



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

DÁRIO DA SILVA MARQUES

NOPA IXTUA, NOPA LAVI:

A temática indígena no Ensino de História, a partir de representações sobre os Karipuna e Galibi-Marworno, do Amapá

Macapá – AP
2020

DÁRIO DA SILVA MARQUES

NOPA IXTUA, NOPA LAVI:

**A temática indígena no Ensino de História, a partir de representações
sobre os Karipuna e Galibi-Marworno, do Amapá**

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. Giovani José da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Macapá – AP
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Bibliotecária

DÁRIO DA SILVA MARQUES

NOPA IXTUA, NOPA LAVI:

**A temática indígena no Ensino de História, a partir de representações sobre os
Karipuna e Galibi-Marworno, do Amapá**

Esta dissertação foi avaliada e aprovada pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de
História da Universidade Federal do Amapá.

Banca Avaliadora:

Prof. Dr. Giovani José da Silva
(Orientador-UNIFAP)

Prof. Dr. Yuri Cavlak
(Membro Interno-UNIFAP)

Profa. Dra. Carina Santos de Almeida
(Membro Externo-Licenciatura Intercultural Indígena-CLII-UNIFAP)

Prof. Dr. Cleube Alves da Silva
(Suplente-UFT)

Data: ____/____/____

Resultado: _____

Aos meus amados pais,
Mestre Ambrósio Marques
(*in memoriam*) e Joana Silva,
aos quais tudo devo, sendo
grato por toda minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda a sabedoria, por ter me concedido a dádiva da vida e pelas bênçãos nela derramadas, bem como pelos desafios e mesmo pelas tribulações, pois suas superações têm me tornado mais forte.

À minha família, sobretudo, minha esposa Geovana e meus filhos Átila, Árthemis, Davi e Dimitri, pois, sem dúvida, vocês foram a fonte de minha energia quando minhas forças pareciam exauridas.

Sou imensamente grato aos meus professores, pelas constantes e profícuas provocações e reflexões suscitadas em meu ser, levando-me a desejar ardentemente um permanente aperfeiçoamento próprio, bem como do mundo ao meu redor!

No rol destes mestres e mestras não poderia deixar de citar minha estimada Professora e Coorientadora Cecília Bastos, que desde minha graduação tem acompanhado meu percurso acadêmico, tal como um anjo a cuidar para que eu não tropeçasse em pedra alguma, devotando não apenas a mim, mas a todos os seus alunos um amor maternal.

Agradeço aos meus amigos de turma pelo companheirismo e pela ajuda inestimável nos diversos momentos desta caminhada.

À chefe da Unidade de Ensino Fundamental Modular-UEFUM/SEED/AP, senhora Aline Barbosa Gomes, pela compreensão e apoio, imprescindíveis à conclusão de meu trabalho.

Agradeço aos povos indígenas do Oiapoque, sobretudo aos Karipuna e Galibi-Marworno, das aldeias do Manga, Espírito Santo, *Kunanã* e *Kumarumã*, pela acolhida e camaradagem que tiveram comigo durante minhas estadas, ensinando-me suas maneiras próprias de ser e estar no mundo.

Sou muitíssimo grato ao meu orientador, Giovani José da Silva, não apenas pelos valiosos ensinamentos, mas principalmente por fazer de sua vida um exemplo de resiliência e dedicação ao Ensino de História e à História Indígena, impelindo-nos a nos tornarmos melhores docentes.

Por fim, sei que toda escolha implica no rechaçamento de inúmeras possibilidades, assim como reconheço a limitação deste ínfimo espaço reservado à tanta gratidão, por isso, desculpo-me com todos aqueles não aqui citados, reconhecendo que este trabalho é fruto de uma tessitura de múltiplas mãos e vozes, agradecendo, portanto, a todos que de forma direta ou indireta apoiaram-me nessa jornada.

A tolerância não é uma posição contemplativa ...
É uma atitude dinâmica, que consiste em prever,
compreender e promover o que quer existir.

Claude Lévi-Strauss

RESUMO

O presente estudo é constituído por duas partes, a saber: a primeira de carácter dissertativo e, a segunda configura-se em um livro didático sobre os povos indígenas do Amapá – Karipuna e Galibi-Marworno – voltado aos docentes e discentes não indígenas do Ensino Fundamental (Anos Finais). Na primeira parte disserta-se sobre as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História, além de apresentar um enquadramento teórico e analítico de materiais didáticos, analisando livros didáticos de circulação nacional e regional/local e a Proposta Curricular do Estado de 2015, pertinente aos componentes de História e Estudos Amazônicos e Amapaenses. Discorre-se ainda, sobre as possibilidades de usos de diferentes linguagens no Ensino de História, apresentando sugestões para o trabalho em sala com documentos textuais, iconográficos e fílmicos. Na segunda parte, apresenta-se uma proposta de livro didático, com sua tessitura aportada em referências teóricas sobre Ensino de História, História Indígena e Nova História Indígena, dialogando, necessariamente, com a Antropologia. Recorre-se a documentos diversos (oficiais, jornais, fotografias e audiovisuais, entre outros), produzidos pelos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno e por não indígenas, composto por representações e aspectos das histórias e culturas dos povos indígenas do Oiapoque. Para a consecução deste trabalho, ainda contou-se com auxílio de entrevistas semiestruturadas com professores acerca dos desafios e possibilidades da inserção da temática indígena na escola. Tal estudo pretende aproximar o Ensino de História das novas abordagens acerca da temática Indígena; colaborar para a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 no Ensino de História (no)do Estado do Amapá, com reflexões e uma aprendizagem significativa sobre a temática indígena, ressaltando a contemporaneidade desses povos, bem como seus agenciamentos e protagonismos na história do Brasil e do Amapá.

Palavras-Chave: Ensino de História. Temática Indígena. Lei 11.645/2008. Material Didático. Indígenas do Oiapoque. Amapá.

ABSTRACT

The present study consists of two parts, namely: the first of a dissertation character and, the second is a didactic book on the indigenous peoples of Amapá – Karipuna and Galibi-Marworno – aimed at non-indigenous teachers and students of elementary school (final years). In the first part dissertation on the representations of indigenous peoples in the textbooks of History; Presents a theoretical and analytical framework of Didactic Materials, analyzing national and regional/local textbooks and the 2015 State Curriculum Proposal, relevant to the components of Amazonian history and studies and amapaenses. It also discusses the possibilities of uses of different languages in the teaching of History, presenting suggestions for room work with textual, iconographic and filmmic documents. In the second part, it presents a proposal of didactic book, with its tessitura contributed in theoretical references about History Teaching, Indigenous History and New Indigenous History, necessarily dialoguing with anthropology. It uses various documents (officers, newspapers, photographs and audiovisuals, among others) and produced by the Karipuna and Galibi-Marworno indigenous peoples and because they were not indigenous, composed of representations and aspects of the stories and cultures of the Indigenous peoples of Oiapoque. To achieve this work, there was also the aid of semi-structured interviews with teachers about the challenges and possibilities of the insertion of the indigenous theme in the school. This paper aims to bring history teaching closer to new approaches on the Indigenous Theme; collaborate for applicability of the Law 11.645/2008 in the Teaching of History (no) of the State of Amapá, with reflections and a significant learning on the indigenous theme, emphasizing the contemporaneity of these peoples, as well as their agencies and role in the history of Brazil and Amapá.

Keywords: History Teaching. Indigenous Theme. Law 11.645/2008. Didactic Materials. Indigenous of Oiapoque. Amapá.

LISTA DE IMAGENS

Figura 01 – Capa do Livro <i>História para Nosso Tempo</i>	73
Figura 02 – Terceira capa do livro <i>História para Nosso Tempo</i>	74
Figura 03 – Práticas alimentares indígenas no pretérito e no presente.....	79
Figura 04 – Indígenas no Palácio do Planalto.....	80
Figura 05 – Capa do Livro <i>Amapá: Vivendo a nossa História</i>	84
Figura 06 – Representações étnicas do europeu, indígena e negra.....	92
Figura 07 – Habitações indígenas.....	116
Figura 08 – Vista parcial da aldeia Manga.....	117
Figura 09 – Vista parcial da aldeia <i>Kumenê</i>	117
Figura 10 – Jovens Karipuna e suas <i>adaminã</i>	118
Figura 11 – Jogador de futebol expondo suas tatuagens.....	119
Figuras 12 e 13 – Selo e carimbo da arte <i>Kusiwa</i>	120

Lista de Quadros

Quadro 01 – Descrição dos livros analisados.....	72
Quadro 02 – O “desequilíbrio” de histórias nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	99
Quadro 03 – A (in)visibilidade indígena nos Estudos Amapaenses e Amazônicos.....	99
Quadro 04 – A permanência da invisibilização indígena no Ensino Médio.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGM – Associação Galibi-Marworno
AMIM – Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão
APINA – Conselho das Aldeias Wajãpi
APIO – Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
CGNT – Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais
DCEB/AP – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
Funai – Fundação Nacional do Índio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ISA – Instituto Socioambiental
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MPF – Ministério Público Federal
OPIMO – Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PCKGM – Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
TI – Terra Indígena
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	15
2- OS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	20
2.1- Considerações iniciais.....	20
2.2- Educação e Movimento Indígena: resistir para existir.....	21
2.3- Livros didáticos e povos indígenas.....	27
2.4- Da (in)visibilidade à busca por representações condizentes dos povos indígenas em livros didáticos	29
2.5- A importância da inserção da temática indígena no Ensino de História a partir de representações acerca das etnias Karipuna e Galibi-Marworno	41
3- MATERIAIS E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	44
3.1- Materiais Didáticos: Transcendendo a centralidade do livro.....	44
3.2- Livro Didático: Um objeto cultural, ubíquo e complexo!	51
3.3- Análises de livros didáticos de História e História do Amapá.....	69
3.3.1- Análise do Livro: <i>História para Nosso Tempo</i>	72
3.3.2- Análise do Livro: <i>Amapá: Vivendo a nossa História</i>	82
3.4- Análise das Propostas Curriculares dos componentes de História e Estudos Amapaenses e Amazônicos, contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá, de 2015.....	96
4- NOPA IXTUA, NOPA LAVI: A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA, A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES SOBRE OS KARIPUNA E GALIBI-MARWORNO, DO AMAPÁ.....	105
4.1- Sugestões para análises de textos escritos.....	109
4.2- Propostas de análises imagéticas.....	112
4.3- Possibilidades de usos de filmes em sala de aula.....	120
4.3.1- Proposta metodológica para análise de filmes.....	126
4.3.2- Breve análise de filmes pertinentes à temática indígena.....	128
4.4- Sugestões de fontes para o trabalho com a temática indígena.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
ANEXOS.....	142
APÊNDICES.....	145
Apêndice (A): Ficha para análise fílmica em contexto escolar.....	145

Apêndice (B): Ficha utilizada na pesquisa com os docentes acerca do trabalho com a temática indígena: suas dificuldades, desafios e possibilidades.....146

Apêndice (C): Livro: *Nopa ixtua, nopa lavi*: A temática indígena no Ensino de História, a partir de representações sobre os Karipuna e Galibi-Marworno, do Amapá.

1- INTRODUÇÃO

O contexto político que vivenciamos, no qual discursos e práticas atrozes, oriundos de diversos segmentos sociais – com ares de legitimidade oficial – estão sendo perpetradas sobre grupos sociais – tal qual os povos indígenas – tidos como destoantes da atual orientação ideológica dos grupos estabelecidos no poder. Ameaçando direitos historicamente constituídos e configurando-se, assim, em grande retrocesso, logo, faz-se necessário refletir acerca da real finalidade do Ensino de História, de seus usos pelo poder, assim como sobre seu latente poder transformador, manifesto por práticas pedagógicas reflexivas e significantes, que estabeleçam relações com o universo cultural, político e social dos alunos.

Basta ligarmos a televisão ou acessarmos o *Whatsapp*, *Facebook*, *Twitter* ou qualquer outra rede social e/ou canal de comunicação, para nos depararmos com a violência (simbólica e física) contra os povos indígenas. No entanto, essas agressões não sensibilizam efetivamente a sociedade envolvente, pois não se percebe empatia ou solidariedade para com esses povos. Ao contrário, percebe-se manifestações de apoio aos ataques a terras indígenas, a não demarcação de “nem sequer um palmo” de novas terras, a desassistência de serviços básicos, entre outros debulhos de seus direitos, uma vez que estes Outros são mostrados como improdutivos e indolentes. Diante disso, José da Silva (2015) destaca que tais representações visam contestar e desqualificar suas identidades étnicas, legitimando a usurpação de seus direitos históricos.

Certamente, esta apatia e insensibilidade são frutos do preconceito oriundo das representações (CHARTIER, 1990)¹ estereotipadas que povoam a cabeça do brasileiro não indígena, sendo o livro didático, dentre outros materiais, e seus subusos, um dos principais responsáveis pela inculcação sistemática de preconceitos e estigmas sobre os povos indígenas, prestando um nocivo desserviço às populações indígenas.

Sou professor de História do quadro efetivo do Estado do Amapá, desde o ano 2000 (acrescendo-se mais três anos, sob contrato administrativo), destes 23 anos de minha carreira profissional, 18 anos têm sido dedicados ao Sistema Operacional Modular de

¹ De acordo com Chartier (1990), a representação é a maneira como os grupos criam suas concepções e identificam os Outros, sendo que tais representações aspiram à universalidade, mas são determinadas pelos interesses do grupo que as produziu.

Ensino (SOME)², desenvolvendo minha atividade funcional entre Assentados, Ribeirinhos, Garimpeiros, Quilombolas e, até 2007³, entre Indígenas, nas aldeias do Manga, *Kunanã* e *Kumarumã* (etnias Karipuna e Galibi-Marworno). Tendo, também, a oportunidade de conhecer as aldeias Santa Izabel (Karipuna), Samaúma (Galibi-Marworno), Ariramba (Karipuna), Espírito Santo (Karipuna) e *Uahá* (Galibi-Marworno). Deste modo, tenho vivido e trabalhado com diversas “gentes”, podendo por meio dessa itinerância vivenciar diariamente a interculturalidade⁴.

No ano de 2003, ocorreu minha primeira experiência nas Terras Indígenas (TI) do Oiapoque. Confesso que fiquei perplexo e constrangido, simultaneamente. Perplexo diante de tanta diversidade e beleza, mas constrangido por encontrar-me na suposta condição de ensinante e saber tão pouco acerca dos povos indígenas do Amapá, sobretudo dos povos Karipuna e Galibi-Marworno, de seus costumes, saberes, tradições, cosmologias e de sua língua⁵.

Assim, compreendi que tinha muito mais a aprender do que a ensinar aos indígenas, percebendo também que uma Educação efetivamente intercultural⁶, só poderia ser desenvolvida por uma “via de mão dupla”. Isto é, por meio de uma prática dialógica que possibilitasse tanto a mim, professor não indígena, quanto aos alunos indígenas, um contato compreensivo e valorizador de nossos distintos saberes e práticas, ensejando trocas, apropriações e ressignificações para ambos.

Para minha situação preteritamente adversa, concorreram os fatos de não ter recebido nenhuma formação inicial ou continuada, relativas à Educação Indígena (EI) ou Educação Escolar Indígena (EEI)⁷. Não havia, também, disponibilidade de materiais didáticos bilíngues (ou seja, na língua indígena e em Português) e diferenciados para as

² A Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP) criou o Sistema Modular para suprir as demandas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Médio em diversos municípios e comunidades onde inexitem professores concursados atuando regularmente.

³ Ano de criação do Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena-SOMEI, havendo a determinação que apenas professores(as) vinculados a esse sistema pudessem atuar em Terras Indígenas.

⁴ Segundo Canclini (2007), interculturalidade não consiste em apenas se dispor ao diálogo com o Outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse Outro, que permitam estabelecer e qualificar o diálogo.

⁵ É importante considerarmos que, apesar de falarem o Português e ressignificarem o Patoá como marco identitário, estes povos praticam outras línguas e dialetos, sendo por isso considerados multilíngues.

⁶ De acordo com Freitas (2012), a Educação Intercultural consiste em processos de ensino e aprendizagem que para além da mera identificação da diversidade presente no espaço escolar, ensejem interações e trocas entre as partes.

⁷ Entende-se por Educação Indígena/EI, os processos próprios de ensino e aprendizagem vivenciados pelos indígenas, caracterizados pela informalidade e intergeracionalidade, assentados em suas relações socioculturais e históricas. A Educação Escolar Indígena/EEI, constitui-se pelos processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas, de caráter exógeno e oficial.

escolas indígenas do Amapá, salvo algumas louváveis, porém, incipientes iniciativas dos próprios docentes indígenas. Julgo pertinente destacar que a realidade das escolas em Terras Indígenas não difere substancialmente daquela vivenciada pelas escolas não indígenas, pois ambas padecem de uma precariedade de materiais didáticos que abordem a temática indígena de forma coerente.

Por conseguinte, este trabalho consiste em uma forma de valorizar e respeitar as experiências que tive entre os povos indígenas e, também, minimizar a lacuna quanto à ausência de materiais didáticos acerca da temática indígena nas escolas não indígenas vinculadas a SEED/AP.

Outra questão soma-se às anteriormente mencionadas, qual seja: as determinações legais referentes à obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas dos povos indígenas. Cabe aqui destacarmos que este processo ocorreu, sobretudo, devido à ampla mobilização e luta do Movimento Indígena e seus apoiadores⁸, a partir da década de 1980, com vários desdobramentos positivos, tais como a maior visibilidade nacional da ‘causa indígena’, sua inserção na pauta da Constituinte e, subsequente contemplação na Constituição de 1988, de suas demandas atinentes a seus direitos específicos sobre seus territórios, Saúde e Educação, assim como, tal mobilização proporcionou a emergência de outros instrumentos legais e/ou oficiais⁹, enfatizando-se aqui a relevância da lei 11.645/08 no bojo desta pesquisa.

Nesse sentido, não devemos entender os atuais avanços indígenas como sendo benesses ou dádivas governamentais, mas como o resultado de um longo e permanente processo de lutas, tensões e negociações, que tonificaram a atual musculatura dos movimentos indígenas, pois desde os idos de 1970, no contexto mundial, ocorreram acirrados debates a respeito dos direitos humanos.

Aqui no Brasil, aspirava-se pela redemocratização, uma vez que as demais agendas prescindiam do retorno da democracia para sua efetivação, havendo mobilizações e pressões realizadas pelos movimentos sociais, entre os quais, o embrionário Movimento Indígena e seus aliados, sobretudo a partir da década de 1980.

⁸As entidades de apoio como: Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Instituto Socioambiental (ISA); Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA); Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outros.

⁹ Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997). Vale destacar, ainda, a lei estadual 1196/08, que dispõe sobre a inserção de abordagens pertinentes à diversidade étnica e cultural na rede de ensino do Estado do Amapá, entretanto, como as demais leis, sofre de carência de efetividade no estado amapaense.

Tais enfrentamentos transcenderam o paradigma de classes, dilatando seus objetivos, pois segundo Gonh (2004, p.76) “o entendimento das lutas dos novos movimentos sociais necessita se centrar nas lutas por reconhecimento e direito à diversidade”, ensejando um debate acerca das diferenças e tendo em vista a desnaturalização das desigualdades sociais, o direito a se auto representar, à afirmação das diferenças e o enfrentamento às diversas formas de violência comuns em nossa sociedade.

