolhas e ações indígenas foram determinantes para vitórias ou derrotas (Almeida, 2017, p. 23-24). Em suma, os povos indígenas passam a ser vistos como atores centrais e ativos na história, capazes de moldar os acontecimentos e de resistir à colonização utilizando suas próprias estratégias culturais, políticas e sociais.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre o Movimento Indígena no Brasil, a historiadora Poliene Soares dos Santos Bicalho fornece importantes considerações acerca da ideia de protagonismo indígena. Protagonizar significa, sobretudo, assumir o papel principal em um acontecimento, ato ou fato. Neste sentido, segundo a autora, o protagonismo indígena está vinculado às mudanças nas relações sociais e políticas entre Estado e sociedade civil, em especial, a partir da década de 1970 (Bicalho, 2011). Portanto, o termo *protagonismo* foi,

adotado pelas ciências humanas, após as mudanças trazidas pela modernização

capitalista da sociedade contemporânea, impulsionadas pela Globalização da economia e dos meios de comunicação, quando organizações e movimentos da sociedade civil tornaram-se mais autônomos, assim como os sujeitos outrora olvidados foram adquirindo sucessivamente posições de protagonistas de suas lutas e histórias (BICALHO, 2011, p. 3).

O movimento indígena, considerado como uma organização social, começou a tomar forma na década de 1970, marcando uma nova etapa na luta dos povos indígenas pelos seus direitos no Brasil. Este movimento é visto como uma quebra com formas anteriores de resistência indígena que, embora importantes, não configuraram uma continuidade de movimento social. A mobilização indígena iniciou um período de maior visibilidade e reivindicações depois de anos de silenciamento, conquistando reconhecimento gradual de sua agência e identidade coletiva.

Aos poucos, os estudos históricos passaram a evidenciar a relevância de personagens e sujeitos históricos que por muito tempo permaneceram apagados pela historiografia. Dessa forma, o protagonismo indígena foi ampliado para incluir os atores sociais e políticos atuantes em diversos setores da sociedade civil — ONGs, movimentos sociais, organizações, instituições, entre outros — que emergiram com o desafio de dar visibilidade a setores marginalizados devido à sua condição econômica, social, racial e cultural (Bicalho, 2011, p. 4). Por fim, as ideias destacadas pela autora ressaltam a importância do Movimento Indígena orientado pela premissa do protagonismo que valoriza os povos indígenas como os principais agentes de suas lutas e reivindicações.

3.4 Análise da representação indígena na coleção Humanitas.doc

As novas abordagens teórico-metodológicas da História e da Antropologia têm permitido a construção de narrativas onde a presença e a atuação indígena ocupam um novo espaço, tanto nas histórias regionais quanto na história do Brasil como um todo. De acordo com Almeida (2012), os indígenas estão lentamente sendo conduzidos da invisibilidade ao protagonismo. Porém, alerta para o fato de que mesmo com as atuais pesquisas sobre os indígenas discutindo uma variedade de temas em diferentes contextos e períodos, há uma “significativa prioridade para o período colonial” (Almeida, 2012, p. 24). Isso torna-se bastante relevante pois quando se estuda a presença indígena nos livros didáticos de História, uma das principais críticas apontadas pelos especialistas é a preferência pela história indígena vinculada ao contexto colonial e sua quase ausência em outras temporalidades, sobretudo para os séculos XIX e XX (Gois, 2022, p. 129).

Neste ponto, apresentaremos as análises que foram realizadas observando as representações indígenas que aparecem nos conteúdos presentes nos livros didáticos. A partir de leituras críticas, buscamos identificar nas obras analisadas se as representações reforçam e mantêm os estereótipos e preconceitos ou se apresentam uma versão livre de equívocos e até mesmo a ausência ao longo dos materiais. Aqui concordamos que “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (Choppin, 2004 apud Bittencourt, 2014, p. 69).

A coleção selecionada para análise integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2021. O PNLD é uma política pública que garante obras didáticas, pedagógicas e literárias à prática educativa²⁸ de forma gratuita através de edital para todas as escolas que fazem parte do sistema público de ensino no Brasil. O programa é

vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o PNLD se destina a prover as escolas públicas de todo o país com livros didáticos. Seu funcionamento se dá em ciclos trienais alternados, o que significa que a cada três anos ocorre a distribuição integral de livros didáticos para uma etapa do ensino (séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental e ensino médio) (Nobre, 2017, p. 303-31)

As últimas edições do PNLD para o Ensino Médio, em especial a de 2021, foram significativamente atualizadas para atender às novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio.²⁹ Pensando a partir de uma nova perspectiva que divide os componentes curriculares em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF), os currículos de todo o país precisaram passar por uma reorganização que buscasse atender as mudanças em voga. Nesse contexto, o Currículo de Pernambuco, fundamentado na BNCC, tornou-se um instrumento de referência para professores em todas as etapas e modalidades da Educação Básica a fim de que se apropriem dos pressupostos e pensem sua prática a partir da abordagem das competências possibilitando o desenvolvimento de habilidades.

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 15.07.2024.

²⁹ A Reforma do Ensino Médio implementada pela MP 746, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, estabeleceu tanto mudanças na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo do estudante na escola de 800 para 1000 horas anuais até 2022, quanto uma nova reorganização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as novidades podemos citar um currículo dividido por áreas de conhecimento e não por disciplinas, não havendo a definição de habilidades a serem desenvolvidas a partir de cada disciplina e os itinerários formativos com foco nas áreas em que o estudante deseja se aprofundar. **Ministério da Educação.** Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Disponível em: <https://www.portalinsights.com.br/perguntas-frequentes/como-citar-o-mec-no-texto>. Acesso em: 15.07.2024.

No Currículo de Pernambuco, ao observar o Organizador Curricular referente a FGB do componente curricular de História da etapa do Ensino Médio, percebe-se que a temática indígena é contemplada como Objeto de Conhecimento apenas no I e IV bimestre do 1º ano com destaque para os Povos originários de Pernambuco e Povos indígenas do Brasil e de Pernambuco, como mostram as imagens abaixo:

Figura 1 - Organizador Curricular FBG História - I Bimestre

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)		
HISTÓRIA		
ENSINO MÉDIO		
HISTÓRIA		
1º ANO		
I BIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101HI01PE) Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico-metodológicas do campo historiográfico.	Introdução aos estudos históricos.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	(EM13CHS102HI02PE) Identificar e analisar criticamente as concepções políticas, culturais e sociais que nortearam a criação de marcos históricos de periodizações, construídas pelos historiadores visando discutir as circunstâncias nas quais foram criados bem como as diversas implicações de sua utilização.	Pré-história, Antiguidade Oriental, Povos originários de Pernambuco.
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	(EM13CHS104HI04PE) Compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais e sua função identitária na construção de diferentes grupos em variados tempo e espaços, destacando o patrimônio cultural material e imaterial de Pernambuco.	Pré-história, destacando a pré-história brasileira

Fonte: Currículo de Pernambuco (2021)

Figura 2 - Organizador Curricular FBG História - IV Bimestre

HISTÓRIA		
1º ANO		
IV Bimestre		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	(EM13CHS104HI04PE) Compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais e sua função identitária na construção de diferentes grupos em variados tempo e espaços, destacando o patrimônio cultural material e imaterial de Pernambuco.	A África do século VII ao XVI. Sociedades pré-colombianas na América. Povos indígenas do Brasil e de Pernambuco
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS201HI06PE) Reconhecer as dinâmicas e deslocamentos das populações, ideias e mercadorias, em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam transformações, contatos e conflitos entre diversos povos e culturas, por motivos religiosos, econômicos e políticos.	Sociedades pré-colombianas

Fonte: Organizador Curricular FBG História. Secretaria de Educação de Pernambuco.

A coleção selecionada como fonte de pesquisa *Humanitas.doc* é composta por 6 títulos: Sociedade, Cultura e Política; Indivíduo, Sociedade e Natureza; Tempo e Espaço; Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos; Territórios, Territorialidades e Fronteiras; Política e mundo do Trabalho que buscam integrar as diferentes disciplinas da área: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Seus volumes são

autocontidos e não sequenciais, uma vez que não há progressão entre eles, seja no desenvolvimento de conteúdos, seja no desenvolvimento das habilidades e competências. Cada volume é composto de seis capítulos, entremeados por seções e

boxes. Ao final de cada volume é proposto um projeto, que pode ser trabalhado paralelamente ao desenvolvimento dos capítulos. (

Com autoria de Ronaldo Vainfas³⁰, Sheila de Castro Faria³¹ e Jorge Ferreira³² da Editora Saraiva, a coleção tem por objetivo fornecer subsídios para abordagem de conceitos, das categorias e dos conteúdos clássicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para análise das obras serão utilizados conceitos como *representação* e *protagonismo* que nortearão as observações aqui realizadas.

Os volumes escolhidos para análise foram o volume 1 que caracteriza as Ciências Humanas, com destaque aos conceitos de espaço e tempo. Por contemplar temáticas mais introdutórias para o ensino de História é mais comum ser utilizado no 1º ano no Ensino Médio. E o volume 5 que discute a democracia em distintas perspectivas, especialmente por conter um capítulo intitulado *Indígenas e afrodescendentes: inclusão social*. Inicialmente, é preciso esclarecer que nenhum dos volumes da coleção traz algum capítulo que faça correspondência ao Objeto de Conhecimento que se refere às populações indígenas de Pernambuco.

A primeira obra que iremos analisar sobre as representações indígenas é o livro *Tempo e Espaço*. Ao todo possui 158 páginas e sua estrutura é organizada e dividida em 6 capítulos, variando na quantidade de subtópicos entre 2 e 10. O livro, assim como toda a coletânea, se organiza da seguinte maneira: Cada capítulo é iniciado com uma “Abertura de Capítulo”. Para cada início, “um texto introdutório, uma epígrafe e uma imagem apresentam e contextualizam o tema que será abordado. O boxe Sua experiência pessoal propõe atividades para que você possa compartilhar com os colegas os seus conhecimentos prévios sobre o assunto” (Vainfas et al, 2020, p. 4). Além disso, é possível conferir as habilidades e competências da BNCC de diferentes áreas do conhecimento e não somente de Ciências Humanas, contempladas em cada capítulo.