A Constituição de 1988 garantiu o direito das sociedades indígenas a permanecerem como sociedades indígenas, o que parece óbvio, mas, nem tanto, considerando-se todas as legislações anteriores, que lhes negavam seus direitos específicos, submetendo-os a políticas integracionistas, de forte caráter assimilacionista.

Lamentavelmente, apesar das conquistas e dos permanentes esforços envidados para a efetivação da lei 11.645/2008, constata-se que muito pouco se avançou e vários são os empecilhos, dentre os quais destaca-se a resistência dos grupos reacionários; o racismo institucional; a permanência de um currículo eurocêntrico; a falta de Políticas Públicas eficazes na garantia de formação específica tanto inicial quanto continuada de docentes não indígenas e indígenas; a escassez de materiais didáticos e paradidáticos quanto à temática indígena, etc.

Tais fatores convertem-se, assim, em verdadeiros estorvos à uma Educação Intercultural¹⁰, seja em escolas indígenas ou em escolas não indígenas, transformadoras das relações étnico-raciais vigentes, marcadamente intolerantes e preconceituosas.

Dentre os supramencionados empecilhos, à efetivação da lei 11.645/08 está a escassez de materiais didáticos sobre a temática indígena, diretamente ligada ao objeto de pesquisa, que tem como objetivo geral a produção de um material didático sobre as etnias Karipuna e Galibi-Marworno, ensejando a inserção das histórias destes povos no Ensino de História, Estudos Amapaenses e Amazônicos, dessa forma, contribuindo com a efetivação da lei 11.645/08.

Com efeito, em relação aos materiais didáticos sobre os povos indígenas do Amapá, há inexistência e/ou incipiência destes, nas escolas não indígenas, constatando-se a predominância de materiais e livros inadequados que não atendem às demandas dos povos

¹⁰ Entendo por Educação Intercultural, os processos de ensino e aprendizagem que não apenas considerem o conhecimento de outras epistemologias e modos de vida, mas que possibilitem contatos, apropriações e ressignificações de seus elementos pelos cognoscentes, ensejando assim, possíveis relações interétnicas, pautadas em um diálogo qualificado e respeitoso, suplantador de velhos estigmas e estereótipos, ensejando o reconhecimento e a valorização da diversidade etnocultural.

indígenas do Amapá por reconhecimento de suas contribuições para a nossa história, tanto no passado quanto no presente.

Logo, perpetua-se a estigmatização e/ou invisibilização destes povos, alijando-se também os não indígenas do direito ao conhecimento e reconhecimento de formas outras de saberes, culturas e línguas, obliterando-se, assim, nossa etnodiversidade e riqueza cultural.

Portanto, diante de todas as circunstâncias adversas vivenciadas pelos povos indígenas – seus iminentes riscos, tanto de etnocídios, quanto de genocídios – assim como pela obrigatoriedade legal relativa à inserção das histórias e culturas indígenas, conforme determina a lei 11.645/2008e, tendo-se em vista, o direito dos alunos não indígenas amapaenses a conhecerem a diversidade étnico-cultural presente no Estado do Amapá, é que estou mobilizando esforços no sentido de contribuir para a consecução de uma efetiva inserção da temática indígena no Ensino de História, como expediente para um redimensionamento dos papéis historicamente atribuídos a estes povos, trazendo à tona suas importantes contribuições para a nossa história.

2- OS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1- Considerações iniciais

Por atuar como professor, na Unidade de Ensino Fundamental Modular-UEFUM, do Estado do Amapá, tenho tido oportunidade de trabalhar com diversas “gentes”, aprendendo com seus peculiares modos de pensar, sentir e viver, possibilitando-me transcender uma concepção teórica de interculturalidade, para vivenciá-la dia após dia.

Todavia, minha atuação nos componentes curriculares de História e Estudos Amazônicos e Amapaenses tem me provocado profundas inquietações, pois tais componentes curriculares ao referirem-se ao passado e constroem uma determinada narrativa sobre o mesmo, legitimando-a inclusive, por meio do livro didático – entendido enquanto um discurso autorizado – acabam por invisibilizar ou minimizar a importância destas pessoas com as quais trabalho, sejam elas assentados, quilombolas, ribeirinhos, garimpeiros e, outrora, indígenas.

Esta situação me impele a buscar o real sentido do Ensino de História para estes sujeitos, indagando-me se realmente a forma tradicional e hegemônica como se tem ensinado História – monológica e com a mediação exclusiva do livro didático, sob uma perspectiva eurocêntrica, etnocêntrica e unilinear – possui algum sentido para estes coletivos. Uma vez que tal abordagem não permite retratar a realidade em sua inteireza, ao invisibilizar as camadas populares ou quando muito, representá-las como passivas e supersticiosas, incapazes, portanto, de conceberem projetos próprios de autodeterminação, seja no presente ou para o futuro.

Entretanto, em virtude de algumas limitações, sobretudo, temporal, ocupar-me-ei especificamente das formas pelas quais os povos indígenas foram ou não inseridos no Ensino de História, bem como buscarei apresentar a viabilidade da inserção das histórias e contribuições dos povos indígenas do Amapá no Ensino de História e Estudos Amazônicos e Amapaenses.

Para além de minhas inquietações, devo reconhecer que uma maior atenção dispensada à temática indígena no campo educacional, decorre da existência de ações afirmativas que se desdobraram em instrumentos legais, instituindo um redimensionamento e posituação destes coletivos na Educação Básica.

Contudo, tais ações devem ser consideradas em seus contextos históricos, marcados por conflitos, lutas, tensões e negociações empreendidas pelo Movimento Indígena e seus

aliados, frente a governos e setores econômicos que deliberadamente esforçam-se para obliterar as histórias indígenas, buscando assim deslegitimar e detratar suas lutas, pois:

“Em função de uma política de dominação veiculam-se imagens distorcidas sobre o índio. Não há interesse em se conhecer a realidade indígena, seus costumes, sua sabedoria, na medida em que esse conhecimento poderia colocar em cheque toda a ‘civilização’ dos brancos.” (FERNANDES, 1993, p.15)

Nesse sentido, entendo como relevante traçar algumas considerações acerca do Movimento Indígena, perpassando por sua gênese nas décadas de 1970/80 até suas atuais conquistas, atinentes, principalmente, à educação. Tendo em vista, também, seus atuais desafios frente a um governo hostil à causa indígena e “entreguista” de nossos recursos naturais.

2.2-Educação e Movimento Indígena: Resistir para Existir

No transcurso da história da educação brasileira, sobretudo da educação relativa aos povos indígenas, ou seja, a Educação Escolar Indígena, pode-se, segundo Maher (2006), constatar a adoção dos seguintes paradigmas: o Assimilacionista de Submersão; o Assimilacionista de Transição, e a partir da década de 1980, com o fortalecimento e consolidação do Movimento Indígena e seus aliados, pôde-se vislumbrar propostas educacionais de cunho diferenciado e intercultural.

O primeiro modelo educacional dispensado aos povos indígenas foi o **Assimilacionismo de Submersão**, no qual, segundo Maher (2006, p.20):

[...] o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional.

Dessa forma, todas as orientações curriculares convergiam para a negação dos valores e saberes dos povos indígenas, afirmando a necessidade premente de normalização, isto é, de catequização, integração e civilização, historicamente efetivada em aldeamentos, internatos e espaços outros destinados a essa finalidade, processando-se por meio da submersão dos indígenas em tempo integral em uma cultura que lhes era alheia. Esse modelo foi introduzido ainda no período colonial, desde a chegada das missões jesuíticas, que por meio da catequese e ensino tentaram normalizá-los, quebrantando a resistência e a “inconstância da alma selvagem”.

Durante a República, o Estado expressamente interessado em positivar sua imagem perante a sociedade nacional e, sobretudo, internacionalmente, empreendeu uma

sistematização da política indigenista, todavia, mantendo a perspectiva integracionista¹¹, levemente alterada na década de 1970, com o deslocamento paradigmático do Assimilacionismo de Submersão para o Assimilacionismo de Transição, dada a ineficácia do primeiro. O modelo do **Assimilacionismo de Transição** é caracterizado, segundo Maher (2006), por uma escolarização inicial bilíngue (língua materna/Português), havendo uma gradual transição para o monolinguismo (Português), sendo implementado por instituições conveniadas ao Governo Federal, como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)¹².

Pode-se afirmar que o integracionismo norteou a política indigenista e educacional desde o período colonial até o terceiro quartel do século XX, tendo como sobrevida o Estatuto do Índio, criado em 1973 com o dubio propósito de preservar as culturas indígenas, o qual inseriu estes povos à sociedade nacional, atribuindo à escola esta função normalizadora.

Entretanto, a partir da década de 1970, “novos ventos sopraram”, provocando a intensificação sobre os debates acerca dos direitos humanos. No contexto nacional, lutava-se pela redemocratização. Neste sentido, houveram mobilizações e pressões realizadas pelos movimentos sociais, entre os quais o embrionário Movimento Indígena e seus apoiadores, sobretudo a partir da década de 1980, transcendendo o paradigma de classes e configurando-se como lutas por reconhecimento e direito a diversidade.

Estas ações produziram resultados positivos, uma vez que, as pautas indígenas começaram a ter maior visibilidade, adentrando às esferas dos poderes públicos e de suas instituições, reorientando suas agendas e debates, culminando com a criação de dispositivos legais que reconheceram oficialmente os direitos específicos dos povos indígenas sobre seus territórios, saúde e educação, configurando-se em importante movimento no sentido de democratizar as relações sociais.

Dentre os dispositivos jurídicos influenciados pela luta e pressão dos povos indígenas, sobre o poder legislativo, têm-se a Constituição de 1988¹³, também chamada de Constituição Cidadã, considerada um verdadeiro marco divisor de águas ao romper com o

¹¹É importante observar que a política integracionista a priori reconhecia a diversidade dos povos indígenas que havia no Brasil, porém indicava como ponto de chegada o fim dessa diversidade, quando da completude da incorporação dos indígenas à sociedade nacional.

¹²Responsável pelos estudos acerca das línguas indígenas, fomentando o bilinguismo de transição, além de objetivar a conversão dos povos sob sua tutela ao protestantismo. Atualmente o SIL foi renomeado como sociedade Internacional de Linguística.

¹³ Ver Título VIII, Capítulo III, seção II, Artigo 210, além dos Artigos 231 e 232 do referido Título e Capítulo.

viés integracionista, reconhecendo a diversidade étnica e a pluralidade cultural e linguística da sociedade brasileira. Eliminando a tutela estatal sobre os povos indígenas e amarrando em lei o direito ao reconhecimento e manutenção de suas culturas, responsabilizando o Estado a assegurar e proteger suas manifestações socioculturais, ou seja, suas formas de organização social, seus valores simbólicos, tradições, seus processos próprios de constituição de saberes e transmissão cultural para as vindouras gerações, assim como seus direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas por estes povos.

Assim, a Constituição “Cidadã” legitimou os modos próprios de ser e estar no mundo das sociedades indígenas, rompendo com a longa tradição jurídica imersa em concepções assimilacionistas, caracterizada pela negação e usurpação dos direitos específicos e históricos dos povos originários.

Além da Constituição de 1988, outros dispositivos legais e oficiais pertinentes à Educação Escolar Indígena, emergiram e/ou também contemplaram a temática indígena, como a LDBEN 9394/96, em especial o Capítulo II, Seção I, Art. 26, § 4º; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), lançado em 1998, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI/99); o Plano Nacional de Educação-PNE, oriundo da lei 10.172/2001, dispensando um capítulo à Educação Escolar Indígena; a lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino sobre a temática “ História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” na Educação Básica, por meio da transversalização nos diversos componentes escolares, sobretudo nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

No contexto estadual, pode-se perceber algumas medidas no sentido de implementar uma Educação Escolar Indígena efetiva, assim como, de contemplar a diversidade cultural nas escolas não indígenas. Para tanto, foram envidados esforços para a execução das determinações do Ministério da Educação-MEC e da Portaria Interministerial nº 559/1991, do Ministério da Justiça-MJ, criando-se o Conselho Estadual de Educação-CEE, pela resolução nº 068/2002. Logo, normatiza-se assim o processo de criação e funcionamento das escolas indígenas; de autorização e funcionamento de cursos na educação básica do Amapá, enfatizando-se a responsabilidade do estado sobre a educação escolar destes povos. (SILVA; BASTOS, 2013).

Nessa esteira, ocorreu a criação do Núcleo de Educação Indígena, atendendo a determinação da Portaria Interministerial supracitada; a aprovação da Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno-PCKGM, pelo Conselho Estadual de Educação, entre

2002/2003. Também, em 2007 foi criado o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena-SOMEI; o Programa de Etno-Educação Indígena do Amapá (2003-2013), ainda em 2007, ocorreu a chegada da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, em Oiapoque, criando-se o curso de Licenciatura Intercultural Indígena e, finalmente a aprovação da lei estadual de nº 1.196/008, que dispõe sobre a obrigatoriedade de abordagens que considerem a diversidade cultural.

A criação em 1991, do Núcleo de Educação Indígena-NEI, pode ser entendida como um passo relevante para a institucionalização da participação e do controle social indígena, correspondendo a uma tentativa de democratização das instituições públicas, por meio da criação de espaços institucionais que garantem a participação indígena e, dessa forma, qualifiquem o diálogo intercultural entre gestores e povos indígenas, possibilitando maior eficácia às ações institucionais, combatendo o pernicioso racismo institucional, pois:

O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial. (WERNECK, 2013, p. 17)

Esse racismo tão presente nos sistemas educacionais manifesta-se frequentemente por um descaso deliberado, porém latente e silencioso, o que o torna pouco identificável, dificultando o seu combate, alimentando-se da ignorância dos gestores, pois, via de regra, desconhecem os direitos constitucionalmente conquistados pelos povos indígenas, bem como desconsideram o direito dos não indígenas em conhecerem a diversidade étnico-cultural. Este desconhecimento é fruto do descaso que alimenta o racismo estrutural, fazendo-se necessário excisá-lo da sociedade brasileira.

Dessa forma, a consecução de relações interétnicas respeitadas, por meio do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural, perpassa pela superação definitiva de concepções essencialistas e homogeneizantes, obliteradoras da existência de algo em torno de 240 etnias, falantes de aproximadamente 180 línguas no Brasil¹⁴. Diversidade e riqueza cultural, já expressas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), representando uma:

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência

¹⁴ Para informações mais detalhadas acerca das características gerais dos povos indígenas, ver Censo demográfico do IBGE de 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

e sensibilidade de seus membros. [...]. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (BRASIL, 2005).

A promoção da interculturalidade consiste *a priori* em evidenciar a discursividade presente na noção de mestiçagem, enquanto concepção de uma identidade nacional e seu caráter monocultural, totalizador e ideológico, obliteradora das histórias de índios e negros da História Brasileira. Tendo em vista as possibilidades de coexistência sociocultural e democratização das relações interétnicas, pois de acordo com Baniwa (2006, p.51):

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando a superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

Um dos grandes desafios para a inserção da diversidade étnico-cultural no Ensino de História consiste na precariedade da formação de docentes e outros agentes que trabalham com as relações étnico-raciais, pois se deveria abordar a formação específica tanto nos cursos de licenciaturas e de magistério, quanto nos cursos de formação continuada para docentes e demais profissionais já em exercício. Entretanto, constata-se que a ausência de normatizações complementares à Lei 11.645/2008 tem produzido alguns empecilhos, entre os quais a não inclusão generalizada de cadeiras específicas nos diversos cursos de licenciatura em todas as diferentes áreas do conhecimento, restringindo-se geralmente aos cursos de Pedagogia e os de Ciências Humanas, e para além disso:

As universidades enquanto centros de formação de formadores, não priorizaram a formação de profissionais sobre a temática indígena, isso porque o assunto foi sempre considerado residual e, por conseguinte de menor relevância, ignorado até na maioria dos cursos de Ciências Humanas e Sociais [...] quando ocorrem concursos públicos no Ensino Superior para a cadeira História Indígena, em geral os editais flexibilizam as exigências para candidatos/as que possuam formação em Antropologia, isso em razão da carência de especialistas sobre a temática indígena na área da História.(SILVA, 2015, p. 10-11).

Dessa maneira, tal negligência presente nestes *loci* de formação não poderia deixar de gerar seus frutos acres, repercutindo nos demais segmentos e instituições, pois de acordo com Edson Silva persiste uma incompreensão acerca dos conceitos de Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Ensino da temática indígena, pois:

[...] com frequência presenciamos que existem muitas confusões não somente nas falas das pessoas que estão à frente de órgãos públicos na área da educação, mas também são encontradas em documentos administrativos estatais atribuições equivocadas no que se refere aos significados dos referidos termos. Tais equívocos e confusões resultam, sobretudo, do desconhecimento,

desinformações, pré-conceito, equívocos e generalizações que comumente ocorrem sobre a temática indígena. (SILVA, 2015, p. 4)

Destarte, esta incompreensão configura-se em grave obstáculo para a constituição de cadeiras específicas sobre a temática indígena nos cursos de Licenciatura, pois:

O que vem ocorrendo nos cursos de licenciaturas, principalmente Pedagogia e nas formações de professores/as é que erroneamente vem sendo incluída uma cadeira nomeada por Educação Indígena. Quando na verdade ao se buscar atender as exigências da Lei 11.645/2008 para a formação do professorado, o correto seria uma cadeira sobre o ensino da temática indígena. (SILVA, 2015, p.5)

Quanto à formação inicial ou continuada de docentes, verifica-se a precariedade das mesmas, decorrentes de Programas de Ensino e Currículos que não se coadunam às demandas dos povos indígenas por uma ressemantização de suas histórias e contribuições, pretéritas e atuais, para a história do Brasil, e, em especial, do Amapá.

A formação continuada e diferenciada é de responsabilidade das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim sendo, em estrita observância à Lei 11.645/2008 estas Secretarias deveriam ofertar capacitações e cursos de formação continuada e específica, sob a perspectiva das sociodiversidades constituídas e presentes na história brasileira.

Estas ações poderiam ocorrer por meio de encontros, seminários, cursos e estudos interdisciplinares voltados para todos os agentes da Educação em seus respectivos níveis e modalidades de atuação, assegurando também a participação efetiva de representantes indígenas e especialistas com reconhecido *know how*.

Uma política educacional comprometida com o trato responsável acerca das relações étnico-raciais, consolida-se de fato na esfera estadual, pois é dessa esfera que se deve emanar as normatizações e regulamentações que garantam a consolidação e detalhamento dos princípios contidos no âmbito federal, seja por meio das Assembleias Legislativas inserindo tanto a Educação Escolar Indígena quanto a temática indígena nas leis orgânicas da Educação, seja por meio de Leis ou de resoluções estaduais produzidas pelos Conselhos Estaduais de Educação, contribuindo, assim, para a superação da face segregadora da Educação, oportunizando uma Educação inclusiva e intercultural.

Todavia, constata-se um incômodo hiato entre as determinações legais e o que de fato se consubstancia na prática, a título de exemplo, observa-se que constantemente as Secretarias Estaduais e Municipais revelam-se incapazes de efetivarem processos que garantam ações de capacitação profissional dos docentes pertinentes à temática indígena.