Na seção “Conversa de...” são disponibilizados textos de autores que apresentam

³⁰ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor dos Programas de Pós-Graduação em História da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), autor de obras didáticas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/autores/ronaldo-vainfas/>

³¹ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), professora da Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), autora de obras didáticas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/autores/sheila-de-castro-faria/>

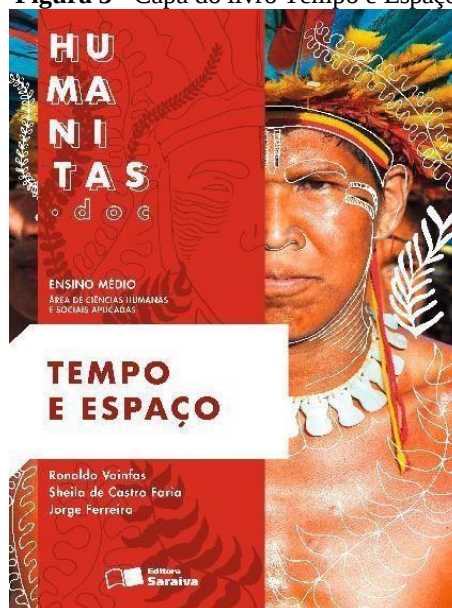
³² Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor dos Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG), autor de obras didáticas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/autores/jorge-ferreira/>.

diferentes pontos de vista sobre determinado assunto, além de atividades que permitam uma reflexão sobre os pontos de vista. O livro ainda apresenta ao longo de sua estrutura seções com “Glossário” onde é possível saber o significado de algum termo a partir do contexto em que é mencionado. Na seção “Questões em foco”, o leitor “será convidado a propor soluções ou se posicionar em relação a fenômenos, fatos e situações estudados ao longo do capítulo” (Vainfas et al, 2020, p. 4). Na seção “Saberes Conectados” será possível dialogar com outras áreas do conhecimento para o estudo da temática abordada no capítulo. Na seção “Analisando Mensagens” será contemplada atividades cuja proposta é a de analisar documentos dos mais variados gêneros (textos, produtos cartográficos, quadros estatísticos, documentos oficiais, obras literárias, pinturas, esculturas, monumentos, fotos, charges, etc).

A seção “Analisar e Refletir” também traz atividades, porém, com maior foco na associação entre o conteúdo e a realidade. No box “Fica a dica” é possível encontrar sugestões de leituras, sites e vídeos para aprofundar o conhecimento sobre a temática estudada. A seção “Roteiro de Estudos” é composta por um conjunto de atividades que são divididas em tópicos: *“Discutindo um conceito:* atividade em que um conceito relacionado aos temas do capítulo. *Brasil: interpretação de um fato:* atividade que aborda uma situação específica do Brasil no contexto do tema do capítulo. *De olho na universidade,* que traz questões do Enem e de diferentes exames de vestibular” (Vainfas et al, 2020, p. 5). No box “Observe que...” é possível verificar informações complementares abordadas ao longo do capítulo. Por fim, para cada volume é proposto um “Projeto” com o objetivo de aprofundar uma das temáticas estudadas ao longo do livro, utilizando diferentes metodologias das Ciências Humanas.

Antes de adentrarmos o seu conteúdo, começaremos pela capa do livro que traz a primeira referência a temática indígena, uma imagem de um indígena utilizando cocar, colar e uma espécie de grafismo criado digitalmente que foi sobreposto à imagem. Podemos notar, contudo, que não há referências textuais, nem na capa e nem nas páginas posteriores, sobre a identidade do indígena como nome, povo a que pertence, sua cultura, costumes ou modo de vida.

Figura 3 - Capa do livro Tempo e Espaço



Fonte: Vainfas (2020)

Nesse sentido, é importante refletir sobre as ausências tanto quanto a autoria, visto que não há nenhum autor indígena compondo a lista de autores que elaboraram essas obras. Além disso, a presença de um rosto indígena sem a devida autoria, reforça o estereótipo e acaba generalizando a figura do indígena uma vez que aparece apenas ilustrando a obra, sem favorecer o seu protagonismo.

No Capítulo 3, intitulado *A humanidade entre conceitos e preconceitos*, que trata sobre as teorias e ideias que surgiram em meados dos séculos XIX e XX inspiradas na teoria evolucionista que acreditava na existência de raças e na superioridade branca, é dividido em dois tópicos principais: “Reconhecimento da humanidade” e “A tradição dos preconceitos”. Nesse segundo, surge um subtópico intitulado “Barbárie e preconceito cultural” em que vem trazendo alguns conceitos como “bárbaro”, “escravizado”, “barbárie”, associados a diferentes contextos como Antiguidade ocidental, Expansão Marítima e a relação entre europeus e povos africanos e indígenas tanto da América central como do sul. O livro demonstra que os europeus passaram a se referir a esses povos como “bárbaros” “simplesmente por terem costumes e caracteres físicos diferentes dos europeus” (Vainfas, et al, 2020, 72).

A primeira menção aos povos indígenas no conteúdo surge de forma mais específica apenas na página 73 ao relacionar o conceito de barbárie a antropofagia, prática indígena observada nos primeiros contatos entre europeus e algumas populações indígenas. O texto didático relata: “ Os nativos a praticavam não como fonte de nutrição, mas com significado ritual. Ao comerem o inimigo feito prisioneiro, buscavam vingar o espírito de seus próprios antepassados mortos pelo povo inimigo.” (Vainfas et al, 2020, p. 73). O texto continua

esclarecendo que por ser considerado um ato bárbaro aos olhos do colonizador, serviu como motivação para execução de um projeto de escravização por serem considerados e designados bárbaros e canibais. Na mesma página, sequencialmente ao texto, encontra-se a ilustração de Theodore de Bry (Figura 4) sobre um ritual antropofágico que o viajante alemão Hans Staden presenciou entre os indígenas da nação Tupinambá.

Figura 4 - representação de ritual antropofágico

O etnocentrismo não foi exclusividade dos colonizadores europeus. Os povos colonizados também interpretaram os europeus conforme os próprios valores. Os astecas, por exemplo, viram a chegada dos espanhóis ao México como se fossem "deuses barbudos" que levariam ao fim do mundo, conforme anunciado em suas profecias. Chegaram a associar o líder dos conquistadores, Fernando Cortez (1485-1547), ao deus Quetzalcóatl, cujo retorno marcaria o fim dos tempos segundo a mitologia nativa.

Preparo da carne humana em episódio canibal, de Theodore de Bry, século XVI (gravura em cobre).
A gravura representa um ritual antropofágico no Brasil, de acordo com a visão do explorador alemão Hans Staden (1515-1576).



Fonte: Vainfas, 2020, p. 73

Figura 5 - Dança ritual dos tupinambás

Diversas crônicas ibéricas sobre povos ameríndios e africanos qualificam seus ritos como gentios. No caso do Brasil, vários cronistas (sobretudo os jesuítas) assim classificaram os bailes indígenas, as bebedeiras coletivas de **cauim** ou

Reprodução/Coletânea particular



as pregações dos grandes **pajés**, que encarnavam ancestrais e pregavam, em transe místico, migrações coletivas em busca da "terra sem mal", uma espécie de paraíso terrestre dos Tupi, onde a alimentação era farta e inesgotável, as mulheres sempre ficariam jovens e as flechas caçariam sozinhas, sem que os homens fizessem esforço.

Dança ritual dos tupinambás, de Theodore de Bry, século XVI (gravura em cobre).

cauim

bebida feita à base da fermentação da mandioca que provoca forte embriaguez. Era muito consumida, especialmente pelos homens, para celebrar vitórias em guerras e outras ocasiões solenes.

pajé

nome dado ao curandeiro na cultura tupi, com destaque para os grandes pajés (pajé-açu), que encarnavam espíritos e faziam pregações.

Fonte: Vainfas, 2020, p. 74

Ao examinar as figuras 4 e 5, podemos verificar que os autores optaram por ilustrações elaboradas por estrangeiros sobre os indígenas. Não havendo uma preocupação em esclarecer o contexto de origem e produção dessas imagens oriundas do século XVI. Representando os indígenas apenas no passado em um livro didático contemporâneo, garantindo assim a manutenção de estigmas relacionados aos povos indígenas. Ao longo do texto podemos notar

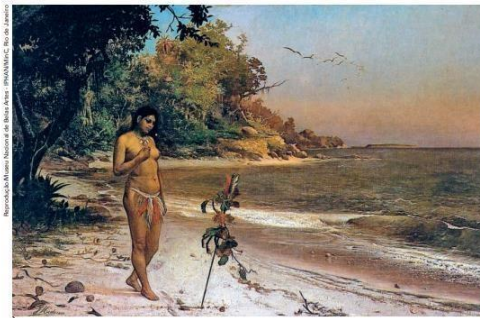
também que todas as menções sobre os povos indígenas do Brasil referem-se às considerações feitas pela ótica do europeu, carregada de preconceitos e equívocos. Consideramos pertinente a análise sobre as duas obras para a desconstrução de estereótipos com os alunos, pois, conforme as ilustrações, tratam de costumes de uma sociedade indígena à época do contato com os europeus. Embora os livros didáticos não consigam abarcar toda a diversidade da cultura indígena, ao se limitar à representação de rituais como dança e antropofagia como únicos aspectos culturais a serem apresentados, contribui para uma visão distorcida e incompleta dessas culturas.

No capítulo 5, com título *Ciências Humanas e Literatura*, traz em seu texto introdutório, presente na seção “Abertura de Capítulo” que: “A leitura e o estudo da literatura – material caro às Ciências Humanas – são mecanismos que possibilitam ouvir o outro, o diferente, fazendo parte do importante exercício da alteridade, que possibilita a empatia e a diminuição da violência social” (Vainfas, 2020, p. 109). Ao abordar a temática indígena neste capítulo, o texto didático contextualiza a busca pela construção da identidade brasileira em meados do século XIX, destacando a figura do indígena como um dos personagens escolhidos através da literatura romântica, com destaque para obras de José de Alencar, que forjou uma imagem do indígena com traços europeus correspondendo aos anseios políticos e culturais da época e não a realidade de perseguição, extermínio e apagamento sofridos pelos povos indígenas. Para isso, usa a imagem de Iracema que representa uma indígena personagem da obra de mesmo nome de José de Alencar, exaltada por sua beleza e visão romântica. Dessa forma, o indígena continua sendo mencionado apenas ao que se refere ao passado colonial. Ao se tratar de literatura, a obra não apresenta nenhuma obra de autoria indígena que apresente o indígena na contemporaneidade e apresente um contraponto a essas versões. Consideramos que as ausências também interferem na criação de representações, o silenciamento das lutas dos povos indígenas em momentos de grande relevância da história do Brasil pode gerar a representação de que esses povos estavam em silêncio por vontade própria e que não estavam fazendo nenhuma reivindicação (Neves, 2020, p. 122).

Figura 6 - Iracema

BRASIL: EM BUSCA DE IDENTIDADE

No Brasil, o distanciamento da origem portuguesa, considerada opressora, tinha que ser uma das marcas da construção de uma identidade nacional. Os indígenas foram um dos personagens a fazer esse papel, em particular nas obras do cearense José de Alencar (1829-1877), com a publicação de *O guarani*, em 1857, em forma de folhetim; *Iracema*, em 1865; e *Ubirajara*, de 1872.



Iracema, pintura (óleo sobre tela, de 1,68 m x 2,55 m) de autoria de José Maria de Medeiros (1849-1925), feita para homenagear o romance com o mesmo título escrito por José de Alencar.

Nesse tipo de interpretação, o indígena foi considerado o primeiro a resistir ao domínio português, como guerreiro que combate o inimigo. O nativismo estaria, assim, nas ações indígenas desde o início da colonização. Porém, o padrão de indígena retratado não correspondia ao real. Era um índio europeizado, "bom", domesticado e correto, com todos os predicados de um herói romântico e, portanto, idealizado. Esse índio era a antítese do índio "selvagem", contra o qual lutar. O índio "bom" simbolizava a essência espiritual, quase atemporal, dos critérios morais e éticos da civilização. O sucesso de *O Guarani* foi tamanho que acabou sendo transformado em ópera por Carlos Gomes (1836-1896), estreando com sucesso em Milão, na Itália, em 1870.

FICA A DICA
Rádio Caracere
 Episódio: Navio Negroiro, de Castro Alves. Publicado em: 22 set. 2019. Duração: 23 min.
 Podcast realizado pela Caracere Books. Neste episódio, os autores comentam o poema do poeta romântico brasileiro Castro Alves, publicado em 1880.

Fonte: Vainfas, 2020, p.119.

Ao decorrer dos trechos analisados nos dois capítulos é interessante notar que em nenhuma seção que corresponde a atividades sugeridas, há problematizações, questionamento e reflexões acerca das representações indígenas presentes no texto e imagens. De maneira geral, a análise desse livro nos possibilitou compreender que os indígenas são percebidos e representados por meio de uma perspectiva etnocêntrica e colonizadora da história e isso pode ser apontado como uma deficiência neste material.

A segunda obra, que será analisada com título *Sociedade, Cultura e Política*, contém igualmente a anterior, 158 páginas e é estruturada em 6 capítulos. As referências aos povos indígenas têm maior destaque em seu último capítulo intitulado *Indígenas e afrodescendentes: inclusão social*. No *Manual do Professor*, podemos encontrar orientações específicas para melhor desenvolver cada temática. A respeito desse capítulo, consta que o mesmo

apresenta os povos indígenas e africanos, suas lutas e protagonismo ao longo do tempo, bem como o processo de genocídio e exclusão ao qual são submetidos há séculos. Por meio do texto didático e análise de fontes diversas, é traçado um panorama a respeito dos povos indígenas e africanos: a chegada dos europeus no continente americano, a exploração da mão de obra escrava indígena e africana, a biologização do conceito de raça e o darwinismo social e as lutas dos povos indígenas e afrodescendentes por direitos sociais. Os estudantes poderão refletir acerca das lutas sociais dos povos indígenas e afrodescendentes, identificando a importância das políticas afirmativas e reconhecendo o racismo e a exclusão social, estimulando o pensamento que preze pelo respeito à vida, à tolerância e às diferenças (linguísticas,

culturais, religiosas, étnico-raciais, etc.), à cidadania e aos direitos humanos. (VAINFAS, 2020, p. 245).

Na seção “Abertura do Capítulo” nos deparamos com parte da obra de Cândido Portinari chamada *Descobrimento do Brasil*, de 1956, na “intenção de representar a perspectiva dos indígenas no momento da chegada da expedição portuguesa” (Vainfas, 2020, p. 246), neste caso, nossa crítica recai para o fato de que os autores optaram por representar esse momento e essa visão a partir de uma obra elaborada por um não indígena. Ainda nesta seção contamos com um texto didático que fornece uma descrição da organização social e cultural Tupinambá ressaltando que sua história é anterior ao contato com os europeus. De certa forma, o texto introdutório traz uma série de generalizações sobre as estruturas social, política e cultural, incluindo o ritual de antropofagia, como mostra o seguinte trecho:

Em quatro a oito malocas, feitas de toras de madeira, folhas de palmeira e palha, onde se abrigavam entre cinquenta e duzentas pessoas, viviam os Tupinambá ao longo da maior parte do atual litoral brasileiro, no século XVI. O “principal” de cada maloca era sempre um guerreiro respeitado, o que mais massacrava inimigos e o que tinha muitas esposas, além de reunir muitos parentes por meio do casamento de suas filhas, retendo assim, em sua maloca, homens guerreiros. Daí a denominação maloca, que significa “casa de guerra” em tupi. Em geral, ao redor das malocas, construíam-se paliçadas feitas de troncos de palmeira de cerca de 3 metros de altura. Cada conjunto de malocas somava entre 2 mil e 3 mil indivíduos (VAINFAS, 2020, p. 131).

Figura 7 - Imagem de Abertura do Capítulo



Fonte: Vainfas, 2020, p.130.

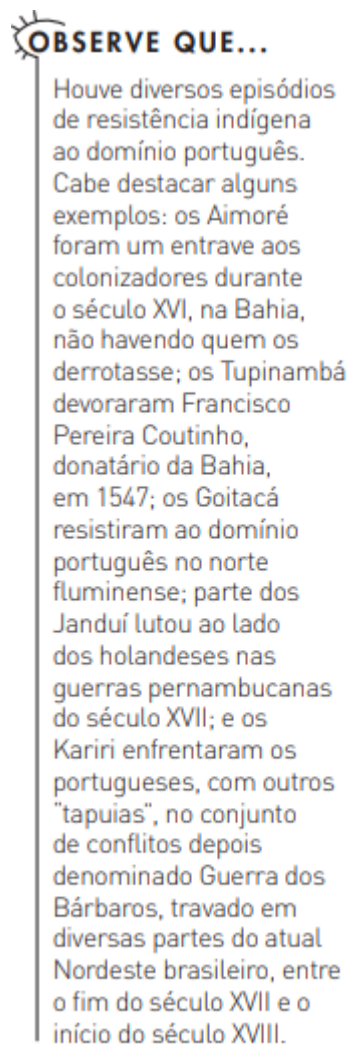
A temática abordada no início do capítulo versa sobre os encontros e desencontros entre indígenas e europeus tanto no Brasil quanto em outras partes da América. Ao longo da página descreve como foi a viagem e chegada de Cristóvão Colombo à América, destaque para o trecho: “Como à época já tinha população própria, estimada em milhões de pessoas, alguns estudiosos denominam a ocupação europeia de invasão. Em razão desse engano, os habitantes do Novo Mundo foram designados genericamente “índios” (Vainfas, 2020, p. 132). Ainda ressalta que os relatos construídos pelos europeus que descreveram essas populações estavam baseados em seu universo mítico e conceitual. Consideramos um trecho importante que demonstra mudanças positivas em relação às versões que por muito tempo privilegiam a interpretação europeia da chegada e invasão dos portugueses ao território americano, por isso ainda hoje é possível encontrar aspectos eurocêntricos em nossa perspectiva sobre o fato.

O subtópico *Impérios Coloniais e Protagonismo Indígena* remete aos conflitos de interesses entre os europeus e os povos indígenas que já habitavam o continente americano no período das Grandes Navegações. O texto didático versa sobre as diferentes formas de violências às quais os povos indígenas foram submetidos, bem como suas formas de resistência e protagonismo. Em um de seus trechos traz que:

a reação de muitos povos foi o deslocamento territorial, como o feito por grande parte dos Tupinambá do litoral, movimento que já ocorria em suas sociedades, como vimos. A opção pelo afastamento do litoral, onde se fixaram os portugueses, representava o distanciamento de doenças que os faziam morrer com facilidade, da escravidão e da violência por parte dos recém-chegados (VAINFAS, 2020, p. 133)

Ainda na mesma página e pela primeira vez é citado de forma bastante resumida e em um box complementar (Figura 8) episódios de resistência indígena em que são destacados nomes de diferentes etnias e suas ações contra o domínio português, entretanto, de maneira insuficiente uma vez que não podemos compreender com a leitura desse pequeno texto a complexidade desses episódios que foram deixados fora do texto principal, por estarem de forma secundária na página, indica que são informações menos importantes.

Figura 8 - Box complementar



133

Fonte: Vainfas, 2020, p.133.