Assim, o que ocorre frequentemente são improvisações de formações pontuais e fragmentadas, em períodos brevíssimos, restringindo-se geralmente a poucas horas, aglutinando em grandes auditórios ou centro de convenções o professorado e profissionais da Educação de todos os níveis e modalidades de ensino, sob a batuta de supostos “especialistas”, sem prestígio ou musculatura nos estudos e pesquisas sobre às quais palestram.

Diante desse fato, sob uma perspectiva mais alargada, deve-se considerar a indispensável formação – tanto inicial como continuada – como um expediente que transcende a simples implementação da ação formadora, inserindo-a num contexto de ações que deveriam buscar ampliar e articular ações educativas na esfera estadual, fomentando políticas públicas ensejadoras de ações afirmativas.

Contudo, apesar da permanente luta pela efetivação da lei 11.645/2008, percebe-se que os avanços foram mínimos e, vários são os gargalos, como: a resistência dos grupos reacionários; o racismo institucional; a permanência de um currículo eurocêntrico; falta de políticas públicas eficazes na garantia de formação específica tanto inicial quanto continuada de docentes não indígenas; a escassez de materiais didáticos acerca da temática indígena, etc.

2.3- Livros didáticos e povos indígenas

Para uma melhor compreensão das representações acerca dos povos indígenas nos livros didáticos, faz-se necessário, primeiramente, aproximar-se de uma conceituação dos livros didáticos, considerando-se seu papel fundamental na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é importante refletir sobre o tipo de conhecimento produzido a partir de seu uso, e seus desdobramentos na formação escolar e extraescolar. Ressalta-se que um maior aprofundamento acerca do livro didático ocorrerá no Capítulo II deste trabalho.

Para a pesquisadora Circe Bittencourt (2018), a compreensão relacionada ao papel desenvolvido pelos materiais didáticos no ensino e aprendizagem de História, perpassa pela consideração de suas distinções, a saber: enquanto suportes informativos e documentos; seu papel de instrumento de controle do ensino pelos grupos que estão no poder; seu caráter mercadológico e por fim, suas tipologias, voltadas para trabalhos colaborativos e/ou individualizados.

Há uma grande complexidade em defini-los, uma vez que, são instrumentos multifacetados. Porém, possuem certas funções e características comuns, podendo ser considerados como um produto cultural (mercadoria) vinculado ao mercado editorial e submetido à lógica do capital; como suportes de conhecimentos escolares, atraindo a atenção policalesca do Estado sobre si; suportes de métodos pedagógicos, associando conteúdos e métodos, bem como podem ser difusores de valores e ideologias de uma cultura em determinada época e espacialidade.

Desta forma, pode-se perceber a ambivalência presente nos materiais didáticos, pois se por um lado podem e devem ser instrumentos dinamizadores das práticas docentes, por outro, se não devidamente compreendidos, adaptados e utilizados no bojo de uma atuação pedagogicamente refletida e orientada, convertem-se inexoravelmente em instrumentos de controle e cerceamento das práticas docentes, como reitera Bittencourt (2006, p.10):

[...] O problema se situa no controle que os materiais têm exercido em relação não apenas aos métodos, mas ao conjunto dos elementos que constituem as disciplinas ou matérias escolares. Dominam os objetivos, os conteúdos e o processo avaliativo, determinando externamente o trabalho dos professores e alunos. Daí o desvirtuamento do papel essencial que devem desempenhar os materiais didáticos.

Entre os demais materiais didáticos, certamente o livro didático ocupa um lugar de destaque, ou até mesmo, centralidade nas práticas de docentes e discentes. Há, como supracitado, a monumentalização do livro didático, em detrimento da autonomia didático-pedagógica dos docentes, comprometendo qualquer possibilidade efetiva de um processo de ensino-aprendizagem significativo¹⁵, pois:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (SOUZA, 1999, p.27)

Nesse contexto, o livro didático configura-se em um discurso autorizado, em um saber institucionalizado, disseminador de “verdades”. Entretanto, deve-se confrontar sua suposta canonicidade com bastante disposição e competência, promovendo reflexões com

¹⁵ Para Carl Rogers (*apud* MOREIRA, 2017), a aprendizagem implica em transformação. Dessa forma, uma **aprendizagem significativa** consiste em uma transformação ontológica, isto é, que contemple as três dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora, possibilitando ao aluno “aprender a aprender”, isto é, uma sensibilização e abertura voltadas para a busca pelo conhecimento. Deve-se evitar confundi-la com a **aprendizagem significativa** postulada por autores como Ausubel (1980), Novak e Gowin (1988), pois estes dão primazia ao aspecto cognitivo do aprendizado, preocupando-se em compreender como se aprende.

os alunos acerca de seus conteúdos e abordagens. Isso posto, a tarefa essencial da Educação – conduzir os alunos ao pensamento crítico – pode ser feita a partir do livro didático disponível, ou apesar dele, em que docentes e estudantes possam negociar significados e sentidos, por meio de práticas dialógicas e reflexivas.

Ainda sob esse aspecto, deve-se combater qualquer idealização desses materiais, considerando-se suas inerentes limitações, assim como o fato de sua função precípua – o auxílio/mediação do processo de ensino e aprendizagem – estar condicionada ao maior ou menor grau de aptidão dos alunos e, sobretudo, da competência pedagógica dos docentes em seu manuseio, pois independentemente da quantidade ou qualidade do material disponível a docentes e estudantes, a consecução de aulas significantes depende, principalmente, de práticas reflexivas e críticas.

2.4- Da (in)visibilidade à busca por representações condizentes dos povos indígenas em livros didáticos

Combater a centralidade do livro didático de História e identificar suas representações estigmatizadas¹⁶, preconceituosas¹⁷ e estereotipadas¹⁸, implica, sobretudo, para (nós) docentes, em um grande esforço, tendo em vista, superar os subusos dos livros didáticos, por meio da apropriação dos debates atuais – acadêmicos ou não – pertinentes aos povos indígenas, buscando-se subsídios necessários para o redimensionamento destes coletivos, inserindo-os no Ensino de História, de forma coerente e digna.

Nesse âmbito, é salutar entender como os povos indígenas foram representados ao longo da história brasileira, sendo oportuno fazer uma remissão à gênese do processo de constituição da própria História, seja como ciência ou como disciplina escolar no Brasil, ambas impregnadas por uma concepção nacionalista, atendendo aos interesses políticos do Estado.

A tessitura da História enquanto disciplina escolar ao longo do século XIX e sua apropriação pelas classes dirigentes, atribuindo-lhe tanto a função de formadora da

¹⁶ Para Goffman (1975), o estigma social trata-se de uma profunda rejeição de características físicas ou convicções pessoais que se opõem às normas culturais predominantes e geralmente levam à marginalização daqueles que as possuem.

¹⁷ Os preconceitos consistem em juízos infundados e superficiais, emitidos acerca de uma realidade que se desconhece profundamente. Segundo Queiroz (1997), geralmente os diferentes tipos de preconceito produzem intolerância, suspeita e desprezo a outras “raças”, etnias, religiões e nacionalidades.

¹⁸ De acordo com Queiroz (1997, p.25), os estereótipos são “rótulos para qualificar superficial e genericamente, grupos étnicos, raciais, religiosos, nacionais e até grupos de pessoas do mesmo sexo ou profissão”.

identidade nacional – pautada essencialmente no aspecto político de tal identidade – quanto de legitimadora dos poderes políticos, implicou em um total controle tanto da produção historiográfica produzida no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB, como do Ensino de História.

Portanto, cooptada desde sua gênese, a História no (do) Brasil atendeu aos interesses das elites político-econômicas e intelectuais, impondo suas visões de mundo, pois para Pesavento (2004, p.41-42):

Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo, tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e papéis sociais.

Segundo Fonseca (2004, p.47), “Durante praticamente todo o século XIX [...] produzia-se e ensinava-se uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a Monarquia.” Assim, aos demais grupos sociais – não estabelecidos no poder – coube a invisibilidade¹⁹, os preconceitos e estereótipos, alijando-os de uma presença efetiva e digna, quer fossem nas abordagens historiográficas ou no Ensino de História.

As representações acerca dos povos indígenas remetem aos primeiros cronistas, viajantes, intelectuais e pensadores do século XVIII e XIX. Contudo, Bittencourt (2017) assevera que estas representações somente foram inseridas nas obras didáticas a partir de 1860, em que “Os grupos indígenas dessas primeiras obras didáticas eram representados como ‘selvagens’, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerras e rituais antropofágicos.” (BITTENCOURT, 2017, p.82)

No desenrolar do processo de construção da identidade brasileira, quando as elites, forçosamente, não puderam ignorar a “incômoda” presença indígena, buscou-se então, romantizar suas representações, mostrando-os como “bons selvagens” e deslocando suas existências para o tempo pretérito, pois:

O índio, objeto dos livros didáticos, era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista europeia que persistia em sobreviver nos séculos posteriores. Esse índio não poderia ser uma das raízes, mas poderia simbolizar as nossas origens o “bom selvagem”, mitificado nas páginas de José de Alencar, Gonçalves Dias e de outros escritores

¹⁹ Segundo Freitas (2012), a invisibilidade consiste no não reconhecimento da diferença, quando em uma determinada situação social a diversidade está absolutamente visível e há uma escamoteação da realidade.

indianistas. Esse “selvagem” com código de honra medieval, de físico semelhante ao do homem branco, seria o índio de quem os livros didáticos falavam, como se já tivesse completamente desaparecido e sem nenhuma relação com seus vilipendiados (e resistentes) contemporâneos. (ABUD, 2017, p.37)

Nestas primeiras representações indígenas envoltas na busca da construção da identidade nacional, percebe-se que o indígena nelas retratado não apresenta nenhum tipo de agenciamento ou protagonismo, pois sua condição de sujeito histórico pleno é obliterada, em função da valorização dos agentes e sujeitos de matriz europeia. Assim sendo, “os indígenas são descritos como coadjuvantes exóticos, passivos e atemporais dessas ações.” (COELHO, 2018, p.482)

Ainda em relação a representação romântica dos indígenas, Mauro Cezar Coelho (2010) enfatiza seu caráter expropriador da agência e possíveis protagonismos indígenas, potencialmente conformadores de narrativas didáticas outras, pois:

[...] segundo a narrativa Romântica, o lugar das populações indígenas seria, justamente, o de anularem-se em favor daqueles que representam a civilização – os europeus. Na busca por um símbolo nacional, um herói que reunisse os valores da nação nascente. O Romantismo acabou por suprimir dele uma de suas características mais importantes, a independência, e, ao fazê-lo, proferiu um veredicto involuntário: tornou-o um herói sem vontade. (COELHO, 2010, p.98)

Com o surgimento da República, intensificou-se a discussão sobre a questão do nacionalismo e consolidação de uma identidade nacional. Todavia, essa aspiração por uma nação moderna e civilizada chocava-se frontalmente com as falsas representações de atraso, degeneração e barbárie, atribuídas pelos grupos dirigentes aos negros e indígenas no Brasil. Segundo Naxara (2002, p.18):

O povo brasileiro, visto por suas elites, aproximava-se do atraso e da barbárie, enquanto que o que se tinha em vista era alcançar o progresso e a civilização. Tal questionamento acabou levando a uma identificação do brasileiro pela ausência do que se esperava ele pudesse ser, ou seja, por aquilo que lhe faltava.

Nesse cenário, a educação republicana ao instituir a obrigatoriedade do ensino para todos, exerceu um papel fundamental para a constituição desta identidade, assim como o Ensino de História e seus livros didáticos, ao alimentar sentimentos patrióticos e nacionais, converteram-se em veículos portadores da ideologia de uma identidade nacional, justificando, para Bittencourt (2017, p.17) sua própria existência, pois “A existência da História escolar deveu-se, sobretudo, ao seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros, mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental cristão.”

Assim, o processo de construção da identidade nacional brasileira solapou a percepção de nossa realidade marcada pela etnodiversidade e multiculturalismo, possibilitando e até fomentando estigmas, preconceitos e estereótipos sobre as populações nativas, obstaculizando o desenvolvimento de relações interétnicas respeitadas e edificantes.

O livro didático, mormente o de História, ainda encontra-se impregnado por uma perspectiva etnocêntrica de matriz europeia, com obsoletos pressupostos antropológicos pautados em teorias evolucionistas, que orientaram e ainda lançam seus espectros sobre o Ensino de História no Brasil, compondo memórias e esquecimentos, ao valorizar exacerbadamente os feitos ocidentais/europeus e invisibilizar e/ou folclorizar as contribuições de outros povos para a história brasileira.

Varnhagen (1979, p. 38), ao afirmar que “sobre tais povos na infância não há história: há só etnografia”, expressara uma premissa que seria recorrente no tratamento dispensado aos povos indígenas, ou seja, uma busca deliberada por apagar suas memórias e saberes, por meio de projetos de esquecimento, visando desqualificar suas identidades étnicas, ensejando múltiplas e violentas usurpações de seus direitos.

Sabe-se, entretanto, que não existem povos sem história, bem como povos atrasados ou avançados. O que efetivamente ocorre é a invisibilização sobre determinados grupos periféricos, implementada por grupos hegemônicos, em virtude de relações desiguais de poder e interesses perversos.

A Antropologia preconiza que todos os povos e culturas possuem uma lógica própria, na qual distintos ritmos e mudanças se processam em decorrência de diferentes percepções de mundo. Nesse sentido, Lévi-Strauss (1976, p.330) afirma que “as culturas humanas não diferem entre si do mesmo modo, nem no mesmo plano”, frisando que:

Para tratar certas sociedades como ‘etapas’ do desenvolvimento de outras, seria preciso admitir que, enquanto para estas últimas acontecia alguma coisa, para as outras nada acontecia – ou poucas coisas. E, com efeito, fala-se facilmente de ‘povos sem história’ [...]. Esta fórmula elíptica significa apenas que sua história é e permanecerá desconhecida, não que ela não exista. Durante dezenas e mesmo centenas de milhares de anos, lá também houve homens que amaram, odiaram, sofreram, inventaram, combateram. Na verdade, não existem povos infantes; todos são adultos, mesmo os que não mantiveram um diário de sua infância e adolescência. (LEVI-STRAUSS, 1976, p.340)

Corroborando com a perspectiva de Lévi-Strauss (1976) acerca das dinâmicas culturais próprias, Laraia (1986) defende que a aparente lentidão das transformações em uma sociedade indígena, comparando-as com o ritmo frenético das sociedades industriais,

a título de exemplo, decorre simplesmente do fato de que esta sociedade “está satisfeita com muitas de suas respostas ao meio e que são resolvidas por suas soluções tradicionais” (LARAIA, 1986, p.99).

Termos como “descobrimento” e “povoamento”, para além de equívocos, são verdadeiras afrontas à historicidade do continente americano e de seus povos originários, escancarando o caráter eurocêntrico e os vícios teóricos, presentes nos livros didáticos de História. Bittencourt (2017, p.23) ratifica esta perspectiva, afirmando que:

A História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o “descobrimento” é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos “civilizados”, moldados segundo o modelo ultramarino.

A concepção cronológico-linear da História, curiosamente, não se aplica aos povos indígenas, pois suas histórias estão relegadas a um passado idílico, narradas por meio de verbos pretéritos que remetem aos contatos iniciais com os europeus, quando da conquista das terras americanas, ou quando muito, em narrativas pontuais – sem qualquer sequencialidade – de fatos descontextualizados e em capítulos separados, desconsiderando-se, assim, as rupturas e permanências que constituem o cotidiano destes povos e, de qualquer outro. Nessa perspectiva, Grupioni (1996) afirma que:

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. (GRUPIONI, 1996, p.425)

Existem livros nos quais a temática indígena está diretamente relacionada à “Pré-História”, consistindo em algo bastante problemático, pois segundo Norma Telles (1984), que desenvolveu uma importante análise de livros didáticos de História, em uso no período de 1970-1980, é preciso atentar-se ao fato de que:

[...] a divisão em história e pré-história é ela mesma etnocêntrica, portanto problemática, uma vez que as categorias são enunciadas tomando como norma uma determinada cultura que é quem faz a diferenciação. [...] portugueses e americanos que se confrontaram no século XV e seguintes eram contemporâneos; essas sociedades todas resultavam de um desenrolar histórico e nenhuma delas ficara por longos anos guardada num congelador para só então retornar a existência. (TELLES, 1984, p.97)

Nessa conjuntura, as abordagens conservadoras – estereotipadas e preconceituosas – prestam um desfavor tanto aos povos indígenas como aos não indígenas, pois, ao

falsearem outras realidades, não preparam os não indígenas para uma compreensão correta da contemporaneidade desses Outros, como afirma Bonin (2008, p.318):

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contexto urbano, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

Pesquisas mais antigas sobre as representações dos povos indígenas nos livros didáticos, como a de Nosella (1979), indicam que ao aparecerem nos livros didáticos, os indígenas estavam sempre subalternizados, sendo apresentados como coadjuvantes, idílicos, ingênuos, traiçoeiros, exóticos, selvagens e incivilizados, necessitados da benesse cultural europeia, ou seja, da verdadeira cultura, instrumento por excelência de superação da barbárie.

Grupioni (1995) afirma que a deficiência no tratamento da diversidade étnica e cultural brasileira, presente nos livros didáticos de História, decorre do enclausuramento acadêmico da expressiva produção sobre as sociedades indígenas, decorrente, sobretudo, da História e Antropologia, não havendo transposição para atual produção didática.

O referido autor apresenta críticas aos livros didáticos ao relegarem os indígenas ao passado; ao seu caráter eurocêntrico, limitando os índios a coadjuvantes; à forma pontual e descontextualizada dispensada aos povos originários e, finalmente, denuncia a noção genérica e homogeneizadora sobre os coletivos indígenas.

No tocante aos indígenas na história do Brasil, o autor afirma que a narrativa didática insere-os em momentos específicos e papéis diferenciados, porém subalternizados. Assim, quando da chegada dos europeus, são cordiais. Porém, ao aliam-se aos franceses tornam-se traiçoeiros.

Posteriormente, aparecem como coadjuvantes dos bandeirantes na expansão territorial. Seguindo-se, então, o abrupto desaparecimento, sem, contudo, deixar de legarem sua herança cultural genérica: vocábulos empregados na toponímia, redes, esteiras e “lendas”. Com isso, “os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela História e pela Antropologia no conhecimento do outro.” (GRUPIONI, 1995, p.491) Reduzindo, deliberadamente, toda a multiplicidade de povos indígenas, como se reduzissem a uma etnia e possuíssem uma única cultura.

Assim, tais representações contribuem decisivamente para a perpetuação de uma História escolar sem qualquer etnicidade, afrontando as determinações legais ao obliterar seus distintos modos de vida, seus saberes e suas memórias. Impedindo também, a formação do conhecimento e do reconhecimento da pluralidade étnico-cultural brasileira, aos não indígenas.

Um trabalho muito relevante sobre a iconografia presente nos livros didáticos foi desenvolvido por Bittencourt (2017), identificando, primeiramente, a “marca francesa” nos livros de História, chamando-a assim por serem oriundas de obras francesas. Ao debruçar-se sobre os livros de História do Brasil, em especial, a autora afirma que foi necessário a constituição de acervos próprios de ilustrações e gravuras.

Em relação à presença de representações iconográficas sobre os povos indígenas, nos livros didáticos, a autora constata que o surgimento dessas remete ao ano de 1860, variando significativamente, de acordo com os autores e as obras didáticas. Dessa forma, as primeiras obras representavam os indígenas como “selvagens”, dando destaque ao papel da ação catequética e civilizatória das missões.

A partir das décadas iniciais do século XX, as representações imagéticas mudaram, pois buscou-se por meio delas evidenciar as especificidades culturais das populações indígenas, tangenciando-se de generalizações e ou concepções binárias acerca de um eventual índio bom (amigável/coadjuvante/extinto ou diluído) ou mal (selvagem/traíçoeiro/preguiçoso/degenerado ou estorvo ao progresso).

Contudo, sob a égide do embranquecimento como requisito indispensável ao estágio civilizatório, reemerge a representação depreciativa do “selvagem”, adscrevendo-os a culpa pela mestiçagem, indolência e repulsa ao trabalho produtivo, inerente à população brasileira. A referida autora constata a permanência nas obras atuais, de ilustrações do século XIX, assim como, enfatiza que podem e devem ser problematizadas.

O descompasso entre a produção acadêmica e a produção didática, perpetua o desserviço prestado às populações indígenas, por meio dos materiais didáticos, sobretudo, livros, assentados em valores etnocêntricos e pressupostos evolucionistas, não refletindo os avanços contemporâneos da Antropologia, Arqueologia, Etnologia, Linguística e da Nova História Indígena, permitindo assim a permanência de representações essencialistas.

Recorrentemente a história da América e, sobretudo, a história do Brasil é apresentada como um apêndice da história europeia, assim como sua população nativa aparece sempre como coadjuvante dos colonos europeus, desconsiderando-se toda a

anterioridade da dinâmica própria aqui existente, bem como suas alterações no pós-contato, pois “Quando os europeus aqui chegaram, o continente americano vivia uma dinâmica própria, que foi substancialmente alterada com sua chegada. Mas, não havia um mundo a ser criado ou à espera de seu descobridor.” (GRUPIONI, 1995, p.488)

Para Bittencourt (2013), a reinserção dos povos indígenas na história da América, a partir de 1950, quando esta se torna disciplina escolar do curso colegial, surgindo obras iniciais e exclusivas sobre este continente, tomou por critério os diferentes graus civilizatórios vivenciados por estes povos, quando da chegada dos europeus. Dessa forma, povos como os Astecas, Maias e Incas, por se organizarem sob a forma de Estado, são inseridos com *status* de civilizados em relação os povos indígenas no Brasil.

Ainda para a referida autora, nos anos de 1970 e 1980 observa-se uma mudança em parte considerável da produção didática, pois se passou a adotar o referencial teórico do materialismo histórico e do estruturalismo, passando-se a outras abordagens sobre as diferenças sociais, atribuindo-as às diferenças de **classes**, categoria explicativa impertinente à incorporação dos povos indígenas em tais narrativas e análises.

Por essa perspectiva, expressou-se a visão dos vencidos, na qual os indígenas deixaram de ser vistos como selvagens para serem concebidos como primitivos. Portanto, tal perspectiva mostra os indígenas favoravelmente, porém em condição de vítimas, negando-lhes o agenciamento.

Ao analisar algumas obras produzidas por Marques; Berutti e Faria, a partir de 1998, Bittencourt (2013) identificou algumas mudanças significativas, influenciadas pelo postulado da Nova História, como a concepção indígena anti-utilitarista sobre a natureza e a evidenciação tanto da diversidade étnico-cultural entre os diferentes povos indígenas, como de sua historicidade.

Finalmente, a referida autora cita as permanências e rupturas em relação às representações estereotipadas dos indígenas contidas nos livros didáticos, advertindo que docentes, historiadores e autores de livros didáticos são responsáveis pela aplicação da Lei 11.645/2008, devendo os mesmos, envidarem todos os esforços para tanto.

Para Zambonni e Bergamaschi (2009), os livros didáticos, predominantemente, apresentam as seguintes representações sobre indígenas: **índio genérico**, escamoteadora da diversidade dos povos originários; **índio exótico**, um misto de idílico e bárbaro; **índio romântico**, cordial e relacionado à ideia de bom selvagem; **índio fugaz**, inexoravelmente condenado a evanescer-se ou diluir-se; **índio vitimizado**, degradado e dominado pelos

vencedores; **índio folclórico**, que só aparece no Dia do Índio; **índio pretérito**, que somente aparece na pré-história e período de contato com os europeus; e em esporádicos casos, o **indígena histórico**, fruto de abordagens atuais, que consideram a ancestralidade e contemporaneidade dos povos indígenas e, portanto, sua historicidade e dinâmicas culturais.

Nesse viés, deve-se reconhecer que as representações acerca dos povos indígenas contidas no livro didático, assim como seus subusos, sobretudo, por docentes precariamente formados e inaptos à problematização destas representações, são os principais responsáveis pela inculcação desse índio pretérito e genérico, que povoa a mente dos brasileiros não indígenas.

Segundo Freire (2002), as representações que cada brasileiro tem dos povos indígenas é prioritariamente aquela que foi transmitida em sala de aula, com a ajuda do livro didático e pela contumaz desinformação dos docentes. Corroborando tal perspectiva, Fernandes (1993, p. 143) evidencia a primazia da escola, do livro didático e do despreparo docente, na veiculação de estereótipos acerca dos povos indígenas, pois:

No dia 19 de abril, o índio, essa entidade abstrata, emerge de sua invisibilidade cotidiana para ser apenas ridicularizado e mostrado como um ser imbecil. A comemoração do dia do índio é uma brincadeira de faz-de-conta. E a escola, cujo fim é educar e informar, é o veículo principal da ideologia de uma sociedade dominante que vem massacrando os índios ao longo dos séculos. O livro didático e a desinformação dos professores (salvo exceções, evidentemente) são os veículos principais para que isso se reproduza no tempo.

Coelho (2009), ao analisar algumas obras didáticas de História do período de 1992-2005, observa que existem esforços para uma inclusão da temática indígena nestes materiais, entretanto há:

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se percebe um processo de redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição dos conteúdos, [...] por outro, nota-se a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que as via como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza. (COELHO, 2009, p.274)

O referido autor esclarece que apesar de uma expansão quantitativa em relação à temática indígena nos livros didáticos – decorrentes em virtude das pressões sociais e das determinações legais – o mesmo não se verifica no aspecto qualitativo, havendo uma discrepância entre as inovações advindas das pesquisas etnológicas, antropológicas e do

próprio campo da História Indígena, em contraste com as narrativas didáticas, mantenedoras de estereótipos.

A permanência de tais narrativas deve-se, segundo Coelho (2010; 2017 e 2018), a função didática de tais representações e discursos, comprometidos ainda e, mormente, com a formação para a cidadania, calcados na introjeção de valores morais e cívicos, reforçando estereótipos e preconceitos.

Dessa forma, apela-se não para um exercício de alteridade ou problematização das relações desiguais de poder e seus desdobramentos no processo de construção social das identidades e diferenças, mas para o reconhecimento das injustiças sociais e a compaixão para com os pobres, injustiçados e incapazes, pois:

[...] os povos indígenas cumprem a função pedagógica de despertar compaixão no trato com o Outro. Para tanto, a narrativa didática deforma a imagem do Índio, adequando-a aos propósitos da função pedagógica – vítima, ingênuo, incapaz, imaculado, herói. Ao fazê-lo, porém, ao invés de se distanciar da visão construída sobre os povos indígenas no século XIX, a narrativa didática reproduz o veredicto de que os povos indígenas não possuem história – estão presos fora do tempo, não vivem mudanças, não interagem com os demais agentes a partir de interesses próprios, não protagonizam. (COELHO, 2017, p. 86-87)

Nesse sentido, o autor adverte que a superação da narrativa didática obliteradora do agenciamento indígena, ao mostrá-lo como “uma reação apenas, como um espasmo, livre de vontade” (COELHO, 2010, p.107) passa pela rearticulação e quiçá pelo rompimento do modelo hegemônico do Ensino de História, assentado no eurocentrismo, quadripartismo e etnocentrismo, pois somente por meio de tal deslocamento/descentramento é possível privilegiar narrativas outras, assentadas em abordagens plurais, ensejadoras do reconhecimento das experiências de agenciamento e protagonismo indígena ao longo da história, uma vez que:

Percebe-se que a substituição de uma memória da tradição por uma memória reivindicada pelos direitos recém-adquiridos precisa ir além da contribuição dos dispositivos legais e da produção historiográfica específica sobre a história indígena, reestruturando internamente a narrativa escolar sobre os personagens que construíram a história nacional em sua relação com a história mundial, de modo a propiciar a constituição de identidades contemporâneas que reconheçam a possibilidade de sua própria soberania e não apenas a subjugação ao outro. (COELHO, 2018, p.482)

De fato, as representações sobre os indígenas nos livros didáticos, são concebidas por não indígenas e, justamente por isso, não conseguem alcançá-los em sua totalidade. Sendo que tais representações produzem valores e estabelecem diferenciações, bem como relações de poder.

Os indígenas, quando não invisibilizados, são apresentados em condição de passividade e dominação, retirando-lhes o agenciamento e até mesmo a humanidade. Porquanto, considera-se que toda e qualquer inserção dos povos indígenas no Ensino de História, deve reconhecer que a inclusão em condição subalterna, consiste, efetivamente, em uma expressão de colonialidade travestida de inclusão.

Dessa forma, para além da crítica inócua, é possível problematizar tais representações preconceituosas, sejam textuais ou iconográficas, buscando-se uma crítica responsável e competente ao identificar as imprecisões conceituais, naturalização de relações sociais, confusões nas grafias de seus nomes indígenas, entre outros equívocos dos quais os livros de História estão eivados. Assim como, evidenciar os interesses subjacentes a continuidade de tais representações e seus desdobramentos, pois de acordo com Pesavento (2004, p.41):

[...] As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

Nesse sentido, estas representações que mostram os povos indígenas como atrasados, degradados ou evanescentes, fadados a uma inexorável diluição na sociedade envolvente, intencionam desqualificar as diversas identidades étnicas, mantidas por séculos, entre tensões, lutas e negociações, negligenciando deliberadamente as dinâmicas culturais, ensejadoras de apropriações e ressignificações de elementos culturais exógenos, e, conseqüentemente, da própria reprodução cultural. Portanto, os indígenas não estão perdendo suas culturas, mas, refazendo-as permanentemente, inclusive a partir do contato.

Torna-se óbvio que as representações preconceituosas objetivam inferiorizar os povos indígenas, pois “[...] Vistos com tais características, os índios tornaram-se indignos de gerenciar suas próprias vidas, criando-se a necessidade de uma tutela física e espiritual” (JOSÉ DA SILVA; COSTA, 2018, p.18). Nesse sentido, tais representações nutrem ações preconceituosas e agressivas em relação às sociedades indígenas, que objetivam minar tanto suas identidades, quanto seus projetos de autodeterminação,

A despeito da obrigatoriedade instituída por instrumentos jurídicos, como a Convenção 169 da OIT – que em seu Artigo 31 diz que “esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais.” – e da lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade de se contemplar à temática indígena na

Educação Básica, assim como, das incipientes inovações presentes em algumas coleções didáticas de História, pode-se constatar a permanência de equívocos extremamente perniciosos a uma positivação dos povos indígenas.

A própria existência da lei 11.645/2008, implicitamente revela a existência de conflito, consistindo ela mesma, na busca por uma (re)mediação. Contudo, reconhece-se uma permanente presença dos indígenas nos livros didáticos, porém em condições opostas a seus interesses e direitos, como afirma Bittencourt (1994, p.107), “Os povos indígenas ficaram à margem da história do Brasil embora, paradoxalmente, sempre estivessem presentes na programação curricular de Ensino de História.”

Cabe a lei instituir um equilíbrio de histórias por meio da valorização das contribuições sociais, econômicas e políticas, fomentando a superação de um imaginário étnico-racial, enaltecendo a branquidade e da euro-descendência, em detrimento das demais, ou seja, africanas, indígenas e asiáticas. Com isso, produzindo, assim, representações mais condizentes à contemporaneidade destes povos.

Logo, faz-se necessário criar novas abordagens acerca da temática indígena nos livros didáticos de História, que manifestem um compromisso ético/profissional em efetivar os instrumentos legais que determinam o redimensionamento destes sujeitos e coletivos. Entretanto, enquanto não ocorre nos livros didáticos a ruptura no sistema de estereotipia dos povos indígenas, compete aos docentes prepararem-se, no sentido de promovê-las em suas práticas cotidianas junto aos alunos.

Por meio de um processo de aprendizagem significativa é possível superar as representações estereotipadas e preconceituosas sobre os indígenas, pois Libâneo (2002, p.28) afirma que “[...] o valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor”.

Dessa forma, para além das incômodas e ilegais permanências de representações preconceituosas e estigmatizadas acerca das populações indígenas nos livros didáticos, pode-se com e, apesar dessas, proceder a fecundas reflexões, permitindo suas desconstruções ou ressemantizações.

2.5-A importância da inserção da temática indígena no Ensino de História a partir de representações acerca das etnias Karipuna e Galibi-Marworno

Os dispositivos legais, sobretudo a Lei Federal 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” na Educação Básica, constitui em um importante passo para um redimensionamento dos lugares ocupados pelos povos indígenas do Amapá no Ensino de História.

A Lei 11.645/2008 propõe um “equilíbrio de histórias” ao determinar a inserção dos aspectos das culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, rompendo com a tradicional perspectiva eurocêntrica, sendo que tais aspectos transcendem a mera folclorização destes povos, consistindo em suas contribuições econômicas, sociais e políticas para a constituição da história brasileira. Atribuindo-se, sobretudo às disciplinas de História, Artes e Literatura a responsabilidade sobre tal empreitada, salvaguardando, que a temática deve ser contemplada transversalmente em todo o currículo escolar (BRASIL, 2008).

É importante destacar que a referida lei não se limitou a determinação de abordagens pertinentes às contribuições supracitadas, mas e, principalmente, ratificou o postulado dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, de 1997, quanto a historicidade e agenciamento dos indígenas, revelando-os como sujeitos históricos, que são:

[...] como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos etc. (BRASIL, 1996).

Face à inclusão dos indígenas amapaenses no Ensino de História e Estudos Amazônicos e Amapaenses, para além de uma observância aos preceitos legais, configura-se em compromisso ético-profissional, considerando-se que a escola é o *lócus* por excelência em que a diversidade apresenta-se em suas contradições, desafios e possibilidades, para educadores comprometidos em torná-la instrumento de emancipação humana.

A invisibilização não é nociva somente aos povos indígenas, visto que acarreta prejuízos para os alunos não indígenas também, uma vez que os cerceia da possibilidade de conhecerem novos e diferentes modos de pensar, agir e sentir, gerando deficiências tanto

na percepção de sua própria identidade, quanto na compreensão de identidades outras, haja vista que a identidade é constituída em uma relação contrastiva, ou seja, de alteridade, pois é mais fácil saber o que se é pelo seu oposto – pelo que não se é.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN enfatizam a relevância das abordagens acerca dos povos indígenas, destacando sua ancestralidade, historicidade e a possibilidade de, a partir de tais abordagens, o alunado não indígena atentar para as rupturas e permanências, assim como perceberem a diversidade de modos outros de vida, pois:

A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 37)

O Estado do Amapá inegavelmente apresenta uma forte ascendência e presença indígena, chancelada em seu nome e pelas mais variadas práticas sociais – lazer, culinária, fitoterapia, toponímia, religiosidade – sobretudo, estampada nos rostos e corpos de parte significativa de sua população.

Portanto, torna-se imperativo, conhecer e valorizar essas matrizes étnicas e culturais por meio de suas inserções no ensino institucionalizado e formal, afirmando as diferenças étnico-culturais, como forma de promover a compreensão e reconhecimento, indispensáveis para o estabelecimento de relações interétnicas dignas.

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular-BNCC²⁰, homologada em 2017, apesar das recorrentes críticas ao seu caráter mantenedor de uma História eurocentrada e quadripartite, pode ser entendida como um instrumento possibilitador da inserção da temática indígena no Ensino de História ao determinar que 40% dos conteúdos curriculares devem ser definidos pelas próprias unidades e redes de ensino, contemplando particularidades regionais.

²⁰ A Base Nacional Comum Curricular é responsável pela definição dos conhecimentos considerados indispensáveis; das competências e aprendizagens almejadas em todas as etapas da Educação Básica Nacional, visando obter maior qualidade e isonomia na educação, mediante um referencial comum e obrigatório a todas as unidades de ensino do país.

Essa questão transcende o mero otimismo ou pessimismo por não se tratar apenas de “como se vê a taça”²¹, mas de se buscar superar o negativismo imobilista, recorrente em críticas estéreis, envidando todos os esforços necessários para a superação de uma situação adversa.

Nesse contexto, os estudos acerca dos povos Karipuna e Galibi-Marworno seriam contemplados no Ensino de História, também a partir das particularidades regionais, abordando-se os conteúdos em perspectiva do local ao geral, na qual parte-se do conhecimento localmente construído/partilhado para relacioná-lo com conhecimentos outros, sistematizados/partilhados “universalmente”.

Tal abordagem poderá ser implementada por metodologias fundamentadas no estabelecimento de relações, comparações e confrontos de diferenças, possibilitando a superação da mera compreensão do eu/tradicional/próprio para o reconhecimento do outro/geral/alheio, contribuindo para o exercício da alteridade e qualificação do diálogo intercultural, além de valorizar o universo cultural dos alunos, imprimindo significado aos conteúdos e a aprendizagem.

²¹ Expressão proverbial alusiva a percepções pessimistas e/ou otimistas, pertinentes a um mesmo fato.

3- MATERIAIS E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL

3.1 Materiais didáticos: transcendendo a centralidade do livro

Em virtude do objetivo precípua deste trabalho, que consiste na produção de um livro didático sobre a temática indígena, considera-se importante iniciar este capítulo buscando-se refletir acerca de algumas definições e funções atribuídas aos materiais didáticos, tendo em vista ampliar a compreensão da existência de variados tipos e formas de materiais didáticos e, conseqüentemente, dos possíveis usos dos mesmos, transcendendo a contumaz concepção restrita ao livro didático.

O termo material didático em seu sentido *lato* designa um amplo conjunto de materiais, em diversos formatos, linguagens e suportes, compreendendo mapas, gráficos, fotografias, filmes, músicas, literatura, jogos, livros didáticos e paradidáticos entre tantos outros, voltados tanto para o ensino quanto para o aprendizado.

Para uma compreensão mais densa a respeito de suas conceituações, possibilidades e limitações de uso, faz-se necessária uma discussão bibliográfica que considere as diversas pesquisas desenvolvidas sobre os mesmos.

A prevalência das discussões acerca do livro didático na produção acadêmica concorre para uma carência ou pouca visibilidade de formas outras de materiais didáticos, contribuindo para uma compreensão deficitária ou restrita em torno dos demais materiais didáticos, relegando-os a condições auxiliares, secundárias ou adicionais.