A página seguinte dá continuidade ao texto didático principal ao caracterizar o protagonismo indígena: “os indígenas foram protagonistas de suas histórias, posto que interesses relacionados às suas dinâmicas culturais e sociais orientaram suas decisões quanto à participação em determinados episódios” (Vainfas, 2020, p. 134). Ao final, ainda destaca importância de reconhecer a agência histórica dos povos indígenas através da colaboração de profissionais de diferentes áreas como linguistas, antropólogos, historiadores, sociólogos, geógrafos e, fundamentalmente, a participação ativa dos próprios povos indígenas.

Com o título *A luta dos indígenas no Brasil*, o último tópico do capítulo ocupa-se da trajetória de resistência dos povos indígenas ao longo da história em busca da manutenção dos seus modos de vida e direitos sociais e as variadas políticas e ações do Estado direcionadas a

essas populações. Todavia, ao longo das duas páginas em que a temática é tratada o foco ficou mais na política indigenista adotada pelo Estado embasada em ideias etnocentristas e eurocêntricas do que no protagonismo das populações indígenas nesse contexto. Fala-se das conquistas como a demarcação de terras indígenas, a inclusão da identidade indígena pela primeira vez no Censo, mas não são trazidas informações precisas da atuação do Movimento indígena e organizações, nem ao menos são citadas durante o texto didático.

De forma geral, nos trechos analisados podemos notar que os indígenas são considerados como agentes ativos que estiveram envolvidos nos processos e dinâmicas históricas, porém essas ações são descritas em um tempo passado, em nenhum momento o indígena foi citado no contexto contemporâneo. Apesar dos avanços, as lacunas encontradas provocam muitos questionamentos sobre os silenciamentos dos indígenas no presente. Nesse sentido, Gomes (2017) considera que as lembranças do passado, quando evocadas, buscam atender as necessidades do presente de acordo com quem a promove e dá sentido. Sendo assim, os “silenciamentos e/ou negações e, portanto, suas rememorações e promoções, também estão ligadas às dinâmicas e relações entre os grupos sociais e indivíduos na atualidade” (Gomes, 2017, p. 115).

3.5 Estratégias didáticas para um novo ensino da História indígena: a criação de uma cartilha educacional

Reconhecemos o valor dos livros didáticos como recursos pedagógicos, mas é fundamental ter em mente que eles são apenas uma parte do processo de ensino e não podem ser considerados como fontes únicas e definitivas de conhecimento. Como ferramenta pedagógica que está sempre disponível, principalmente na rede pública de ensino, é através deles que adquirimos conhecimento sobre os povos indígenas durante toda a nossa vida escolar, por muitas vezes tratar o tema de forma superficial, sem abarcar toda a complexidade e diversidade cultural indígena. Após realizar a análise dos livros didáticos confeccionados e distribuídos mesmo após a Lei 11.645/08, foi possível concluir que ainda existem representações estereotipadas, ausências e omissões sobre os povos indígenas brasileiros nos textos e imagens trazidos nos materiais didáticos.

Recentes estudos históricos têm impulsionado a renovação dos materiais didáticos, com iniciativas promissoras em obras, especialmente paradidáticas, que incorporam concepções de história local ou regional. Essas abordagens são fundamentais para superar estudos que tratam os povos indígenas de forma genérica, sem levar em conta a diversidade étnica, cultural e

histórica dos diferentes grupos indígenas e o conhecimento que possuem sobre os espaços ocupados historicamente (Bittencourt; Bergamaschi, 2013).

Ao sugerir atividades práticas de pesquisa e apresentar questionamentos norteadores, este produto pedagógico visa estimular o aprofundamento da reflexão docente acerca das possibilidades de tratamento da temática indígena em sala de aula. A Cartilha tem como objetivo auxiliar os professores e professoras da Educação Básica na implementação de estratégias didáticas que possibilitem um tratamento adequado da temática indígena, em conformidade com os requisitos da Lei 11.646/2008, que tornou obrigatório o ensino das temáticas indígena e afro-brasileira na Educação Básica.

Historicamente, as cartilhas brasileiras tinham um forte viés religioso, sendo utilizadas para catequizar durante as missas. Atualmente, sua função se diversificou, abrangendo desde a educação formal, com textos didáticos, até a comunicação de massa, com fins informativos e publicitários (MARTEIS et al., 2011, apud MOISÉS, 1971, p. 1). No contexto de um estudo sobre materiais didáticos, as cartilhas, Mortatti (2000) nos apresenta o percurso histórico da sua utilização:

Embora já na segunda metade do século XIX encontre-se cartilhas produzidas por brasileiros, o impulso nacionalizante nesta área se faz sentir, especialmente em alguns estados, a partir da década de 1890, solidificado-se nas primeiras décadas do século XX, quando se observa o engendramento de fenômenos correlatos: apoio de editores e especialização de editoras na publicação deste tipo de livro didático; surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional- o professor; e o processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição as escolas, por parte de órgãos do governo estadual. (MORTATTI, 2000, p. 42).

A cartilha, utilizada como material didático desde meados do século XIX, continua sendo um recurso amplamente aceito por professores e alunos. Sua linguagem acessível e sua capacidade de abordar temas complexos de forma didática tornam um recurso atemporal e indispensável em diversas áreas do conhecimento (SOUZA, et al, p. 4). A era digital impulsionou a reinvenção da cartilha, adaptando seu formato tradicional para plataformas digitais interativas onde é possível ter um fácil acesso bem como alcançar um número maior de usuários e ainda oferecer uma experiência mais diversificada.

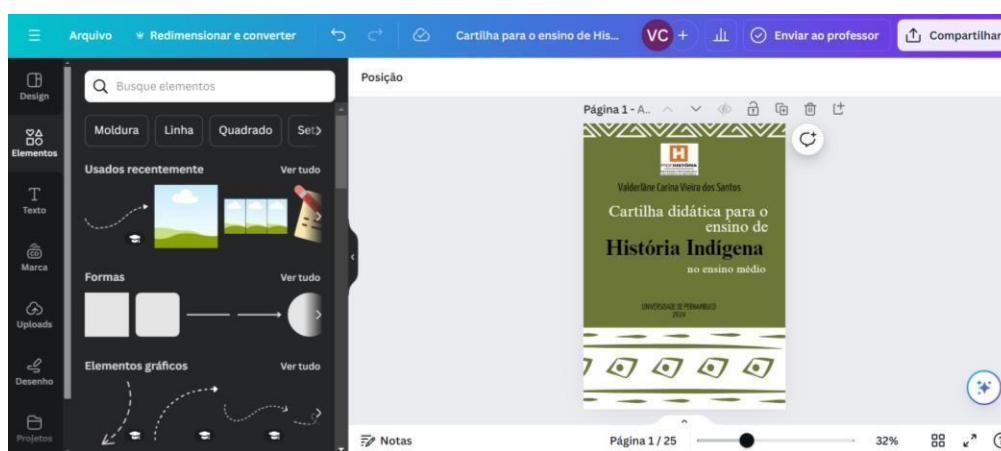
Sendo assim, buscando práticas pedagógicas que fogem da lógica eurocêntrica, as

sugestões propostas foram pensadas no sentido de contribuir de forma efetiva para o fim dos equívocos, preconceitos, ausências e omissões sobre a temática indígena, assim, fortalecendo e promovendo ações fundamentadas na valorização diversidade cultural e dos direitos dos povos indígenas, além do reconhecimento de que o Brasil é um país pluriétnico.

A escolha por esse produto educacional foi motivada pela minha vivência em sala de aula e a dificuldade de utilizar o livro didático como única fonte para desenvolver o trabalho sobre a temática indígena. Sendo assim, a confecção da cartilha está embasada nos autores e autoras indígenas e não indígenas que constituem o cerne desta pesquisa, assim como em experiências consideradas por mim exitosas, pelas contribuições da disciplina eletiva História Indígena coordenada pela professora doutora Kalina Vanderlei que participei durante o Programa de Mestrado e o trabalho como editora do Kmaikya³³. A cartilha destina-se a professores e professoras do Ensino Médio, último nível da Educação Básica.

A formatação da cartilha foi realizada usando a plataforma Canva (Figura 9), através do plano gratuito, utilizando todas as ferramentas de construção, edição e diagramação disponíveis na plataforma. Possui 27 páginas, está formatada em tamanho A4, fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Figura 9 - Visualização do desenvolvimento da cartilha na plataforma Canva



Fonte: A autora, 2024.

As informações estão dispostas de forma didática, ilustrada quando necessária e com

³³ Canal de comunicação e divulgação de literatura, artes, culturas e artistas indígenas, gerenciado por um grupo de pesquisadores da Universidade de Pernambuco, sob a orientação da professora Dra. Kalina Vanderlei. Para saber mais, acesse @Kmaikya no *Instagram*.

um texto de linguagem simples. A divulgação da cartilha como ferramenta pedagógica será realizada gratuitamente e online nas plataformas do @Kmaikya após garantir os direitos autorais e autoria junto à Biblioteca Nacional a partir da aquisição de ISBN, pois a mesma terá o formato de livro digital ou *e-book* como também é conhecido, buscando assim, alcançar um número maior de leitores.

A estrutura da cartilha apresenta os seguintes tópicos: 1. Apresentação; 2. Capítulo 1: Proposta para o Primeiro ano: O que é ser indígena? Desconstruindo e construindo novos olhares; 3. Capítulo 2: Proposta para o segundo ano: Protagonismo Indígena em foco; 4. Capítulo 3: Proposta para o terceiro ano: As lutas dos povos indígenas no Brasil; 5. Referências Bibliográficas. Os capítulos estão divididos por temática e de acordo com cada série do Ensino Médio, as propostas de atividades para cada foi definida pelo nível de complexidade envolvida. Assim sendo, as temáticas foram escolhidas a partir dos conteúdos curriculares e após análise dos livros didáticos de forma a preencher as lacunas observadas, bem como as dificuldades em encontrar materiais satisfatórios para o ensino da temática indígena. Ao observar o Organizador Curricular referente a Formação Geral Básica de Pernambuco da disciplina de História, percebemos que a temática indígena é contemplada como Objeto de Conhecimento em dois bimestres no 1º ano (Figura 1 e 2). Já no 2º ano, não há menção direta a temática indígena, porém, como podemos observar na Figura 10 abaixo, traz como Objeto de conhecimento o estudo da Sociedade e cotidiano no Brasil Colonial e Imperial. Momento oportuno para desconstrução de representações que foram elaboradas nessas épocas e que ainda podem ser encontradas no imaginário social.

Figura 10 – Organizador Curricular FBG História – 2º ano - II Bimestre

HISTÓRIA		
2º ANO		
II Bimestre		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	(EM13CHS102HI02PE) Identificar e analisar criticamente as concepções políticas, culturais e sociais que nortearam a criação de marcos históricos de periodizações, construídas pelos historiadores visando discutir as circunstâncias nas quais foram criados bem como as diversas implicações de sua utilização.	Correntes de pensamento dos séculos XVIII e XIX, Iluminismo, Liberalismo, Nacionalismo, Socialismo.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS103HI03PE) Problematicar e contextualizar construções discursivas naturalizadas tais como democracia racial e de gênero, meritocracia entre outras, por meio de elementos da pesquisa histórica (construção e operacionalização de categorias de análise, crítica de fontes discutir fontes e interpretação) de modo a se posicionar autonomamente frente aos desafios contemporâneos.	Sociedade e cotidiano no Brasil colonial. África e o tráfico transatlântico.
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	(EM13CHS401HI10PE) Compreender relações sociais entre múltiplos sujeitos históricos como elementos primordiais das transformações relacionadas aos meios de produção e organização social do trabalho, para apropriação das mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam. (2/2)	Sociedade e cotidiano no Brasil Colonial e Imperial.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	(EM13CHS403HI12PE) Analisar relações sociais específicas de cada forma de produção e organização social do trabalho, existentes, em diversos tempos históricos e espaços sociais, particularmente no território brasileiro, desde a escravização de ameríndios e africanos no Brasil até as novas relações de trabalho.	

Fonte: Currículo de Pernambuco (2021)

Apesar de oficialmente, o Novo Ensino Médio e os novos materiais didáticos não contemplarem os conteúdos de forma cronológica e independente como já vimos, os currículos ainda abordam os conteúdos por essa lógica. Por isso, ao analisar o Organizador Curricular referente a disciplina de História no 3º ano do Ensino Médio, traz como Objetos de Conhecimento os conteúdos referentes a história contemporânea como predominantes, tanto do Brasil quanto do mundo, os acontecimentos que vão desde o Imperialismo e Neocolonialismo do século XIX até as crises e movimentos sociais o século XXI. Por isso, acreditamos ser de grande valia, inserir nessa série as lutas e movimentos dos povos indígenas em busca de seus direitos, destacando as dificuldades que enfrentam atualmente sua participação e organização através de movimentos sociais. A partir das temáticas, delimitamos as competências e habilidades mais pertinentes para cada ano e os objetivos que desejamos alcançar.

O tempo pedagógico delimitado para cada sequência de aula foi pensado a partir do objetivo traçado e a quantidade de tarefas propostas, levando em consideração a quantidade de aulas por semana e o tempo de cada aula (50 minutos). De acordo com a distribuição de aulas a partir do Novo Ensino Médio, temos que por semana a Matriz Curricular contempla 1 aula de História no 1º ano, 2 no 2º ano e 1 no 3º ano (Figura 10). Contudo, o educador poderá ajustar de acordo com a sua realidade, para se adaptar as particularidades e a dinâmica de cada turma.

Figura 11 – Matriz Curricular do Ensino Médio de Pernambuco

MATRIZ - ESCOLA DE 4.500 HORAS-RELÓGIO							
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)	Quantidade de aulas por ano letivo						
	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total de Aulas	CH
	Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	-	-	1	40
		Língua Portuguesa	5	4	3	12	480
		Língua Inglesa	1	2	1	4	160
		Educação Física	1	1	-	2	80
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	3	3	11	440
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	1	1	4	160
		Química	2	1	1	4	160
		Física	2	1	1	4	160
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	2	1	4	160
		Geografia	2	1	1	4	160
		Filosofia	2	-	-	2	80
		Sociologia	-	2	-	2	80
	SUBTOTAL		24	18	12		2160

Fonte: Instrução Normativa SEE nº 03/2021(Diário Oficial)³⁴

³⁴ Fixa normas relativas à implementação das novas matrizes curriculares do Ensino Médio, assim como do novo currículo para a etapa final da Educação Básica, nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, no âmbito do Estado de Pernambuco, de acordo com a Lei nº 13.415/2017. Disponível em: [https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2021/20211125/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20211125\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2021/20211125/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20211125).pdf)

Ao final de cada capítulo, temos a seção “Material Complementar” no qual foram acrescentadas informações adicionais sobre alguns tópicos discutidos durante os capítulos. Os materiais são compostos por leituras, vídeos de livre acesso que estão disponíveis na plataforma do YouTube e sites. Os critérios utilizados para seleção desse material foram: ser de autoria indígena, ser referência no estudo da temática indígena, ser em português, estar disponível de forma gratuita, poder ser utilizado para que o professor amplie o seu repertório, poder ser reproduzido para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar por analisar as representações sobre os indígenas nos livros didáticos, nosso objetivo era compreender as representações produzidas pelos livros didáticos após a Lei nº 11.645/08 sobre a história dos grupos indígenas identificando mudanças, permanências e ausências. A análise das representações sobre os indígenas nos livros didáticos e a produção da cartilha didática para o Ensino Médio revelam a necessidade urgente de uma revisão crítica do ensino de História no Brasil. Ao longo dos anos, os povos indígenas foram frequentemente marginalizados, estereotipados e silenciados nos materiais didáticos, contribuindo para a perpetuação de visões eurocêntricas e racistas.

A Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Indígena, representou um avanço significativo, mas a implementação dessa lei ainda enfrenta desafios. É fundamental que os livros didáticos e os materiais pedagógicos reflitam a diversidade cultural do país e valorizem a contribuição dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira.

A produção de uma cartilha didática específica para o ensino de História Indígena é um passo importante nesse sentido. Ao oferecer sugestões de atividades e abordagens pedagógicas inovadoras, a cartilha pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma visão mais justa e equitativa da história indígena.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Antonio Cavalcanti. **Aspectos das políticas indigenistas no Brasil.** INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n. 3, p. 611-626, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/rQk3vztRBF6WNbwCdwPTPFQ/#>

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **DA INVISIBILIDADE ÉTNICA À ETNOGÊNESE: histórias e identidades de índios e negros em abordagem articulada e comparativa.** Dossiê: Povos indígenas na América portuguesa entre os séculos XVI e XIX: contatos interétnicos, agenciamentos e novas territorializações. História (São Paulo), v.40, e2021006, 2021.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº75, 2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo.** Revista História Hoje, v. 1, nº 2, p. 21-39 - 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALVES, Daniel Aroni. **Bons e maus selvagens: os olhares do português Gabriel Soares de Sousa sobre os indígenas brasileiros do século XVI.** 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1470>

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luís. (Orgs.). **Brasil 1500: quarenta documentos.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 200. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/460/685/3696>

ARAÚJO, Girlene Santos; SIEGA, Paula Regina. **O indígena como lugar comum nas disputas retóricas coloniais: uma abordagem comparativa dos relatos de Staden, Thevet, Léry e Knivet.** Linha D'Água: São Paulo, v. 35, n. 03, p. 41-59, set.-dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v35i3p41-59>

ARMILIATO, Vanessa Carraro; RELA, Eliana. **Representações dos povos indígenas e ensino de História: a história em quadrinhos como estratégia de aprendizagem.** Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. p. 210-225. 2015.

BARROS, José D' Assunção. **A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier.** Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na sala de aula, São Paulo, Contexto, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F., & BERGAMASCHI, M. A. (2013). **Apresentação - Dossiê Ensino de História Indígena.** Revista História Hoje, 1(2), 13–19. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.38>

BUSSOLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **A Lei 11.645/2008 e os indígenas**

nos livros didáticos de história do ensino médio. Revista Transversos. Rio de Janeiro. nº 13, MAI-AGO, 2018.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** Estudos avançados. São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, jan-abr. 1991.

COELHO, Mauro Cesar. **A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar.** In: ROCHA, Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Organizadores). A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DUVEEN, G. (2003). **Introdução: O poder das idéias.** In: S. Moscovici (Ed.), Representações sociais: Investigação em Psicologia Social (pp.7-28). Petrópolis, RJ: Vozes.

EL-FAR, Alessandra. **Imagens da colonização. A representação do índio de Caminha a Vieira (1996)** Resenha. Revista De Antropologia, 41(2), 253–258. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77011998000200013>

GHIGNATTI, Rosana Carvalho da Silva. Denúncia e Resistência nas obras de Daniel Munduruku e Kaká Werá Jecupé. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, v. 5, n. 7, 2017.

GOMES, Alexandre Oliveira. **Memória e patrimônio cultural dos povos indígenas: uma introdução ao estudo da temática indígena.** In. O ensino da temática indígena : subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife : Edições Rascunhos, 2017.

FILHO, Eduardo Gomes da Silva. **A Nova História Indígena: um olhar atemporal.** Revista Manduarisawa. Manaus, vol.3, nº 1, p. 23- 35, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/manduarisawa/article/view/5313/4315>

GOIS, Diego Marinho de. **Lições de história prescritas, lições de história (re)construídas: a temática indígena e usos de livros didáticos de história em escolas indígenas do Baixo Tapajós - Amazônia Brasileira.** Tese de doutorado. Curitiba, 2022.

HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffmann. **Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (2), janeiro-junho/2004, p. 92-106.