No entanto, estas formas distintas de materiais didáticos podem e devem ser empregadas nos múltiplos contextos de sala de aula e, em harmonia com o livro didático, tornando o processo de ensino/aprendizagem algo mais concreto e contextualizado.

Sendo assim, em decorrência da escassez entre os docentes de um conhecimento efetivo sobre os materiais didáticos alternativos e suas possíveis limitações e usos, capazes de uma dilatação interpretativa dos conteúdos, transcendendo os limites impostos pelo usual pragmatismo. Por fim, percebe-se a perpetuação do tradicionalismo, fomentado pela insegurança e inexperiência no trato com materiais didático-pedagógicos inusuais, anulando qualquer possibilidade de renovação da prática pedagógica, bem como da produção de um saber significativo.

Logo, é necessário que se traga à tona compreensões mais amplas quanto a seus conceitos, linguagens, tipos, limites e possibilidades de uso. Nessa perspectiva Fonseca (2009, p.212) afirma:

[...] As linguagens são formas e expressões de lutas, de experiências históricas. Esse processo de (re)construção exige de nós um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade em que vivemos. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e os conhecimentos – logo, as diversas linguagens!

Institucionalmente, têm-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que estabelece a seguinte definição para os materiais didáticos:

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. (OCEM, 1998, p.154).

No conceito apresentado, os materiais didáticos são concebidos restritivamente e possuem uma hierarquização, ou seja, seu caráter restritivo reside na dependência do material em relação aos seus eventuais usos pelo docente, negligenciando-se sua função primordial de auxiliar a aprendizagem do aluno.

Deve-se considerar que existem também materiais didáticos disponíveis para uma aprendizagem auto-direcionada, isto é, uma aprendizagem autônoma, como a postulada por Nicolaidis e Fernandes (2003), entre outros pesquisadores do ensino.

Essa preocupação com o desenvolvimento do aprendizado autônomo é particularmente importante, considerando-se que estaremos desenvolvendo, então, o aprender a aprender, suporte para um melhor resultado da aprendizagem [...] em diferentes campos de conhecimento. (NICOLAIDES; FERNANDES, 2003, p.48).

Circe Bittencourt produziu relevantes análises acerca dos materiais didáticos, evidenciando as diferentes abordagens sobre eles, bem como as distinções existentes entre suas produções e suas diversas formas de usos. Suas reflexões pautaram-se em estudos produzidos no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP)²². Acerca da conceituação dos materiais didáticos, Bittencourt (2018, p.242) postula que:

Materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, tem sido utilizados com frequência nas aulas [...] publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm

²² O *Institut National de Recherche Pédagogique*-INRP criado em 1976, na França, é oriundo do Museu Educacional fundado por Jules Ferry em 1879. Consiste em um órgão público sob a jurisdição do Ministério da Educação e Ministério do Ensino Superior, o qual objetiva promover pesquisas educacionais, organizando e disponibilizando informações.

sido utilizados na escola, baseados em vídeos e computadores. Diante dessa variedade de materiais didáticos [...], torna-se urgente uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema.

Como expediente comparativo, ou seja, para a compreensão de suas semelhanças e diferenciações, assim como devido sua grande diversidade, a pesquisadora classifica os materiais didáticos sob duas perspectivas, isto é, enquanto **suportes de informações** e como **documentos**. Assim, afirma que:

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, [...] A diversidade de materiais didáticos conduz-nos a uma reflexão entre eles. Pesquisadores do ensino de História e Geografia do já citado *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) da França indicaram diferenças importantes entre o que denominam de suportes informativos e os “documentos”. (BITTENCOURT, 2018, p.243).

A categoria de **suporte de informação** compreende todos os materiais, em suas múltiplas formas e linguagens, produzidos com a intencionalidade de comunicar conteúdos das disciplinas escolares, saberes inclusos nas propostas curriculares e programas de ensino, configurando-se, portanto, em materiais produzidos especificamente para a escola. Estes materiais são produtos da indústria cultural e, como tal, conformam-se a uma visão mercadológica, sendo que seus processos de produção se inserem em uma verdadeira cadeia produtiva, demandando várias mãos e diversos saberes necessários à observância dos princípios pedagógicos, atinentes à linguagem e idade do público escolar.

A autora descreve as seguintes características dos suportes de informações:

Conjunto de signos, principalmente de textos, que se apresentam como um saber constituído e que se apresenta como uma fonte de informação sobre um determinado objeto de estudo. [...] Da enciclopédia ao atlas passando pelo livro escolar, ou seja, todo discurso produzido com a intenção de comunicar os elementos de saber escolar das disciplinas pertencem à esfera dos suportes de informação [...] Eles se caracterizam pela sua intenção de comunicação de um saber. Esta intenção pressupõe um determinado funcionamento de linguagem, um apelo a certos registros de vocabulário e a certos tipos de construções sintáticas que indicam claramente a comunicação na perspectiva de transmissão de saber. (INRP, 1989, p.6 *apud* BITTENCOURT, 2006, p. 4-5)

Quanto à classificação de materiais didáticos como **documentos**, Bittencourt (2018) afirma que estes consistem no conjunto de discursos e informações produzidos aprioristicamente sem alguma finalidade didática, sendo destinados ao grande público e não necessariamente produzidos pela indústria cultural.

Uma definição abrangente sobre materiais didáticos é apresentada por Rangel (2005), classificando-os por níveis de especialização e intencionalidade didática, no

entanto, o autor minimiza a relevância da adequação destes a uma necessária orientação pedagógica docente.

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências. (RANGEL, 2005, p.25)

A “didaticidade” destes materiais dá-se não propriamente por sua natureza, mas pela eventual capacidade de apropriação, ressignificação e uso dos mesmos por docentes e estudantes. Portanto, grande parte da autonomia pedagógica almejada pelos docentes, depende muito mais dos conhecimentos pedagógicos dos mesmos, do que propriamente dos suportes de informação disponíveis, sobretudo, diante da recorrente precariedade infraestrutural das escolas brasileiras.

Bittencourt (2018), ao denunciar a função de controle do ensino contida nos materiais didáticos aproxima-se das análises produzidas por Michael Apple (1989) e Gimeno Sacristán (1995) atinentes ao papel de cerceamento e manipulação exercido pelos materiais didáticos sobre as práticas docentes.

Dessa forma, a seleção dos materiais didáticos, segundo Bittencourt (2018), requer uma acuidade do olhar, consistindo em uma questão estratégica e política, devendo ser escolhidos coletivamente, por docentes e comunidade escolar, considerando-se nesse processo a democratização do conhecimento e o universo cultural nos quais está inserida a comunidade escolar, pois desta forma a consecução dos objetivos educacionais seriam facilitados, pois:

[...] é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. Existem os que são confeccionados para privilegiar trabalhos individualizados dos alunos [...]. Uma formação dos alunos voltada para a valorização do trabalho em equipe [...], exige opções por materiais didáticos adequados, que facilitem o alcance de tais objetivos. A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. (BITTENCOURT, 2018, p.245)

Apple (1989) no texto denominado “A forma do currículo e a lógica do controle técnico: novamente a mercantilização”, discorre sobre as relações existentes entre produção-consumo de materiais didáticos e a decorrente domesticação e desqualificação do trabalho docente.

Na análise do contexto educacional estadunidense, o referido autor afirma que o conhecido processo taylorista²³ de reificação do trabalhador – dado pela expropriação de seu saber, por meio da clivagem entre teoria e prática, relegando-o à execução mecânica de atividades repetitivas – já não se restringe a fábricas e empresas, mas estendeu-se a outras instituições, inclusive à escola, por meio de seus “pacotes” de materiais didáticos, domesticadores das já precárias práticas docentes. Nesse sentido, o autor afirma:

Os melhores exemplos da incursão dos procedimentos de controle técnico são encontrados no crescimento excepcionalmente rápido do uso de “pacotes” de material curricular. [...] um conjunto completo de materiais padronizados, o que inclui relações de objetivos, todos os conteúdos curriculares e materiais necessários, a especificação das atividades a serem realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes de diagnósticos e rendimentos, em coordenação com o sistema. (APPLE, 1989, p.159).

Desta forma, pode-se perceber a ambivalência presente nos materiais didáticos, pois, se por um lado podem e devem ser instrumentos dinamizadores das práticas docentes, por outro, se não devidamente compreendidos, adaptados e utilizados no bojo de uma atuação pedagogicamente refletida e orientada, convertem-se inexoravelmente em instrumentos de controle e cerceadores das práticas docentes, como reitera Bittencourt (2006, p.10):

[...] O problema se situa no controle que os materiais têm exercido em relação não apenas aos métodos, mas ao conjunto dos elementos que constituem as disciplinas ou matérias escolares. Dominam os objetivos, os conteúdos e o processo avaliativo, determinando externamente o trabalho dos professores e alunos. Daí o desvirtuamento do papel essencial que devem desempenhar os materiais didáticos.

Quanto à atenção necessária ao velado caráter legitimador presente nos materiais didáticos, Gimeno Sacristán (1995, p.98) adverte: “Os materiais curriculares devem ser objeto de atenção porque através deles se eleva a categoria de normal e universal um tipo de conhecimento e alguns determinados valores”, ressaltando-se que apesar do referido autor focar principalmente nos livros didáticos, o mesmo propugna a definição de “materiais para o desenvolvimento curricular” como um conjunto amplo de objetos usados no processo de ensino-aprendizagem, dentro ou fora do contexto escolar. Portanto, todo e qualquer material didático deve ser problematizado, buscando-se seu usufruto em prol de um aprendizado significativo.

²³ Expressão relativa ao sistema de organização do trabalho industrial concebido por Frederick W. Taylor. O qual segundo Braverman (1987), é caracterizado pela produção em larga escala, a partir da automação e da divisão de tarefas, gerando a fragmentação do saber-fazer do trabalhador, expropriando-o dessa forma, do conhecimento processual de toda a cadeia produtiva.

Os materiais didáticos podem ser definidos também a partir dos distintos suportes aos quais estão vinculados, pois para Chartier (2002, p.61-62) “o texto não existe fora dos suportes materiais que permitem sua leitura e nem fora da oportunidade na qual pode ser lida”, assim, a intenção de comunicação dos textos e imagens é diretamente afetada pelos suportes que garantem sua materialidade, pois “Com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção da escrita afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações. [...]” (CHARTIER, 1998, p.105).

Aproximando-se de tal perspectiva, Denise Bandeira (2009) sustenta que se podem dividir os materiais didáticos de acordo com seus suportes, tipificando os materiais didáticos em impressos, audiovisuais e novas mídias, explicitando que as diversas mídias/suportes possuem suas especificidades, sendo que estas afetam particularmente a aprendizagem. A autora discorre sobre os conceitos dos materiais supramencionados:

[...] **o material impresso** pode ser dividido em coleções ou conjuntos, tais como caderno de atividades, guia do aluno, guia do professor, livro-texto, livro didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas etc.[...] **o conceito de audiovisual** de acordo com Bettetini (1996) consiste de um produto, objeto ou processo que, ao trabalhar com estímulos sensoriais da audição e da visão, objetiva uma troca comunicacional.[...] **Novas mídias** podem ser entendidas como as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com a produção, armazenagem, distribuição de informação e entretenimento, por exemplo, no uso de computadores e redes (como a Internet). (BANDEIRA, 2009, p.15-21, grifo nosso).

Retomando a perspectiva de Apple (1989) quanto à mercantilização do ensino e desqualificação do ofício docente, percebe-se que a indústria cultural e seus “pacotes” de materiais didáticos, para além de transformar as escolas em suas “galinhas dos ovos de ouro”, subverte sua natureza, uma vez que, ao se compreender as instituições de ensino como *loci* de produções de saberes, nada iria mais à contramão deste pensamento do que sujeitá-las à mera aquisição e reprodução de saberes embalados e prontos para o consumo, limitando a capacidade de agenciamento de seus principais sujeitos – docentes e discentes.

Diversos autores não se limitam apenas a denunciar o caráter controlador e homogeneizador presente nos materiais didáticos oriundos da ávida indústria cultural, mas apontam para novas possibilidades tanto de uso e adaptação dos já disponíveis, quanto para a produção de novos materiais didáticos, principalmente por docentes e estudantes.

Uma possibilidade de romper com a lógica perversa da indústria cultural, consiste na adaptação e produção de materiais didáticos por docentes e alunos, tal prática deve ser considerada uma das tarefas inerentes ao trabalho pedagógico, produzindo uma maior

integração entre docentes, discentes e conteúdos; gerando a compreensão do saber e, sobretudo de seu eventual suporte, como um artefato social, distante da amígdala concepção do saber como algo dado, bem como, ensejando um sentimento de pertença diante dos eventuais materiais produzidos, pois:

O material didático para ter função significativa no aprendizado de história deve ser concebido através de uma ação conjunta entre o professor e o aluno. Assim, este recurso não deve ser apenas utilizado em sala de aula, mas produzido na mesma, gerando um processo de interação entre o conteúdo e sua compreensão. O grande ganho com a prática de produção de materiais didáticos está em criar um elo explicativo dos temas abordados na disciplina de história. (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p.43).

As próprias guinadas epistemológicas da ciência de referência, nesse caso, da História, ocorridas, sobretudo, na terceira geração dos Annales, a partir dos anos de 1960, promovendo a dilatação do campo de pesquisa, por meio da emergência de novos objetos, apresentam seus desdobramentos no âmbito educacional, deslocando antigas concepções acerca da função do Ensino de História no espaço escolar, perpassando pela ênfase na pesquisa e produção de novos materiais, viáveis para a construção do saber histórico escolar, ensejador de novas perspectivas e valorização de outros grupos e sujeitos, tradicionalmente invisibilizados.

A elaboração e produção de materiais didáticos, sobretudo, os produzidos pela indústria cultural, sofrem a interveniência de diversos fatores de naturezas distintas, pois em anuência com Vilaça (2009, p.53):

O processo de elaboração de materiais didáticos tende a ser direcionado por diferentes fatores, além do contexto, dos públicos-alvo, ou ainda de escolhas ou estilos do autor. Em outras palavras, o material didático pode não apenas refletir plenamente a “voz” do autor, mas ser influenciado por “vozes” diversas, que incluem, mas não se restringem aos seguintes elementos: Projeto editorial; Orientações e diretrizes pedagógicas públicas (por meio de Secretarias, Ministérios, em especial o MEC); Questões mercadológicas; Abordagens pedagógicas privilegiadas; Preferências de professores; Aceitação por professores e alunos; Custo de produção.

Quanto à produção própria e alternativa de materiais didáticos e/ou paradidáticos por docentes e estudantes, pode-se inferir que a mesma possibilitaria a transcendência do estado de obediência para um estado mais elevado de compreensão dos mesmos.

Tal produção requer comprometimento de ambos (docentes/discentes), domínio de certo nível de conhecimento técnico, especialmente pelos docentes e, principalmente, disposição para confrontar todas as mazelas decorrentes da precarização profissional, rompendo com o imobilismo negativista reinante em nosso ofício, buscando

conhecimentos e reflexões que permitam ressignificar a *práxis* docente, pois a mudança educacional tão apregoada deve e pode ser impulsionada por políticas públicas, mas certamente não se efetivará sem a participação e comprometimento dos docentes.

É ponto pacífico que todo material didático ou paradidático possui limitações de ordem qualitativa (credibilidade, densidade, qualidade, prescritividade e outros) e quantitativa (amplitude, diversidade e seleção de conteúdos), limitações estas que na concepção de Tezza (2002) são inerentes ao estar no mundo, pois para este autor é necessário:

[...] frisar a qualidade maior de todo material didático, que tem a ver, afinal, com a natureza da vida: **o inacabamento**. É preciso sempre desconfiar dos compêndios definitivos; um bom material talvez seja antes uma **sugestão de material didático**, em que o rigor teórico não perca de vista o poder das intuições. Como todo mundo é (felizmente!) diferente, não será má ideia manter sempre viva no horizonte a utopia segundo a qual cada um deve criar seu próprio material, incluindo aí o estudante. Se não como realidade imediata, pelo menos como um sonho que se alimenta. (TEZZA, 2002, p.8, grifo nosso)

Nesse sentido, deve-se combater qualquer idealização destes materiais, considerando-se suas inerentes limitações, assim como o fato de sua função precípua consistir no auxílio/mediação do processo de ensino e aprendizagem, condicionada ao maior ou menor grau de aptidão dos estudantes e, sobretudo, da competência pedagógica dos docentes em seu manuseio, pois independentemente da quantidade ou qualidade do material disponível a docentes e estudantes, a consecução de aulas significantes depende, principalmente, de uma prática reflexiva e crítica ao utilizarem o material didático.

3.2 Livro Didático: Um objeto cultural, ubíquo e complexo!

Para uma melhor compreensão do livro didático, faz-se necessário buscar entendê-lo como um objeto inserido em vários contextos sociais, portador de inúmeras funções e ensejador de diversos usos, percebendo-se, assim, sua historicidade e os esforços dispendidos por diversos pesquisadores na busca por um enquadramento teórico, não apenas do livro didático, mas do livro em sentido amplo e enquanto objeto empírico.

De acordo com Moreira (2009), a origem da palavra livro vem do vocábulo latino *liber*, referindo-se à camada fibrosa abaixo da casca de árvores, por onde a seiva flui. Por outro lado, no Dicionário etimológico da língua portuguesa, encontra-se a palavra livro designando uma “porção de cadernos manuscritos ou impressos cosidos ordenadamente”

(CUNHA, 2010, p.392). Portanto, percebe-se que o caráter polissêmico deste objeto manifesta-se desde a sua etimologia.

Apesar de o livro ser um dos mais antigos meios de comunicação de massa²⁴, sua história foi negligenciada por muito tempo, pois segundo Choppin (2004, p.249) o interesse por uma maior compreensão da história do livro e dos livros didáticos é algo recente, uma vez que:

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países [...].

A gênese dos livros remete a um período anterior à Galáxia de Gutenberg²⁵, uma vez que as formas embrionárias do livro atual apontam um período anterior à tipografia. Corroborando a esta perspectiva Vera Lúcia Menezes (2009) afirma que os precursores dos livros foram o *volumen* e o *códex*, caracterizando-os assim:

O *volumen* consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo. O ato de ler era desconfortável, pois para se localizar um trecho era preciso desenrolar e enrolar o manuscrito. O leitor, com o auxílio das duas mãos, ia desenrolando o *volumen* à medida que a leitura prosseguia. Já o formato do *códex* se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas. Mas mesmo assim era grande e desconfortável. (MENEZES, 2009, p.17-18)

Dada a complexidade inerente à tarefa hercúlea de determinar precisamente a gênese do livro, limita-se a sinalizar sua emergência na forma embrionária entre os sumérios, estabelecidos na Mesopotâmia à cerca de 3.500 anos a.C, pois em anuência com Manguel (1997, p.205) “ali têm afirmado os arqueólogos, começou a pré-história do livro”. É importante perceber-se o caráter preconceituoso contido na citação anterior, pois ao referir-se a uma “pré-história do livro” o autor manifesta uma perspectiva linear, evolutiva e eurocêntrica da história.