JODELET, D. **Representações sociais : um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (org.). As Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JODELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações**

sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?**. Educação em Rede, v. 7, p. 56-80, 2019. Disponível em: https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2021/05/educacao-em-rede_volume-7_paginas-56-80.pdf

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Editora: Biblioteca do Exército. 1961. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0ByMRQ3bAxEvTZ1lmYmlXUHIUd2s/edit?resourcekey=0-Wt-w8-X6CYNHn-Plovzrcw>

MARTEIS, L. S.; MAKOWSKI, L. S.; SANTOS, R. L. C. **Abordagem sobre Dengue na educação básica em Sergipe: análise de cartilhas educativas**. Scientia Plena, Aracajú, v. 7, n. 6, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade o lado mais escuro da modernidade**. RBCS Vol. 32 nº 94 junho/2017, pp. 1-18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da História Indígena no Brasil**. In. GRUPIONI, Luís Donisete B.; DA SILVA, Aracy L.. (Orgs.). A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª Ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Cadernos Cedes, ano XX, n 41 o 52, novembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?format=pdf&lang=pt>

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social** / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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.

NASCIMENTO, Alan Marcionilo do. **História e Direitos Humanos: a construção de representações sobre os povos indígenas na historiografia brasileira**. Dissertação de Mestrado - Recife, 2019.

NOGUEIRA, Karine; GRILLO, Marcelo Di. **Teoria das Representações Sociais: história, processos e abordagens**. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e146996756, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6756>. 2020.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Ensino de História Indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais**. In: Representações culturais na América indígena. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa Cainelli; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios.** Revista História Hoje, vol.7. nº 14. Dezembro de 2018.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo.** São Paulo: Companhia das letras. 1995.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. **Narrativas e imagens dos viajantes alemães no Brasil do século XIX: a construção do imaginário sobre os povos indígenas, a história e a nação.** História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 17, p. 415-435, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/VqfBKfGfsKfJHxrBYM9CcwP/>

SANTI, Helena Chierentin; SANTI, Vilso Junior Chierentin. **Stuart Hall e o trabalho das representações.** Anagrama, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 1, p. 1–12, 2009. DOI: [10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2008.35343](https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2008.35343). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35343>.. Acesso em: 3 jun. 2024.

SÊGA, Rafael. **O Conceito de Representação Social nas Obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** Anos 90, Porto Alegre, v. 8, n. 13, 2000.

SILVA, Edson. **Povos Indígenas e Ensino De História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula.** História & Ensino, Londrina, v. 8, p. 45-62, out. 2002.

SILVA, Edson. **A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil.** In: ANDRADE, J. A. de; SILVA, T. A. A. da (Org.). O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife-PE: Edições Rascunhos, 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei. **QUEM DISSE QUE “OS ÍNDIOS ESTÃO ACABANDO”? Respostas Indígenas ao Discurso do “Fim dos Índios” no Ensino de História.** Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 220-248.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587.** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. Disponível em: <https://fundar.org.br/publicacoes/biblioteca-basica-brasileira/tratado-descritivo-do-brasil-em-1587/>

SOUZA, Helga Valéria de Lima; FERREIRA, Emilio Caetano; GOYA, Edna de Jesus. **A**

cartilha como material didático: conservação do patrimônio artístico cultural.

Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2009.GT3a_Helga_Valeria_de_Lima_Souza.pdf

STADEN, HANS. **Duas viagens ao Brasil : primeiros registros sobre o Brasil.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2011. Disponível em: <https://prioste2015.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/duas-viagens-ao-brasil-hans-staden.pdf>

TRINDADE, Fernanda Nardes da. **Representação dos índios na escola: a experiência de uma oficina pedagógica.** Monografia. Brasília, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5755/1/2013_FernandaNardesDaTrindade.pdf

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação.** In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL–COLE. 2009. p. 20-24. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf

ZUCCO, Luciana Patrícia. **As Representações Sociais.** [Resenha de As Representações Sociais, de Denise Jodelet (Org.)]. O Social em Questão. Rio de Janeiro: editora PUC-Rio, ano 7, n. 9 - 1/2003. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=323&sid=38>



Valderlâne Carina Vieira dos Santos

Cartilha didática para o
ensino de
História Indígena
no ensino médio

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
2024



ÍNDICE

3 **APRESENTAÇÃO**

5 **CAPÍTULO 1**
PROPOSTA PARA O PRIMEIRO ANO: O QUE É SER
INDÍGENA? DESCONSTRUINDO E CONSTRUINDO NOVOS
OLHARES.

16 **CAPÍTULO 2**
PROPOSTA PARA O SEGUNDO ANO: PROTAGONISMO
INDÍGENA EM FOCO

23 **CAPÍTULO 3**
PROPOSTA PARA O TERCEIRO ANO: AS LUTAS DOS POVOS
INDÍGENAS NO BRASIL

27 **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



APRESENTAÇÃO

Essa Cartilha Didática é um produto pedagógico integrante da dissertação de mestrado desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Mata Norte, que apresentou uma análise sobre a representação indígena nos livros didáticos de História.

Cartilhas são ferramentas didáticas utilizadas pelo professor para aprofundar conteúdos específicos através de linguagem acessível, de modo a promover a aproximação dos discentes ao saber científico.

Passados mais de 15 anos da Lei N.º 11.645/2008 que tornou obrigatório, nos estabelecimentos educacionais de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda é possível encontrar resistência de escolas e profissionais como o uso de categorias como “índio” e “tribo” para falar dos primeiros habitantes do continente americano, os povos indígenas. Sabe-se que esses termos não evidenciam a diversidade cultural desses povos, uma vez que sua origem remete a um erro náutico cometido resultado das primeiras navegações na América.



APRESENTAÇÃO

Nesse contexto, o “índio” passou a representar um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Baniwa (2006) defende que é preciso fugir dessa visão limitada imposta pelo olhar do colonizador, uma vez que a palavra “índio” generaliza uma diversidade de povos com culturas, línguas e histórias únicas. Cada indígena pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. Usar o termo indígena é uma forma de reconhecer a pluralidade e especificidade de cada povo.

Igualmente, a permanência das celebrações do “Dia do índio” “comemorado” em 19 de abril, acabam por naturalizar e reiterar estereótipos por meio de ritos e atividades destituídas de significados e descontextualizadas, muitas vezes são realizados invariavelmente nesta data para não se falar mais dos povos indígenas ao longo do ano letivo ou associando-os a seres folclóricos e exóticos gerando preconceitos e discriminações através de estigmas e estereótipos dentro e fora da escola. Nesse âmbito, convém mencionar a aprovação da lei que substitui a denominação referente ao dia 19 de abril, de Dia do “índio” para Dia dos Povos Indígenas. Oriunda da então deputada federal pertencente à etnia aruaque, Joenia Wapichana, atual presidente da FUNAI, a referida lei tem como objetivo evidenciar a diversidade das culturas dos povos originários.

Nessa perspectiva, a presente cartilha tem por finalidade apresentar propostas alternativas complementares ao processo de ensino-aprendizagem a respeito da temática indígena nas aulas de humanidades.

Diante das lacunas e narrativas equivocadas encontradas nos livros didáticos, o presente material foi pensado como instrumento para um ensino de história significativo e eficaz. É preciso cada vez mais questionar e repensar tais situações visando fortalecer e valorizar as histórias e culturas dos povos indígenas.

O público-alvo ao qual se destina a cartilha é composto por professores e professoras da Educação Básica em especial do Ensino Médio.



CAPÍTULO 1

PROPOSTA PARA O PRIMEIRO ANO: O QUE É SER INDÍGENA? DESCONSTRUINDO E CONSTRUINDO NOVOS OLHARES.

Público-alvo: 1º ano do Ensino Médio

Componentes Curriculares: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Habilidade específica da BNCC:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Objetivos gerais:

- ♦ Identificar as representações construídas sobre os povos indígenas na sociedade;
- ♦ Conhecer a diversidade indígena do nordeste brasileiro.



ENCAMINHAMENTOS

Tema da aula: O que é ser indígena? Desconstruindo e construindo novos olhares.

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos.

1º momento: Iniciar a aula buscando saber sobre as percepções dos educandos a respeito da presença indígena no território brasileiro, a diversidade cultural e os desafios enfrentados atualmente em relação a perpetuação de preconceitos e discriminação em diferentes ambientes. Para isso, os estudantes serão estimulados através de questionamentos como: “O que vocês sabem sobre os povos indígenas?” “Como vocês imaginam os indígenas?” “O que vocês sabem sobre os primeiros contatos entre europeus e indígenas no Brasil?” “Existem indígenas no Nordeste?”

2º momento: O professor pode aproveitar as respostas e promover uma exposição oral problematizando a utilização de termos como “índio” e “tribo”. Também sobre a construção dos estereótipos associados as populações indígenas como “selvagens”, “inferiores”, “atrasadas”, relacionados a concepções evolucionistas e racistas, que foram disseminados durante os processos de colonização. O professor deve se apropriar das respostas dadas pelos estudantes para promover o diálogo e esclarecer noções essenciais a temática, buscando sempre romper com preconceitos.

3º momento: Análise do trecho de *Iracema* de José de Alencar (Texto I) e imagem José Maria de Medeiros (Texto II)

Após uma breve contextualização histórica sobre a obra de José de Alencar e o contexto de sua produção, introduzimos a leitura e análise de trecho, associando-o a imagem. A ideia é demonstrar o caráter romântico presente na representação indígena na obra clássica de José de Alencar e como essa idealização ainda faz parte do imaginário brasileiro. Para isso, após a leitura, os discentes receberão fichas com questões para que realizem uma leitura crítica das obras (texto e imagem) e discutam questões como: O que sabemos sobre os indígenas atualmente?



ENCAMINHAMENTOS

4º momento: Leitura de texto Iracema tabajara de Auritha Tabajara (Texto III)

Após uma breve contextualização sobre a autora do texto, Auritha Tabajara, escritora, poeta, contadora de histórias e a primeira cordelista indígena do Brasil, faremos a leitura do cordel “Iracema Tabajara”. A intenção é desconstruir a representação do indígena idealizado romântico.

Após a leitura, o professor deve suscitar o diálogo sobre o que os alunos conseguiram interpretar do cordel a partir de questionamentos como: “Quais as semelhanças e diferenças entre a Iracema do Texto I e III?” “Quais as lutas travadas pela Iracema apresentadas no Texto III? É interessante solicitar que eles identifiquem as palavras desconhecidas e pesquisem o significado. No texto de Auritha Tabajara, ela menciona que pertence ao povo Tabajara, assim como a Iracema de José de Alencar. Seria interessante apresentar um mapa e observar onde estão localizadas as terras indígenas bem como o número de habitantes.

5º momento: Diversidade indígena no Nordeste

Neste momento, o professor deverá solicitar que os estudantes se organizem em grupos e pedir que escolham dois povos indígenas do Nordeste. Cada grupo deverá pesquisar sobre um povo indígena do Nordeste e suas principais características (Localização, informações demográficas, nome e língua, luta pela terra, religiosidade, etc.) O resultado desse trabalho deverá culminar em uma exposição dos materiais produzidos. O estudantes deverão ser estimulados a apresentar a pesquisa em diferentes formatos: vídeo, *flipbook*, cartilha, *lapbook*, mural, mapa mental, etc.

Avaliação

Será observada a partir de aspectos como: dedicação e eficiência na pesquisa, criatividade na apresentação dos resultados e domínio do conteúdo apresentado.



TEXTO I

IRACEMA

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa de graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da Jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-se o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto.

Iracema saiu do banho; o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste.

A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha matizada, onde traz à selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão.



Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo.

Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido.

De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz a espada; mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma que da ferida.

O sentimento que ele pôs nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou de si o arco e a uiraçaba, e correu para o guerreiro, sentida da mágoa que causara.

A mão que rápida ferira, estancou mais rápida e compassiva o sangue que gotejava. Depois Iracema quebrou a flecha homicida: deu a haste ao

desconhecido, guardando consigo a ponta farpada.

O guerreiro falou:

- Quebras comigo a flecha da paz?

- Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos?

Donde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

- 
- Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.
 - Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos do tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema.

ALENCAR, José de. Iracema. São Paulo: Ática, 1995, p. 16-18.

GLOSSÁRIO

Graúna: pássaro de cor negra.

Jati: pequena abelha.

Aljôfar: gotas de água assemelhadas a pérolas muito miúdas.

Ará: periquito.

Campear: viver em acampamento.

Crautá: espécie de bromélia.

Esparzi: espalhar.

Gará: ave típica de áreas pantanosas.

Ignoto: desconhecido.

Ipu: região de terra bastante fértil.

Juçara: palmeira de grandes espinhos.

Lesto: rápido, ágil.

Oitica: árvore frondosa.

Quebrar a flecha: maneira simbólica de estabelecer a paz entre indígenas.

Rorejar: molhar com pequenas gotas como o orvalho.

Uiraçaba: estojo próprio para guardar e transportar flechas.

TEXTO II



Imagem: Iracema (1884), por José Maria de Medeiros (1849-1925) / Domínio Público



TEXTO III

Iracema tabajara

Sou Auritha Tabajara,
Nascida longe da praia,
Fascinada pelas rimas
E melodia da jandaia.
No Ceará foi a festa,
Meu leito foi a floresta
Nas folhas de samambaia.
A minha essência ancestral
Me encontra cordelizando,
Faz me existir resistindo,
Ao mundo eu vou contando;
Que minha forma de amar
Ninguém vai colonizar,
Da arte sempre vou me armando.
Filha da mãe Natureza,
Mulher guerreira eu sou,
Com a força feminina
Cinco séculos galgou.
Cada vez mais sábia e forte,
Meu medo é somente a morte
Que o preconceito gerou.
Hoje essa mulher levanta
Com letra e voz autoral
Contra toda violência
Por um amor ancestral
De um corpo ensanguentado,
Usado sem ser amado,



Com espírito imortal.
E baseado na Bíblia,
O homem veio ditar,
Sua fé diz que é pecado
O mesmo gênero amar,
E com massacre e doença,
Nossa língua, nossa crença,
Vem tentando assassinar.

Essa força feminina
Traz um sagrado poder,
Nascemos com a natureza,
Com ela vamos morrer,
A nossa ancestralidade,
E a nossa diversidade,
Nos fazem sobreviver.
Minha avó é referência,
Desde o tempo de menina,
Até me tornar mulher,
Das histórias que ela ensina,
Me ensinou a falar
Que a mulher tem seu lugar
É raiz que não termina.
Eu não sou como Iracema
A de José de Alencar,
Sou do povo TABAJARA
Onde canta o sabiá
Minha aldeia tem imburana
Minha terra é soberana
Pelo toque do maracá.

Auritha Tabajara

Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/ineditos-poemas-em-cordel-assinados-por-auritha-tabajara-e-ilustracoes-de-lucelia-borges/>



SOBRE A AUTORA

Auritha Tabajara é o nome original e também artístico de Francisca Aurilene Gomes, nascida no Ceará é contadora de histórias indígenas, atriz e compositora.

É considerada a primeira mulher indígena a publicar livros em cordel no Brasil. Com obras importantíssimas e influentes, Auritha vem se destacando na literatura nos últimos anos.

Como precursora na literatura de cordel indígena, tem buscado ao longo de suas produções, romper com o estereótipo da mulher indígena construída no imaginário social.

Para saber mais, siga em [@ita.tabajara](#) no *Instagram*.

Referências:

MARTINS, J. G. de C. **Questões de gênero em forma de cordel: análise da obra “Coração na aldeia, pés no mundo”, de Auritha Tabajara.** Revista Internacional de Folkcomunicação, [S. l.], v. 18, n. 41, p. 265–271, 2020. DOI: 10.5212/RIF.v.18.i41.0015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/19240>.

INSTAGRAM. Kmaikya. **Gosta de cordel? O que acha de ler uma cordelista indígena?**Instagram, 29 jun. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfTtv4Wr6Z3/>



Para compreensão e reflexão

Após a leitura atenta dos textos, responda as seguintes questões:

- 1- No Texto I, quais características físicas e habilidades são descritas sobre a personagem?
- 2- Qual a relação da personagem com a natureza?
- 3- O que o primeiro contato entre Iracema e Martim, o “guerreiro branco”, revela sobre a visão do autor sobre a relação entre colonizador e nativo?
- 4- Como Iracema é retratada na imagem (Texto II) ?
- 5- Para discutir sobre as representações imagéticas, pesquise obras que retratem mulheres indígenas feitas por artistas indígenas. Escolha uma e se possível, cole em seu caderno. Não se esqueça de fazer um breve resumo sobre a autoria da obra escolhida.

MATERIAL COMPLEMENTAR



LEITURA

Livro: MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia.** Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.



Entrevista com Daniel Munduruku: "Eu não sou índio, não existem índios no Brasil" Disponível no **QR CODE** ao lado.



VÍDEOS

Índio ou indígena?

Disponível em:



O que é ser indígena no século XXI. EP-1

Disponível em:



SITE

Para saber mais sobre o Povo Tabajara, acesse o **QR CODE** ao lado:



Como sugestão para pesquisa, visite o site: “Povos indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental”





CAPÍTULO 2

PROPOSTA PARA O SEGUNDO ANO: PROTAGONISMO INDÍGENA EM FOCO

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Componentes Curriculares: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidade específica da BNCC:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Objetivo geral:

Desenvolver nos estudantes uma compreensão crítica sobre o protagonismo indígena no Brasil, valorizando a diversidade cultural e desconstruindo estereótipos, promovendo a empatia e o respeito aos povos indígenas.



ENCAMINHAMENTOS

Tema da aula: Protagonismo indígena em foco

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos.

1º momento: Análise do conhecimento prévio dos estudantes

Para instigar os estudantes ao debate, o professor lança inicialmente algumas questões como: O que é ser indígena? Ainda existem indígenas no Brasil? Onde estão os indígenas do Brasil? A fim de fazer um levantamento prévio, o professor fará o registro dessas respostas ou palavras-chaves em uma nuvem de palavras que pode ser elaborada de forma manual no quadro branco ou utilizando uma ferramenta da web, dentre muitas disponíveis, sugerimos a Wordle que organiza as palavras em cores e tamanhos diferentes e pode ser salva em formato de imagem no computador.

2º momento: Exposição e discussão do conteúdo teórico

A partir das respostas obtidas, o professor iniciará a discussão fazendo uso de material em Power Point como recurso didático, expondo os principais aspectos e características dos processos históricos que contribuíram para a construção das representações dos povos indígenas que a sociedade reproduz, colocando o indígena como alegoria e desrespeitando a diversidade das populações. O objetivo desse momento é desconstruir estereótipos e conceitos que foram criados por uma narrativa eurocêntrica em que os povos indígenas são vistos de forma generalizada, estereotipados, vítimas do processo, nunca como protagonistas da sua história.

3º momento: Guerras do Brasil.doc

A fim de ratificar os debates já iniciados, o docente irá reproduzir o primeiro episódio da série documental: Guerras do Brasil.doc (disponível nas plataformas YouTube e Netflix) que versa sobre as guerras da conquista desde a chegada dos portugueses e suas relações com os indígenas que habitavam o território há milhares de



anos, bem como o processo de dominação, evangelização, exploração e resistência indígena. Como a população indígena foi massacrada, dizimada, resistiu e ainda resiste até os dias de hoje, pela demarcação de terras e pelo direito de existir. É importante ressaltar que o episódio apresenta versões diferentes daquelas que a maioria aprende na escola, que é contata com a participação do historiador e filósofo indígena Ailton Krenak, Sônia Guajajara, liderança indígena, além de outros historiadores e especialistas não indígenas. Logo após a reprodução do vídeo, o docente solicitará que os estudantes respondam novamente as questões iniciais: O que é ser indígena? Ainda existem indígenas no Brasil? Onde estão os indígenas do Brasil?, e realizará novamente a nuvem de palavras para comparar e avaliar o que foi compreendido, se há dúvidas ou a necessidade de reforçar algo que não foi entendido plenamente pelos estudantes.