Quanto às dificuldades atinentes à identificação do surgimento das condições propiciadoras das origens dos livros, Darnton (2010, p.125) ressalta-as, tendo em vista que “as condições variam de lugar para lugar e de época para época, desde a invenção do tipo

²⁴Santaella (2001, p.25) sustenta que o rádio e a televisão promoveram a explosão da comunicação massiva, mas “A rigor, entretanto, o primeiro meio de comunicação de massa foi o livro impresso que, a partir da prensa mecânica, no século XIX, foi atingindo tiragens cada vez mais numerosas”.

²⁵ Termo pelo qual Marshall McLuhan passou a denominar a cultura originada pela tipografia, sendo também título de uma obra sua, datada de 1962.

móvel”. O autor enfatiza, ainda, que “seria tolo esperar que todas as biografias dos livros se encaixassem num mesmo modelo”.

Quanto ao surgimento do livro didático, em particular, Thomas (1992 *apud* MUNAKATA, 2012, p.58) também sinaliza para uma anterioridade em relação à imprensa “gutenberguiana”, pois:

Convém lembrar que, a partir do século XIII, antes, portanto, da tipografia, houve também uma modalidade de livros manuscritos, em estreita associação com a expansão das universidades e de sua clientela. Para atender ao novo público leitor que emergia, surgiram artesãos copistas que produziram manuscritos para serem vendidos aos universitários.

Afora sua anterioridade em relação à tipografia, pode-se inferir por meio da citação anterior duas características elementares dos livros didáticos: 1) sua dimensão didática, ou seja, sua relação direta com o ensino e aprendizagem; 2) sua natureza mercadológica, constituindo-se em objeto de compra e venda, isto é, em uma mercadoria. Destaca-se também que em outro texto, Munakata enfatiza o status de mercadoria do livro, sobretudo, a partir de Gutenberg, como se pode observar:

O produto final dessa série de atividades (editoriais) é o livro: uma mercadoria. Ao contrário dos livros copiados manualmente nos mosteiros, para ali resguardar e ocultar os saberes acessíveis apenas aos especialistas – os religiosos, em oposição aos leigos –, os livros da era gutenberguiana são para ler e divulgar, **mediante a compra**. (MUNAKATA, 2002, p.57, grifo nosso).

Percebe-se que ao problematizar o livro didático a partir de sua dimensão mercadológica, o referido autor possibilita uma ampliação do objeto, pois se pode entender que, sob tal perspectiva, novos aspectos serão considerados para além dos conteúdos contidos no livro.

Diante da problemática imprecisão cronológica da gênese do livro didático, atem-se enfatizar sua longevidade, pois certamente este objeto é tão antigo quanto às próprias instâncias formais de ensino, uma vez que de acordo com Moreno (2012, p.719):

O livro didático moderno é inerente ao processo de escolarização que se inicia no século XVII europeu. Na proposta de ensinar o mesmo assunto a vários alunos ao mesmo tempo, além de portador de conteúdos educativos, o livro didático é pensado como um auxiliar do professor para organizar aulas; representando, também, certo instrumento de controle, garantia da reprodução do conhecimento com a diminuição da subjetividade na relação educativa.

Entre os diversos estudos que tomam o livro como objeto têm-se o que se convencionou chamar de história do livro, possuindo como um de seus marcos fundadores o texto denominado *L'Apparition du Livre*, de Lucien Febvre e Henri-Jean Martin, de

1958, pois, sob uma perspectiva historiográfica aborda os processos embrionários da produção editorial.

Este estudo gestou o paradigma histórico-cultural do livro, assentado na compreensão de que esse, enquanto um evento, é concomitantemente um texto escrito, um objeto material e uma transação cultural, ou seja, neste modelo busca-se contextualizar historicamente o livro, identificar sua estrutura textual, assim como perceber sua dimensão técnica/tecnológica, pois:

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação. [...] A ordem dos livros tem também um outro sentido. Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos aos usos que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a ordem do discurso pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos que veiculem o escrito). (CHARTIER, 1998, p.8).

O autor não desconsidera a importância da recepção, pois reconhece que os leitores por meio de seus repertórios e sentidos mobilizados no ato de ler, acabam por subverter a ordem desejada por autores e editores, pois em suas palavras a leitura é “rebelde e vagabunda”, consistindo em um processo de invenção, apropriação e produção de sentidos, produzindo uma significância distante daquela almejada pelos autores e editores.

Sem a pretensão de adensar uma discussão acerca da história da leitura, se faz mister, reconhecer a inexistência de indeterminismos ou possibilidades infinitas de leituras, pois existem fatores influenciadores de certas leituras, denominados por Chartier (1998) de **protocolos de leitura**, resultantes tanto dos procedimentos de produção do texto quanto dos procedimentos de produção do livro, uma vez que as leituras impostas pelo autor e pelo editor podem ser diferentes.

Todavia, segundo Darnton (1992), Chartier limitou-se ao tipo de leitor idealizado pelos autores/editores, não conseguindo elucidar o processo efetivo de apropriação dos impressos pelos leitores reais, pois segundo o referido autor, a distância entre o prescrito e o vivido enseja múltiplas apropriações e distintos usos.

Vale ressaltar que o referido autor, apesar de tecer críticas as análises de Chartier, não desconsidera suas relevantes contribuições pertinentes a materialidade dos impressos,

à compreensão das diferentes formas de como um texto pode ser lido e interpretado, assim como, aos suportes pelos quais os textos chegam até os leitores.

Ainda sobre os fatores influenciadores da leitura, Goulemot (1998) elenca alguns **fatores fora-do-texto**, isto é, fatores que apesar de exteriores ao livro exercem influência sobre sua leitura, sendo eles: as **leituras anteriores** do leitor e o chamado **horizonte de expectativa**. Acerca deste último, o autor esclarece:

Também é verdadeiro que a cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto. Poderíamos utilizar aqui o conceito de horizonte de expectativa de Jauss e da Escola de Constança. Quer dizer que cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais. (GOULEMOT, 1998, p.133)

No que concerne ao livro didático, pode-se e deve-se concebê-lo como instrumento facultador de leituras múltiplas, para além das desejadas por autores e editores, pois na concepção de Miranda e Luca (2004, p.124):

O livro didático é um produto cultural dotado de alta complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas.

Ainda sobre as possíveis práticas de leitura do livro didático, Munakata (2002) aponta para sua especificidade em relação a outros gêneros literários, pois nesse tipo de leitura deve-se considerar dois tipos distintos de leitores – o docente e o discente – com funções distintas ante o texto, visto que:

Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes, aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro. (MUNAKATA, 2002, p.579)

Nesse sentido, a história da leitura tem contribuído consideravelmente para a compreensão dos livros didáticos, a partir dos postulados de Chartier quanto à análise estrutural dos textos, de suas distintas formas assumidas ao adquirir a materialidade e das diferentes práticas de leituras, assim como são relevantes os trabalhos de Choppin em relação às configurações teóricas do livro didático, no levantamento acerca da produção destes livros e promoção ou estímulo de projetos aglutinadores de pesquisas, como o

Emmanuelle, na França, e o *Livres*, no Brasil, mais especificamente na Universidade de São Paulo-USP.

Nessa esteira, constata-se a busca pela superação de concepções reducionistas dos livros didáticos. No Brasil, pesquisadores como Circe Bittencourt (1993; 2006; 2018), Décio Gatti Júnior (2004) e Kazumi Munakata (1997; 2002; 2007) estão na vanguarda das abordagens que primaram por compreensões mais amplas, contemplando produção, conteúdos e consumo.

Acredita-se que as práticas de leituras dos livros didáticos relacionam-se com os protocolos de leitura, mas, efetivamente, não são determinadas por estes, pois como afirma Munakata (2007, p.144), “[...] o professor não segue a ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades, nem os avaliadores do PNLD imaginaram”.

Dessa forma, compreender as distintas apropriações dos livros didáticos por docentes e estudantes, implica em esforçar-se na identificação de possíveis fissuras decorrentes do conflito entre uma forçosa ortodoxia do texto, a liberdade e realidade de seus leitores.

Nesse sentido, tanto docentes quanto estudantes apropriam-se distintamente dos textos, quer seja pela diferentes funções postuladas por Munakata (2007) ou pelas combinações perceptivas inerentes a cada um destes sujeitos.

As reconfigurações tecnológicas e culturais tanto do livro quanto do texto, oriundas das novas mídias decorrentes das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), compreendidas como inovações na aquisição, organização e difusão do conhecimento, impelem as necessárias reconfigurações conceituais do livro. Nesse sentido, Moraes (2015, p.45) afirma que:

As questões de pesquisa formuladas por historiadores como Chartier e Darnton em relação às continuidades e discontinuidades do livro na fronteira com o texto eletrônico vão além das especulações sobre mercado e futuro editorial. Em alguma medida, trata-se de procurar reenquadrar teoricamente o livro, procurar compreender o funcionamento de novas dinâmicas de produção e disseminação de textos em um contexto potencialmente transformado pelas novas práticas culturais advindas, em parte, de novas tecnologias.

As novas tecnologias e suas múltiplas interações com o livro têm provocado um amplo debate acerca de suas necessárias reconfigurações, diante dos eventuais papéis que serão desempenhados por estes frente às novas tecnologias educativas.

Estes debates ocorrem principalmente no meio acadêmico, sendo necessários ao aperfeiçoamento constante dos constructos teóricos. Nesse sentido, o conceito de livro assim como os demais conceitos, é um constructo em constante ressignificações, próprias a sua historicidade.

A predominância de uma percepção naturalizante do livro didático entre docentes e discentes, caudatária em certo grau de sua aparente ubiquidade no meio escolar, contribui bastante para a minimização do papel docente, pois para Coracini (1999, p.37) o professor “parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente”.

Assim, os subusos do livro didático, decorrentes do despreparo docente, conduzem fatalmente a práticas alienantes e sem significado, comprometendo seriamente o processo de ensino e aprendizagem.

É importante enfatizar que essa naturalidade aparentemente inerente ao Livro Didático, escamoteia sua grande complexidade, podendo também afetar negativamente seu uso pelos aprendentes, uma vez que frequentemente seus conteúdos e temas são homogeneizantes e indiferentes ao aluno, ou seja, descolados de seu universo sociocultural, consistindo em impeditivo à compreensão de sua realidade.

Deve-se, portanto, compreender o livro didático enquanto fonte de conhecimento, portador de historicidade e objeto passível de uma desejável problematização, visando identificar suas condições de produção, distribuição e consumo, desvelando seu caráter discursivo e as condições históricas que lhe alçaram à posição de principal material didático entre docentes e estudantes.

Quanto a uma definição dos livros didáticos constata-se que há uma convergência entre seus pesquisadores quanto ao seu caráter polissêmico e multifacetado, havendo, contudo, distanciamentos quanto aos enfoques dispensados a algumas de suas múltiplas funções, principalmente em decorrência dos objetivos pretendidos em suas pesquisas.

Segundo Marisa Lajolo, os livros didáticos distinguem-se dos demais tipos de livros pelo fato de terem sido produzidos especificamente para o uso sistemático nas escolas, ou seja, por sua intenção didática, pois:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. [...] Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como

disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, do aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1996, p.5).

Alain Choppin (2000) diverge de Lajolo ao enfatizar a complexidade conceitual dos livros didáticos, pois em seu entendimento a atribuição da nomenclatura depende do contexto e estilo que envolve o material, visto que constatou em suas pesquisas que publicações isentas de qualquer interesse didático-pedagógico, quando utilizadas em contextos de ensino tornam-se didáticas.

O mesmo autor aponta também para o caráter polifônico dos livros didáticos, ao assumirem múltiplas funções, como: facilitar ao alunado o domínio de métodos úteis a situações e contextos outros que não o escolar; avaliar a aquisição dos saberes e competências; proporcionar uma documentação oriunda de suportes distintos. Além da diversidade funcional, o autor descreve transformações de ordem formal nos livros didáticos, pois:

A partir de agora a página – ou para ser mais exato – a página dupla constitui a unidade elementar do manual. Esta página dupla já não se limita, como ocorria até pouco tempo atrás, a ser um texto único e a apresentar algumas reproduções, mas se converteu em toda uma série de textos, fotos, esquemas, gráficos, etc., distribuídos em uma página de superfície dupla. A disposição espacial, a tipografia e um código icônico particular (símbolos, pictogramas...) conferem à cada elemento, seja textual ou iconográfico, uma função específica e imutável que se repete ao longo do livro (CHOPPIN, 2000 *apud* BITTENCOURT, 2018, p.252).

Em outro texto, Choppin (2004) adverte sobre a importância de se considerar os aspectos formais dos livros didáticos, pois estes fazem parte da discursividade do livro, tanto quanto as ilustrações ou o texto.

Inserindo-se nesta perspectiva, Bittencourt (2018) afirma que os elementos formais dos livros didáticos possuem suas próprias especificidades e que tais aspectos influenciam as formas pelas quais esses serão utilizados.

A mesma autora enfatiza a necessária análise dos aspectos formais como a capa, qualidade do papel, configuração das páginas e seus eventuais elementos como boxes, variação no uso de fontes, destaques e ilustrações, esclarecendo que “A análise da forma inclui uma visão da apresentação gráfica do conjunto da obra e de como estão divididos seus diferentes tópicos característicos, os quais podem facilitar ou dificultar o trabalho dos alunos [...]” (BITTENCOURT, 2018, p.256)

Na década de 1970 ocorreram transformações nos livros didáticos de história, havendo a inserção de novas linguagens ao lado do texto escrito, conferindo maior

intertextualidade aos livros. Entretanto, estas transformações assim como a emergência dos **livros paradidáticos**²⁶ no mesmo contexto, não representaram mudanças qualitativas em relação aos conteúdos, pois de acordo com Zamboni (1991) a persistência temática em relação aos livros didáticos é “[...] uma das artimanhas constitutivas do livro paradidático, sempre pronto a apresentar novos rótulos para as mesmas garrafas.” (ZAMBONI, 1991, p. 33)

Nesse contexto, a emergência dos livros paradidáticos não correspondeu a abordagens mais críticas ou transformadoras dos recorrentes conteúdos e/ou temas já presentes nos livros didáticos da época, mas atendeu principalmente a necessidades mercadológicas relativas a manutenção da lucrativa produtividade e venda, nos interstícios da efetiva produção didática, pois segundo Bittencourt (2018, p.252):

[...] a História é uma das disciplinas que contam com o número mais elevado de títulos paradidáticos, e essa produção continua a crescer, em consequência da indefinição de conteúdos propostos para o Ensino Fundamental e Médio. Essas obras constituem uma produção particularmente interessante para o mercado editorial, por garantirem vendagem fora do início do ano letivo, época exclusiva de vendas da produção didática.

Ainda em relação aos livros paradidáticos, o pesquisador Kazumi Munakata (1997, p.103), assim os define:

Livros paradidáticos talvez sejam isso: livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, por causa da carência existente em relação a esses materiais. Essa carência pode também ser produzida e fomentada pela crítica sistemática, justa ou não, dos livros didáticos.

As constantes alterações dos aspectos formais dos livros, sobretudo, de elementos como a diagramação e iconografia podem ser percebidos como expedientes para uma melhor compreensão da obra como um todo, ensejando uma melhor fruição do produto, assim como um recurso de *marketing*, chamando a atenção e gerando empatia em seu público-alvo.

Choppin (2004) ainda indica as quatro funções essenciais do livro didático, a saber: **Função referencial**, nesta função o livro constitui-se como suporte de conteúdos educativos, selecionados por determinado grupo social; **Função instrumental**, convertendo-se em portador de metodologias de ensino e aprendizagem; **Função**

²⁶ O termo paradidático designa materiais com intencionalidade didática que visam complementar as eventuais lacunas presentes nos materiais didáticos, subsidiando o trabalho pedagógico.

Ideológica e cultural, sob esta função, o livro configura-se como instrumento legitimador e difusor de uma cultura hegemônica, veiculando os valores defendidos pelas classes dirigentes e, finalmente, tem-se a **Função documental**, onde se torna portador de uma gama de documentos outros, suscetíveis de problematização pelos usuários, visando-se ao desenvolvimento da criticidade.

O referido autor afirma que sob uma perspectiva histórica, as primeiras pesquisas sobre os livros didáticos voltaram-se para a análise de seus conteúdos sob duas tendências: a crítica da ideologia subjacente e, ulteriormente, buscou-se analisar os conteúdos por um viés epistemológico ou didático. Mais recentemente as etapas de produção do livro têm se tornado em objeto profícuo de pesquisas; observam-se também o aparecimento de novas tendências de pesquisa, problematizando questões pertinentes aos usos e recepções dos livros didáticos.

O desenvolvimento tardio de pesquisas acerca das edições didáticas deve-se segundo Choppin (2004) a morosa elevação desses ao *status* de livro, assim como pelas dificuldades em delinear com exatidão as atividades do setor editorial. O autor enfatiza ainda a necessidade de se avaliar as inter-relações entre o setor editorial e seu contexto, tendo em vista que:

[...] esse setor está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico, etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções. (CHOPPIN, 2004, p.564)

Munakata (2012, p.58) define o livro didático como “o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente o público escolar”, acrescentando que para além da função didática, os livros didáticos possuem uma dimensão mercadológica, isto é, são mercadorias, possuindo destaque na economia livreira, consistindo na principal fonte de dividendos de várias editoras.

Diante disso, as editoras não medem esforços para a consecução de seus dividendos. Assim, estas têm desenvolvido múltiplas estratégias para a venda de seus livros, pois, de acordo com Gatti Júnior:

Ao final da década de 1990, uma coleção didática, segundo editores e autores, só tinha continuidade no mercado nacional se fosse revisada e atualizada em um intervalo de no mínimo três anos. Nesse sentido, a velocidade passou a ser uma das premissas da produção didática de então. Velocidade de produção e distribuição. Velocidade de atualização e de criação de novas coleções, com emprego de estratégias de vendas extremamente agressivas e caras. (GATTI JÚNIOR, 2004, p.45)

A dimensão mercadológica dos livros didáticos é contemplada também por Bittencourt (2017, p.71), para quem o “livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”, norteados os processos de produção do livro didático e, possuindo importância sem igual para as editoras, sendo que:

[...] O interesse comercial, entretanto, nunca saiu do horizonte [...] B. L. Garnier, editor responsável pela publicação de várias obras da literatura nacional, como as de José de Alencar e Machado de Assis, afirmava que o livro didático era “a carne” da produção editorial em contraposição às obras de literatura ou “científicas” que corresponderiam aos “ossos”. (BITTENCOURT, 2004, p.490)

Aproximando-se desta abordagem, Mauro C. Coelho (2009) afirma que o livro didático possui múltiplas dimensões, constituindo-se em material de formação escolar ao informar, instruir e educar; em mecanismo organizador, transmissor e facilitador do saber acadêmico a crianças e adolescentes, configurando-se também em “[...] um produto do mercado editorial, pois obedece a um conjunto de regras do mercado do livro, de modo a conformar-se como produto aceito e consumido”. (COELHO, 2009, p.268).

Logo, a dimensão econômica estabelece o nexo entre indústria editorial e o livro, não podendo ser negligenciada, sob pena de uma compreensão restrita do papel do livro didático.