4º momento: pesquisa para produção dos *lapbooks*

Para aprofundar os conhecimentos acerca da diversidade dos povos indígenas do Brasil na atualidade e entender os diferentes lugares ocupados, o docente irá solicitar que os estudantes de forma individual pesquisem um artista indígena e apresentem-no através da plataforma Google Classroom em forma de atividade, descrevendo nome do artista, etnia a qual pertence, tipo de arte e a referência das informações encontradas. Como demonstrado nos exemplos abaixo:

estudante 1

23 de jul. de 2021

Jaider Esbell

Jaider Esbell é artista visual, escritor e produtor cultural. Nasceu em Normandia, em Roraima, onde hoje é a Terra Indígena Raposa – Serra do Sol. Ele faz parte da etnia Makuxi. Ele sempre desenvolveu atividades ligadas à escrita e ao desenho. Seus trabalhos que mais se destacam utilizam a técnica de acrílica sobre tela. Neles, estão presentes temáticas como ancestralidade, memória, política global, o ser local, xamanismo visual e poder, dentre outros.

<https://www.artequaeacontece.com.br/artistas-que-sao-indigenas-para-ficar-de-olho/>

estudante 2

1 de ago. de 2021

YACUNÃ TUXÁ (BA)

Yacunã é uma ativista e artista visual indígena, da etnia Tuxá, de Rodelas, na Bahia. Graduanda em Letras na Universidade Federal da Bahia, a artista também atua como uma das lideranças em defesa da causa indígena LGBTQIA+. Suas obras, de linguagem contemporânea, se constroem em geral a partir de ferramentas digitais. Evocando a força das mulheres de seu povo, permitem um novo olhar para os indígenas que transitam entre os aldeamentos e as grandes cidades, construindo diariamente novas estratégias de resistência.

<https://ims.com.br/convida/yacuna-tuxa/>

← Responder

Ao obter as respostas, o docente deverá organizar uma lista dos artistas pesquisados pelos estudantes, dividi-los em grupos de trabalho compostos de três a quatro estudantes e escolher um dos artistas para execução e apresentação do lapbook.

5º momento: Produção do *lapbook*

Nesta etapa, os estudantes irão produzir o *lapbook* a partir da orientação do docente. Inicialmente deverá ser explicado pelo docente, através de textos e imagens, o que é um *lapbook* e como eles devem confeccionar esse material. O docente irá definir alguns critérios que deverão estar presentes em todos os *lapbooks*, porém os estudantes terão a liberdade de personalizar da forma que quiserem.



Sugerimos os seguintes critérios:

- Breve **biografia do artista**;
- Principais **características da etnia do artista** (Exemplo: Arissana Pataxó: falar sobre o povo indígena Pataxó);
- Escolher uma ou mais **obras do artista** (colocar nome/título se houver, ano se houver, as informações gerais sobre a arte, se for música colocar a letra ou trechos que achou mais interessante);
- Abusar de **imagens e da criatividade**;
- **Evitar reproduzir estereótipos e preconceitos** em relação aos povos indígenas;
- As informações e imagens devem estar dispostas de forma **organizada e legível**.

A partir desse momento, os grupos iniciarão uma pesquisa mais aprofundada sobre os artistas escolhidos, coletarão as informações através de links, vídeos e textos que podem ser sugeridos pelo docente, como uma forma de reforçar e suplementar o conteúdo estudado. Após coletar as informações, o grupo deve sintetizá-las e sistematizar fazendo uso de recursos como dobraduras, envelopes e imagens, utilizando os mais diversos materiais como: papel cartolina, papéis coloridos, caneta, cola, tesoura, lápis de cor e etc, para a montagem do *lapbook*.

6º momento: exposição e apresentação dos trabalhos

Com o *lapbook* finalizado, sugerimos que o docente organize junto com a turma uma exposição para que outras turmas possam ter acesso ao material, visto que é um trabalho



interativo, e para que os grupos possam fazer uma breve explanação sobre os trabalhos desenvolvidos por eles durante essa exposição. A finalidade da proposta é fazer com que os estudantes reflitam sobre o protagonismo dos povos indígenas e como através das artes eles buscam por direitos e lutam para manter vivos os elementos da sua cultura.

Avaliação

A avaliação ocorre de forma contínua através do acompanhamento da participação nas atividades propostas, realização de pesquisas, análise da execução e entrega do *lapbook* a partir da observação da presença ou ausência dos critérios exigidos na elaboração do trabalho, assim como a apresentação oral, demonstrando a compreensão e domínio sobre o tema.

MATERIAL COMPLEMENTAR



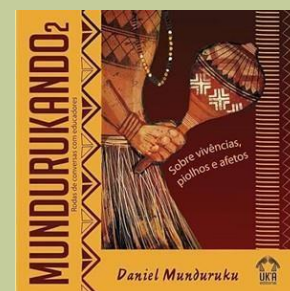
LEITURA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo.** Revista História Hoje, v. 1, nº 2, p. 21-39 - 2012.

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/39/29>



MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores.** SP: UK'A Editorial, 2017.



VÍDEOS

Entenda como elaborar um lapbook
https://www.youtube.com/watch?v=MqkUV_fJCek



Guerras do Brasil.doc- Episódio 1
https://www.youtube.com/watch?v=1C7eQBl6_pk&t=653s



SITE

Página do Instagram: @kmaikya





CAPÍTULO 3

PROPOSTA PARA O TERCEIRO ANO: AS LUTAS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Público-alvo: 3º ano do Ensino Médio

Componentes Curriculares: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidade específica da BNCC:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Objetivo geral:

Compreender a história das lutas dos povos indígenas no Brasil, analisando os desafios enfrentados, as conquistas e a importância da luta pela demarcação de terras e pela valorização da cultura indígena.



ENCAMINHAMENTOS

Tema da aula: Resistência indígena no Brasil - passado e presente

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos.

1º momento: Introdução ao conteúdo

Iniciando com uma aula expositivo dialogada, o professor com auxílio de material para reprodução (*power point*) fará uma abordagem sobre o projeto colonizador implantado no Brasil no século XVI e seus efeitos para os povos indígenas naquela época. Algumas questões devem ser levantadas para instigar o debate como: Quais as consequências desse processo podemos ver nos dias de hoje? Quais dificuldades esses povos enfrentam atualmente? Citar a luta pelo direito às terras que ocupam e direitos sociais.

2º momento: Exposição de conteúdo e análise de conceitos

Através de dados demográficos, o professor deve apresentar a evolução da população indígena, fazendo contrapondo com as políticas indigenistas organizadas pelo Estado para exterminar os povos indígenas. É importante que o estudante entenda a relação entre a colonização e os conceitos de etnocídio, luta pela terra e reconhecimento da identidade das diferentes etnias.

3º momento: Indígenas e política

Nesse momento é importante que o professor busque ressaltar as conquistas dos povos indígenas perante a Lei, como traz o Art. 231 da Constituição. O professor pode reproduzir para que seja feita uma leitura e análise na turma. Para reforçar a participação indígena luta pelos seus direitos, o professor poderá reproduzir o vídeo da manifestação de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1897. Além disso, o professor poderá pedir uma pesquisa sobre quais indígenas atuam hoje na política e por quais causas eles lutam, como uma forma de demonstrar os problemas e dificuldades encarados por essas populações.



4º momento: Mobilizações indígenas

Aqui o professor deverá mobilizar os estudantes para compreender reivindicações atuais através de dois movimentos, o primeiro contra o Marco Temporal e o segundo o Acampamento Terra Livre (ATL) que ocorre todos os anos. Através de vídeos com depoimentos, imagens, o professor deverá ressaltar os variados pontos de vista acerca das reivindicações.

5º momento: Atividade

Peça aos estudantes que se dividam em grupos e pesquisem por notícias mais recentes sobre os povos indígenas e suas reivindicações com relação ao Estado brasileiro. Após selecionar os dados oriente para que eles montem um mural com as notícias, se articulem e apresentem as concepções que obtiveram com seus estudos em um debate realizado entre todos na sala, com base em argumentos éticos provoque-os para que possam refletir sobre formas de combater as injustiças. Dessa forma, os estudantes poderão identificar as diferentes formas de violência às quais os povos indígenas foram e são submetidos e por fim reconhecer a continuidade dos povos indígenas e de suas lutas.

Avaliação

Será qualitativa, observando a participação e engajamento dos estudantes na pesquisa, estudo, montagem do mural e debate sobre as ideias que surgiram durante o processo.



MATERIAL COMPLEMENTAR



VÍDEOS

Documentário “Índio cidadão”

<https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>



Djuena Tikuna falando da importância da música indígena como forma de resistência

<https://www.youtube.com/watch?v=N0Mv2xp26rQ>



SITE

Acampamento Terra Livre

<https://apiboficial.org/historicoatl/>





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas.** Ver. Bras. Hist., São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, May 2017 .

BARBOSA, Yasmin Lorena Nunes et al. **Proposta de material didático de uso complementar para o ensino de história da química em turmas do 1º ano do ensino médio.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.9, p. 88346-88358 sep. 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/xmpr5evq7jaxjazz7yenbxnh4a/access/wayback/https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/35709/pdf>

CHARTIER, R. **O mundo como representação.** Estudos Avançados, 11 (5), 1991, p. 173- 191. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>

MOURA, Letícia Rodrigues De et al. **Práticas pedagógicas: confecção de cartilhas como ferramenta de ensino de ecologia para o ensino médio.** Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48689>>. Acesso em: 05/10/2023

SCOTT, Yolanda Isabel. **El Lapbook como recurso motivador para desarrollar la autorregulación em el área de Lengua Inglesa en 4º curso de Educación Primaria.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Internacional de La Rioja Facultad de Educación, 2018.