Para as editoras, de longe, a venda do livro didático é a principal fonte de lucros, pois “a economia do livro didático é [...] o grande negócio de editoras e livrarias” (FREITAG *et al.*, 1997, p.64). O pesquisador Gatti Júnior (2004) também ressalta sua relevância, indicando que a mesma exerce uma grande influência sobre a produção dos livros didáticos, imprimindo-lhe seu caráter mercadológico, pois:

[...] entre as determinações mais fortes está a questão econômica, pois, se o livro didático for tomado como uma entre outras mercadorias produzidas na sociedade, não se pode deixar de considerá-lo como um bem vendável, feito para gerar lucro, acumular capital financeiro, etc. (GATTI JÚNIOR, 2004, p.159)

No entanto, é preciso considerar que nem sempre o setor didático possuiu a centralidade no setor editorial, uma vez que, inicialmente as obras didáticas destinavam-se aos docentes e, somente no decorrer do século XIX é que se estendeu progressivamente ao aluno.

De fato, o *boom* da produção didática ocorreu somente durante o processo de massificação da Educação, implementado a partir da década de 1960, com sua inerente demanda por distribuição de livros didáticos gratuitos para um elevado contingente de

estudantes pobres e docentes com formação precária ou mesmo desqualificados, envolvidos em uma precariedade infraestrutural das escolas, como a ausência de bibliotecas.

Efetivamente, o aspecto mercadológico exerce uma influência determinante sobre a produção dos livros didáticos, pois agudizando essa perspectiva pode-se constatar que toda a cadeia produtiva do livro didático concentra-se em sua vendabilidade, tendo por finalidade derradeira o lucro, permitindo-se prever por meio de tamanha avidez, uma possível inversão de valores por parte de autores e editores, que consistiria na conversão da função primordial de instrumento de mediação do ensino aprendizagem, para uma função comercial/econômica.

Por esta ótica Freitag *et al.* (1997, p.137) afirmam que “salvo as sempre louváveis exceções, os autores escrevem os livros didáticos para fazer um bom negócio.” Portanto, deve-se reconhecer que o mercado no qual está inserido o livro didático produz tensões e conciliações entre diversos interesses, como os educacionais e comerciais.

Com base nas distintas relações de poder entre autores e editores durante o processo de pasteurização dos livros didáticos, Munakata (2012) faz uma brilhante discussão, perpassando pelo conceito de “indústria cultural” postulado por Adorno e Horkheimer (*apud* MUNAKATA 2012, p.53) que “é por assim dizer, sistêmico, ou seja, é o modo como se produz cultura na sociedade capitalista contemporânea”, niveladora de tudo e todos, caracterizada por atividades parcelares na tessitura de seus produtos, que, em essência, são mercadorias inseridas numa lógica empresarial do lucro.

Munakata (2012) discorre sobre as reflexões de Adorno e Horkheimer acerca das distinções entre o que seria a “arte séria” e a “arte leve”, pois para estes, a autonomia da produção presente na “arte séria”, assim como o caráter fragmentário, sintético e comercial da “arte leve” oriunda da indústria cultural, seriam os critérios mais válidos para tal diferenciação.

No entanto, Munakata problematiza a relação entre autoria e autonomia, sobretudo, no que concerne à produção de livros didáticos, pois ao se considerar a dimensão econômica destes objetos, constatar-se-á que sua confecção, ou seja, a transformação do texto do autor em livro materializa-se por múltiplas mãos e distintos saberes, conformando vários sujeitos e interesses, implicando em coautorias.

Nesse contexto, pode-se inferir que a figura do autor é minimizada, ocorrendo a maximização do papel das editoras que, de acordo com suas relações de interdependência

com seu contexto, dão a última palavra sobre a configuração do livro didático a ser produzido, assumindo de certo modo o papel de “autor”:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. (FOUCAULT, 1999, p.26)

Munakata (1997) destaca o papel da cadeia produtiva do livro sob a égide das editoras, ressignificando os textos dos autores, imprimindo-lhes o caráter mercadológico, assim como, influenciando as possíveis recepções por parte de seus leitores, pois:

Não há, em suma, o Texto, essa idealidade eidética a pairar no mundo inteligível. O que há, efetivamente, é papel e tinta (além de cola, linha e outros materiais) em sua brutalidade empírica, na qual se inscrevem significados. Livro é signo cultural na e pela sua materialidade, pela sua natureza objetivada como mercadoria, resultado de uma produção para mercado. A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideação da Obra e desdenha o momento da produção material. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro a imediatez das ideias; é a forma (material) como elas se apresentam, tão desprezada em certos meios, que lhes conferem possibilidade e ocasião de significação. (MUNAKATA, 1997, p.19)

Ainda sobre o papel cerceador que as editoras exercem sobre os escritores de livros didáticos, Souza (1999, p.28) informa que:

A atividade da escrita e da configuração de um livro didático passa pela discussão da autonomia de seu(s) autor(es). As referências predominantes nas discussões sobre livros didáticos oscilam entre a questão dos autores propriamente ditos e a questão das editoras (enquanto agentes de controle e mesmo de censura). A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida.

De fato, a produção dos livros didáticos ocorre sob uma liberdade relativa de seus escritores e inúmeras interferências das mais diversas naturezas – tradição escolar, regulação estatal e interesses econômicos – impondo-lhes limitações que outrora já foram identificadas por Chartier (2001, p.16) ao afirmar que “Não existe produção cultural livre e inédita que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado”.

Em anuência com Bittencourt (2004), o livro didático distingue-se das demais obras impressas em todo o circuito de produção, distribuição e consumo, sendo que uma de suas peculiaridades consiste na questão da autoria, “por meio da qual é possível ver a distinção entre o trabalho de escrever um texto e o de fabricar um livro.” (BITTENCOURT, 2004, p.477). Sob esta ótica, afirma:

O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto, um material didático a ser posto no mercado.

Bittencourt manifesta-se também sobre o caráter fragmentário e parcelar, próprio da indústria cultural, presente no processo de produção do livro didático, produzindo fraturas na autoria atribuída ao escritor, pois:

Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo não podemos mais identificar quem efetivamente escreveu o texto. (BITTENCOURT, 2004, p.477)

Portanto, diversos mecanismos de produção, venda e divulgação se articulam. Nessa complexa maquinaria, o escritor é apenas uma engrenagem que se deve encaixar nas disposições do editor, que por seu turno, se adequa ao mercado consumidor. A regulação desse mercado ocorre por meio das inovações tecnológicas e metodológicas, influências de outras publicações, modismos e, sobretudo, pelo Estado.

Nesse contexto, muitos escritores compelidos a adequarem-se às necessidades do editor, abrem mão de seus valores pedagógicos em nome do sucesso de venda, sucesso este, por muitas vezes mais vinculado ao prestígio da editora do que ao nome do autor ou a qualidade do livro.

Dessa forma, para garantir o escoamento, sua produção deve coadunar-se às exigências do governo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e aos critérios avaliativos contidos nos editais do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD²⁷, sendo este, o principal dispositivo de mediação na relação entre Estado e o mercado de livros didáticos, assim como um poderoso instrumento

²⁷ O processo histórico de legitimação da produção de livros didáticos apresenta como marcos a criação do Instituto Nacional do Livro-INL, em 1929; a Comissão Nacional do Livro Didático-CNLD instituída pelo Decreto 1.006/1938; criação em 1966 da Comissão do livro técnico e livro didático-COLTED, como um dos desdobramentos da parceria firmada entre MEC e USAID (Agência estadunidense para o desenvolvimento internacional); instituição da Fundação Nacional do Material Escolar-FENAME, em 1967; criação pelo INL do Programa do livro didático para o ensino fundamental-PLIFED, em 1971, que substituiu a extinta COLTED; com a extinção do INL em 1976, a FENAME passa a assumir a responsabilidade pelo Programa do Livro Didático-PLD; em 1983, a FENAME foi incorporada pela Fundação de Assistência ao Estudante-FAE, absorvendo também o PLIFED e, ocorrendo por fim a criação do PNLD por meio do Decreto 9.154/1985, tornando-o responsável pela normatização, aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o Brasil.

de legitimação e normatização dos livros didáticos pelo Estado, adequando-os às suas políticas públicas.

A regulamentação exercida pelo Estado sobre as produções escolares deve-se, sobretudo, pela função ideológica e cultural presente nos livros didáticos, pois desde o século XIX com a emergência dos Estados Nacionais, o livro didático assumiu um importante papel na veiculação dos valores e cultura dos grupos estabelecidos no poder, chegando mesmo a ser reconhecido como um dos símbolos da soberania nacional. Desde então, permanecem como poderosos instrumentos de unificação/homogeneização nacional, linguística, cultural e ideológica.

Considerando-se as especificidades dos processos de regulamentação dos livros didáticos, uma análise dos mesmos consistirá para Choppin (2004) em uma etapa anterior e indispensável a qualquer pesquisa mais densa sobre a edição escolar, uma vez que:

[...] eles são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita, quer ela se exerça no início (elaboração, concepção; produção, procedimentos prévios de aprovação) ou ao final do processo (modos de financiamento, de difusão, procedimentos de escolha, formas de utilização). [...] escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p.560-561).

O auge das análises sobre o cunho ideológico dos livros didáticos ocorreu durante a década de 1980, onde diversas obras contendo críticas de conteúdo foram publicadas, podendo-se citar autores (as) como Deiró (1978), Bonazzi e Eco (1980), Franco (1982), Telles (1984), Abud (1984) e Davies (1988), entre outros.

Não obstante, autores como Choppin (2004), Bittencourt (2018) e Munakata (2007) evidenciam a necessidade de análises mais amplas, que considerem as diversas dimensões do livro didático, isto é, considerem suas inter-relações com os fatores externos, como as relações entre este e os outros materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem; os papéis exercidos por autores, editores, diagramadores e outros agentes em sua produção; os processos de regulamentação aos quais o livro didático está submetido; os usos e subusos por docentes e estudantes, entre outros fatores exógenos.

Nesse sentido, deve-se dilatar qualquer concepção restrita dos livros didáticos de História, pois o livro didático está inserido em um contexto, sendo muito mais do que uma compilação de conteúdos ideologizantes, pois:

[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais. (BITTENCOURT, 2017, p.73)

Nesse contexto, apesar das pesquisas acerca do caráter ideológico subjacente nos livros didáticos terem contribuído no sentido de suscitar investigações acadêmicas e avaliações de políticas públicas atinentes ao livro didático, não tardaram a surgir críticas apontando suas limitações, decorrentes de seu reducionismo ao caráter ideológico puro e simples, haja vista que:

[...] É pouco esclarecedor afirmar que os livros escondem a verdade, reproduzem apenas o que interessa às elites, literalmente enganam seus leitores. Desconsiderar as forças e tensões existentes em uma sociedade, explícitas ou implícitas em suas produções culturais é uma prática decorrente de sujeitos que preferem compreender o mundo de forma maniqueísta, compartimentalizada, enfim, bem mais simples do que as complexas redes de relações existentes. (PINTO JUNIOR, 2007, p.166)

Assim, deve-se combater concepções rasas acerca dos livros didáticos, pois “uma análise crítica do livro didático não poderia deixar de considerar sua inserção no contexto geral do sistema educacional, o mercado o qual serve e, por fim, seus usuários, professores e alunos” (CARMAGNANI, 1999, p.127). Dessa forma, qualquer análise que tome apenas o objeto em si, será insatisfatória, uma vez que:

A problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais [...]: o Estado, o mercado e a indústria cultural. [...] O livro didático não pode ser estudado de forma isolada, “em si”, mas pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade [...] para que compreendamos o seu funcionamento. (FREITAG *et al.*, 1997, p.127)

Em relação a uma perspectiva histórica quanto às diversas abordagens acerca dos livros didáticos, Bittencourt, sinteticamente, afirma que:

Os balanços bibliográficos mostram que houve uma tendência, iniciada na década de 1960, de se analisarem os conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos. Tal abordagem ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países, cujo enfoque sobre as ideologias subjacentes aos manuais permanece. Mas, nos últimos anos há mudanças de abordagens [...]. Paralelamente às análises sobre os conteúdos, foram sendo acrescidas outras temáticas, notadamente as relações entre políticas públicas e a produção didática, evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção. [...] A partir dos anos 1980, muitos

dos problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático por professores e alunos passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica [...]. Os objetivos centrais de tais análises são o de situar o processo de mudanças e permanências do livro didático – tanto como objeto cultural fabricado quanto pelo seu conteúdo e prática pedagógica [...]. (BITTENCOURT, 2004, p. 472)

Nesse contexto, percebe-se que uma compreensão ontológica sobre o livro didático, não pode erigir-se de forma fragmentária, enfatizando-se uma dimensão parcial do objeto, mas, tão somente, considerando-se seus variados contextos, funções e usos.

O livro didático tem suscitado muitos debates e reflexões acerca de sua centralidade, funções, contextos, usos e subusos. Na comunidade escolar e, sobretudo, entre os docentes – apesar do predomínio de uma incompreensão desse objeto – existem os que apregoam desde a sua abolição das salas de aula, até os que demonstram um apego excessivo ao livro didático.

A centralidade do livro didático – considerando-se o tempo dispensado por docentes e alunos a este objeto – expressa em sua posição de recurso didático por excelência ou principal fonte de informação, decorre essencialmente de três fatores: precariedade infraestrutural, consistindo na principal condição material para o ensino e a aprendizagem; formação deficitária e a clivagem entre docentes e autores/editores, evocadora de uma suposta objetividade e neutralidade, escamoteadora dos *loci* enunciativos, imprimindo uma despersonalização ao discurso, elevando-o por meio do uso axiomático a uma posição acima de qualquer crítica, limitando o pensamento e consequentemente a aprendizagem.

Ao se retomar a concepção de “pacotes didáticos” postulada por Apple (1989), constata-se facilmente que o livro didático sob uma abordagem tradicional, tem inescapavelmente sua função de fio condutor subvertida, passando a assumir a condição de critério de verdade, apresentando-se como o receptáculo do saber correto, pronto e acabado, sendo frequentemente tanto a última como a única fonte de referência, pois “O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter.” (GRIGOLETTO, 1999, p.76)

Quanto à possível emancipação da ‘ditadura do livro didático’ – subvertedora de sua função precípua de instrumento de mediação no processo de ensino aprendizagem, transformando-o em um verdadeiro programa de curso – apesar de exequível não é algo simples, já que:

Notamos que, embora se observe uma adoção cada vez mais frequente do material didático “avulso”, a tentativa de ruptura com os padrões do livro didático esbarra na própria tradição do ensino [...], que desconhece outra forma de organização do conhecimento a ser transmitido em sala de aula que não seja através do livro didático. Continuamos, assim, com o livro didático como documento da história tradicional, ou seja, como “detentor” de um saber já posto, a ser resgatado, como algo que é autossuficiente, que se basta. (SOUZA, 1999, p.17)

Pode-se também identificar a ambivalência do livro didático, pois dependendo de seus usos e/ou subusos, este pode contribuir tanto para alienar quanto para iluminar seus usuários, como alertara o Visconde de Cairú, em meados do século XIX, diante do “perigo do livro”, capaz de iluminar as classes subalternizadas (BITTENCOURT, 1993, p.27-28), gerando transtornos sociais.

Dessa forma, pode-se entender o livro didático como um objeto de complexa definição, polissêmico e, possuindo múltiplas configurações e funções, nem sempre óbvias, mas que precisam ser identificadas e problematizadas, tendo em vista uma compreensão melhor e mais profunda, reivindicada na admoestação de Soares (1996) quanto a não limitar-se a vislumbrar este objeto pelo que ele “deve ser”, mas desenvolver análises explicativas sobre o que é, o que tem sido e o que foi. Ampliando-se, doravante, a compreensão de suas múltiplas funções, limitações e possibilidades de uso.

Assim, tal como o poeta Ovídio por meio de sua célebre máxima *Medio tutíssimus ibis*, proferida por Apolo ao seu filho *Faetonte*²⁸, advertindo-o em relação ao perigo das decisões extremadas e, das fatídicas quedas que lhes são inerentes, acredita-se também que o caminho do meio é o mais desejável e seguro, pois o equilíbrio posológico entre estes extremos – uso ou rechaçamento dos livros didáticos – permite vislumbrar as suas melhores formas de uso, bem como reconhecer as limitações que lhes são próprias.

Deve-se combater a centralidade do livro didático, buscando compreendê-lo ontologicamente, assim como aos demais materiais didáticos ou paradidáticos adequados a cumprir uma função mediadora.

Contudo, não se pode prescindir totalmente dos mesmos, considerando-se a mais ululante realidade dos docentes: a escassez de tempo, pois na vida real não é possível preparar material didático todos os dias e, se ainda assim fosse factível, poder-se-ia estar invertendo os objetivos, pois se constataria que os professores estariam cativos de seus meios e não de seus fins.

²⁸ Narrativa mítica de origem grega acerca da queda de Faetonte, contida na obra *O Livro de Ouro da Mitologia: histórias de deuses e heróis*, de Thomas Bulfinch (2006).

Nesse sentido, deve-se evitar assumir acriticamente os livros didáticos como verdadeiras panaceias ou, de outro modo, péssimas muletas que os docentes insistem em usar. Assim, deve-se trabalhar com e, apesar deles, isto é, reconhecendo sua utilidade, suas limitações e, sobretudo, que jamais existirá um livro didático ideal, isento de carga ideológica, prescrições didático-pedagógicas ou interposições de ordem estatal ou mercadológica.

Corroborando tal perspectiva, Circe Bittencourt (2018, p.246, grifo nosso) afirma que:

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, **o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal**, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado.

Desta forma, a importância adquirida pelo livro didático decorre dos usos que estudantes e, sobretudo, docentes, dele façam. Não somente pelo emprego correto, mas sabendo explorá-lo integralmente e em função dos objetivos a se alcançar, com e, apesar, de seus eventuais pontos fracos, minimizando-os.

Portanto, mesmo que a escolha do livro didático leve em consideração as demandas do aluno, seu contexto sociocultural e, atente para um equilíbrio de histórias, bem como para um balanceamento entre teoria e prática, empregando uma linguagem apropriada, ainda assim, tal livro jamais seria autossuficiente, pois sempre surgiriam lacunas a serem preenchidas por materiais didáticos e/ou paradidáticos extras e, mormente, pela maestria do docente, apto a extrair-lhe a melodia necessária para a mobilização das dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora de seus alunos.

3.3 Análises de livros didáticos de História e História do Amapá

Analisar o livro didático certamente não é um trabalho dos mais simples, sendo que uma análise mais densa exige tempo e muito mais conhecimento sobre o que se quer analisar, buscando-se considerar suas múltiplas dimensões, limitações e possibilidades de usos.

De acordo com o PNLD (2017), as grandes questões pertinentes ao Ensino de História são: O tratamento escolar das Fontes Históricas; a relação entre texto-base e atividades; o tratamento das questões da temporalidade histórica; a temática Afro-brasileira e a temática indígena.

Dentre tais questões, a inserção da temática indígena no Ensino de História, em particular, e na Educação Básica, em geral, é a mais débil, em decorrência de superficialidades pertinentes aos conteúdos e da pouca profundidade metodológica, uma vez que:

[...] Promover uma educação para as relações étnico-raciais, nas quais, especialmente a temática indígena, seja foco reflexivo e problematizador para sujeitos indígenas e não indígenas no tempo presente. Conforme já apontado, essa é a questão ainda mais aberta a construções e avanços e, certamente, o aspecto de menor grau de adensamento e de evolução metodológica nas coleções, sendo esse o grande silêncio que ainda se perpetua em relação às obras didáticas. (PNLD, 2017, p.34-34)

Tendo em vista que o escopo deste trabalho consiste em contribuir para a inserção da temática indígena no Ensino de História e, considerando-se que, para tanto, faz-se necessário balizar qual tipo de tratamento tem sido dispensado a esta temática no componente curricular de História, mormente, por meio de seu instrumento mediador central do processo de ensino-aprendizagem – o livro didático – tomar-se-á como filtros de análise a presença e/ou ausência de espaços destinados aos indígenas, a ocorrência de erros conceituais pertinentes a temática, a permanência ou não de estereótipos, preconceitos ou qualquer representação que não se coadune aos dispositivos legais – Convenção 169, da OIT e Lei Federal 11.645/2008 – e, sobretudo, aos anseios dos povos indígenas por um equilíbrio de histórias.

Tomar-se-á como referencial metodológico para a análise dos livros didáticos, o que preconiza Bittencourt (2018) em relação à necessidade de análises abrangentes, que considerem tanto a relevância da identificação dos valores e da ideologia inerentes ao livro didático, quanto “[...] a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua **forma**, o **conteúdo histórico escolar** e seu **conteúdo pedagógico**.” (BITTENCOURT, 2018, p.254, grifo da autora)

Foram selecionados dois livros didáticos para análise. O primeiro consiste em uma obra do 6º ano²⁹, pertencente à coleção didática *História para Nosso Tempo*, de Flávio Berutti, anuente ao PNLD vigente, isto é, 2017, 2018 e 2019. O segundo livro intitula-se

²⁹ De acordo com o Projeto de Lei 144/2005, aprovado pelo Senado Federal em janeiro de 2006, a duração mínima do Ensino Fundamental deve ser de nove anos. Em fevereiro de 2006, a Lei 11.274, ao ser sancionada pelo presidente da República, regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos. Desta forma, a quinta série (do pretérito regime de oito anos), passou a corresponder ao sexto ano, no atual regime vigente o qual se baseia em nove anos.

Amapá: vivendo a nossa história, de Marcelo André Soares e Maria Emília Brito Rodrigues, referente ao PNLD 2013/14 e 2015.

Os critérios para a escolha dessas obras decorrem tanto do fato de serem os livros adotados na escola-campo Antônio Figueiredo, restringindo-se, lamentavelmente, nas únicas fontes didáticas de História e História do Amapá disponibilizadas pela unidade escolar, dada a já conhecida precariedade infraestrutural das escolas brasileiras; como por serem obras posteriores a Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Educação Básica.

Concorreu também para a escolha das obras supracitadas, o fato de serem obras aprovadas pelo PNLD, possuidor de relevantes critérios avaliativos, de caráter tanto classificatório quanto eliminatório, como: a presença de erros conceituais; insuficiências ou incoerências metodológicas e a ocorrência de preconceitos. Tal percepção foi instigante na busca de constatações, visto que, tais obras deveriam portar abordagens coerentes acerca da temática indígena.

Apresenta-se a seguir um quadro descritivo dos livros didáticos selecionados, identificados por título, autor(es), ano, edição, cidade, editora, PNLD e uma síntese. Subsequentemente, encontrar-se-ão as análises relativas aos livros didáticos indicados, contemplando seus elementos formais, conteúdos históricos, conteúdos pedagógicos e suas correlações com a temática indígena. Assim, tais análises identificam as diferentes formas pelas quais a temática indígena é tratada pelas obras didáticas indicadas, buscando evidenciar o quanto as demandas indígenas por resignificação de seus espaços e papéis têm sido contempladas nas produções didáticas.

Quadro 01: Livros a serem analisados.

Título	Autor/es	Ano/ Edição	Cidade	Edito- ra	PNLD	Síntese
<i>História para Nosso Tempo</i>	Flávio Berutti	2015/1ª Edição	Curi-tiba/PR	Positi-vo	2017, 2018 e 2019	A obra direciona-se para o 6º ano do Ensino Fundamental. Com perspectiva curricular cronológica, integrando os conteúdos de História Geral, temas da História do Brasil, da América, da África e da Ásia, enfatizando uma perspectiva político-econômica, embora contemple parcialmente as demandas de movimentos sociais e grupos invisibilizados.
<i>Amapá: Vivendo a nossa História</i>	Marcelo André Soares e Maria Emília Brito	2011/2ª Edição	Curi-tiba/PR	Base	2013, 2014 e 2015	A obra está voltada para estudantes dos anos iniciais (4º ou 5º ano). Possui uma proposta temática acerca da história local e regional, articulando-a a contextos mais abrangentes.

Fonte: Produzida pelo autor

3.3.1- Análise do Livro: *História para Nosso Tempo*.

Análise dos Elementos Formais.

Para a análise da forma, isto é, dos aspectos formais, utilizar-se-á o conceito pertinente a **Paratexto** postulado por Genette (2009) ao afirmar que o paratexto consiste em tudo aquilo por meio do qual um texto se torna livro, propondo-se como tal para seus leitores e de maneira mais geral ao público. Ainda, segundo o referido autor, o paratexto é indispensável a qualquer livro, independentemente de sua tipologia, pois “jamais existiu um texto sem paratexto.” (GENETTE, 2009, p.11).

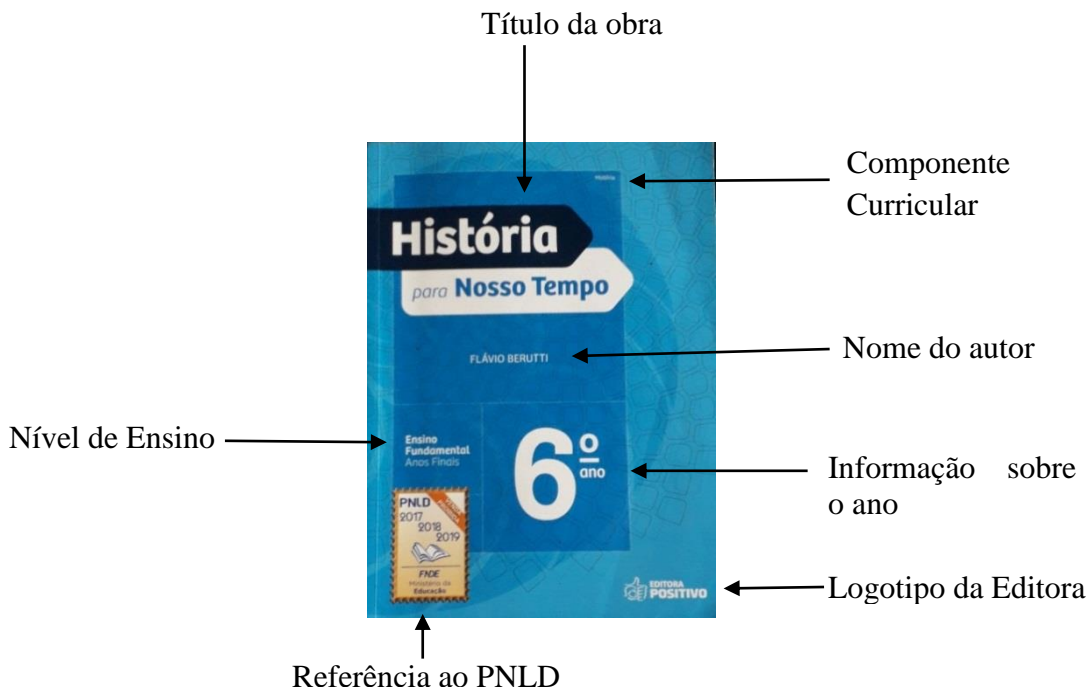
Nesse sentido, o paratexto relaciona-se a todo material que acompanha o texto-base, configurando-se como um elemento indispensável à leitura e interpretação de um texto.

De acordo com Bittencourt (2018, p.255), entre os aspectos formais constituintes das obras didáticas, a capa é um elemento que merece uma maior atenção, pois:

[...] A análise da capa sempre fornece indícios interessantes, desde suas cores e ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares. É comum encontrar nas capas dos livros as indicações sobre “eles estarem de acordo” com tal ou qual proposta curricular – nos tempos mais recentes, com os PCNs. Tais afirmações das editoras nem sempre se confirmam no interior da obra.

Desta forma, considera-se importante apresentar alguns elementos presentes na capa da obra supracitada.

Figura 01: Capa do Livro História para Nosso Tempo



Fonte: Berutti, 2017

Nota-se que nesta capa, para além da referência ao PNLD – garantindo que tal obra foi avaliada e aprovada – não há a inserção do tipo “de acordo com os PCN”, que eventualmente consiste em verdadeiro artifício das editoras, na busca por atingir, em especial, os docentes, seus derradeiros selecionadores.

É importante destacar o caráter minimalista da mesma, predominantemente de coloração azul com mínimas gradações, não apresentando nenhuma iconografia relacionada ao que sugere seu título, destoando das recorrentes práticas editoriais voltadas para a utilização de recursos gráficos e/ou visuais nas capas das coleções didáticas, objetivando atrair potenciais avaliadores/consumidores.

Apesar da ausência de ilustrações, o título da obra, se devidamente problematizado, pode contribuir para a compreensão de questões relativas à concepção de História ali presente, isto é, de um conhecimento histórico comprometido com as demandas do presente, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico do estudante. Além disso, o título permite também abordar os conceitos de História e Tempo, pilares tanto da História acadêmica como da História Escolar.

Segundo Genette (2009, p.72), existe uma circularidade que permeia a relação entre título e texto, pois “se o destinatário do texto é realmente o leitor, o destinatário do título é o público [...]. O título é dirigido para muito mais gente que, por um meio ou por outro, o recebe e transmite e, desse modo, participa de sua circulação”.

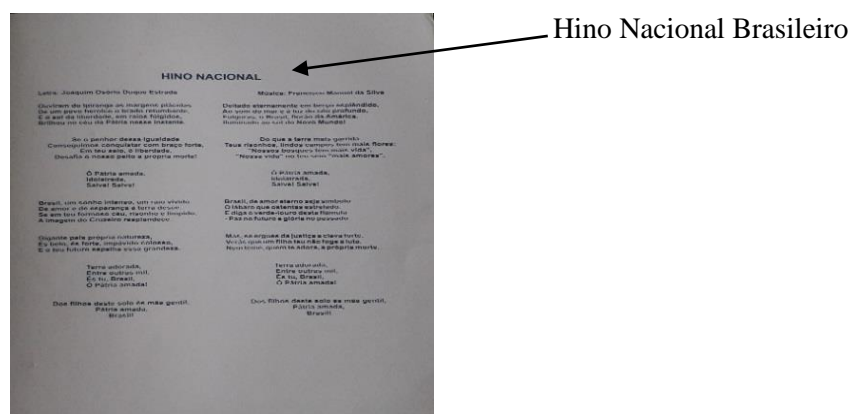
Para o mesmo autor, o título poderá eventualmente cumprir três funções: designação, indicação do conteúdo e sedução do público, sendo que apenas a designação é obrigatória, as outras são facultativas.

Quanto à lombada³⁰ do livro em questão, pode-se identificar os elementos comuns a este aspecto paratextual, como: título da obra, ano/nível educacional e logotipo da editora, não constando o nome do autor, algo suscetível de problematização.

A lombada cumpre uma função referencial importante, pois, por meio desta, acessa-se rapidamente informações sobre a obra, já que se tratando dos livros didáticos, estes geralmente ficam expostos em prateleiras de bibliotecas escolares.

Outros componentes relevantes entre os aspectos formais do livro analisado são a terceira e a quarta capas, nelas pode-se identificar o Hino Nacional³¹ (na terceira capa) e indicações em relação à alimentação saudável, ISBN³² e o código do livro.

Figura 02: Terceira Capa



Fonte: Berutti, 2017.

³⁰ Consiste no lado do livro oposto ao corte da frente, onde está a costura das folhas, mantendo-as unidas. Em uma loja e/ou biblioteca é o primeiro aspecto visível, sendo assim, um importante elemento do *design* de um livro.

³¹ Em anuência com o Projeto de Lei 31/2006, de autoria do Senador Gerson Camata (PMDB-ES), aprovado em 25/04/2006, a letra do Hino Nacional Brasileiro deverá ser impressa nas contracapas de cadernos escolares e livros didáticos produzidos e adquiridos com recurso da União.

³² O International Standard Book Number-ISBN, foi criado em 1975, sendo que o primeiro número corresponde a língua de publicação, o segundo ao editor, o terceiro ao número de ordem da obra na produção desse editor e, o quarto, indica uma chave de controle eletrônico.

A presença desse elemento de caráter cívico remete a um Ensino de História tradicional, próximo de uma concepção pretérita de História – que insiste em projetar seus espectros – que estava comprometida com a formação moral, cívica e política de crianças e jovens.

Esta História cooptada agia tanto como instrumento de legitimação do Estado Nacional, quanto de formação de uma pretensa identidade nacional homogênea e harmônica, pautada nos processos de normalização dos Outros, buscando assimilá-los e convertê-los em indivíduos obedientes à ordem social vigente.

Nesse contexto, recorria-se a diversos expedientes, como o enaltecimento de figuras ilustres e fatos históricos ditos mais importantes, assim como o apelo a símbolos como a Bandeira e o Hino Nacional, visando a exacerbação dos sentimentos cívicos.

Na página 1, consta o título da obra, nível/ano de destino, componente curricular, cidade, ano e número da edição, além do nome do autor e titulação, trabalhos relevantes e o logotipo da editora.

Já a página 2, contém as seguintes indicações editoriais: título da obra, menções legais (*copyright*), profissionais responsáveis pelos aspectos editoriais específicos, ficha catalográfica, nome e endereço da editora.

Esta página pode e deve ser um meio importante para a problematização do livro didático, permitindo identificar as diversas mãos envolvidas na tessitura deste artefato cultural. Outra informação relevante, diz respeito ao material utilizado na produção das folhas do livro, originado a partir de fibras extraídas de árvores de florestas plantadas, com certificação de origem.

De acordo com o Guia nacional do livro didático, referente a obra *História para Nosso Tempo*, a avaliação, pertinente ao projeto gráfico, foi satisfatória:

O Projeto Gráfico-editorial é apresentado com uma estrutura clara, coerente e funcional, trazendo organicidade dos conteúdos, articulando textos, imagens e boxes. As seções, no interior de unidades e de capítulos, são destacadas por cores, molduras e ícones, facilitando a compreensão. Legendas e créditos acompanham imagens, mapas, quadros e tabelas, dotando de historicidade essas fontes, contribuindo para coerência em sua interpretação. (PNLD, 2017, p.67)

Desta forma, um primeiro e considerável passo para uma melhor compreensão do livro didático por docentes e discentes, consiste numa detida exploração de sua materialidade, atentando-se, principalmente, para seus aspectos formais constituintes, uma vez que, “Uma proposta para um uso diferenciado do livro didático deve, então, começar

pelo princípio básico de leitura de uma obra. É importante fazer uma apresentação do livro para os alunos em sua integralidade.” (BITTENCOURT, 2018, p.261)

Assim, desde que o docente promova uma fruição adequada do livro didático, explorando-o juntamente com seus alunos, pode-se contribuir para a autonomia do estudante, pois:

[...] Essas práticas refletem um comprometimento do professor com a autonomia intelectual dos alunos, fornecendo-lhes, no cotidiano das aulas, as ferramentas básicas para o “saber estudar” ou “saber pesquisar”. Refletem igualmente o fato de o livro didático poder ser usado como material de pesquisa, como referencial para a busca de informações, além de poder ser constantemente usado em outras pesquisas, em outros momentos do processo de escolarização. (BITTENCOURT, 2018, p.262)

Análise do conteúdo histórico escolar

A análise que será apresentada objetiva identificar o tratamento dispensado à temática indígena no livro em questão, uma vez que este é portador da visão de mundo de quem o produziu, sendo necessário identificá-la, por meio de uma análise textual, o que “implica adentrar no processo da linguagem já em funcionamento, nas palavras e fazer com que revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido em qualquer texto que possamos ter diante de nós.” (SAID, 2007, p.82-83)

O livro analisado possui 272 páginas. Sinteticamente está dividido em quatro unidades, sendo que as unidades I, II e III subdividem-se em 3 capítulos cada e, somente a unidade IV é constituída por 2 capítulos, computando 11 capítulos no todo da obra. A obra apresenta uma sequência ordenada, estruturada hierarquicamente em unidades, capítulos, títulos e subtítulos.

Pode-se constatar no bojo da obra a existência de diversas seções e/ou boxes regulares, como: **Ponto de partida**, presente na abertura das Unidades, buscando evocar os conhecimentos prévios acerca do tema da unidade; **Início de conversa**, articulando imagens e texto, tendo em vista contextualizar o tema estudado; **Entre o passado e o presente**, perspectivando as temporalidades históricas; **O conhecimento histórico**, sugerindo análises de textos e imagens enquanto evidências históricas, buscando aproximar o aluno da produção do conhecimento histórico.

Outras relevantes seções são: **Palavra do historiador**, apresentando diferentes interpretações na construção do conhecimento histórico, desnaturalizando-o; **Para saber mais**, traz conteúdos complementares ao tema estudado. Existem outras seções referentes a

propostas de estudo e aprofundamento, que serão apresentadas posteriormente, na análise dos conteúdos pedagógicos.

Observa-se também a presença do Glossário e de notas, sendo que para Genette (2009, p.283), “a nota pode aparecer a qualquer momento da vida do texto, por menos que a edição lhe ofereça a ocasião”.

Em relação ao livro didático, as notas possuem certa especificidade, pois nelas “encontram-se definições ou explicações de termos usados no texto” (GENETTE, 2009, p.286), assim como são espaços de orientação para a ação dos docentes.

Identifica-se na obra a análise de alguns conceitos caros tanto à ciência de referência quanto a disciplina escolar e/ou componente curricular, como o próprio conceito de **História**, bem como os de **Evidências Históricas** e **Tempo Histórico**, entre outros. Problematisa-se também aceções convencionais de **Pré-história**, **civilização**, **sujeito histórico** e etc.

Apesar de buscar articular os conteúdos clássicos com temas importantes da História da América, da Ásia, da África e do Brasil, a narrativa é predominantemente cronológico-linear, assentada em uma concepção eurocêntrica e quadripartite. Além disso, enfatiza-se as dimensões político-econômica, embora enseje aspectos das culturas, de movimentos sociais e de grupos invisibilizados.

A proposta da coleção destaca a importância das fontes para a escrita da História, alertando que o saber histórico está em constante processo de reelaboração. A diversidade de gêneros textuais possibilita a construção do conhecimento histórico, por intermédio da interpretação de excertos historiográficos e análise de documentos escritos, imagéticos, orais, audiovisuais e da cultura material, proporcionando aos alunos uma aprendizagem histórica pelos procedimentos próprios da investigação científica.

O livro, efetivamente, possui um caráter intertextual, ao trazer excertos de documentos escritos, fotografias, pinturas, gravuras, cartazes e charges. As imagens possuem uma variedade de tamanhos e cores, apresentando nota explicativa e identificação da fonte. Existe também uma considerável presença de mapas, estruturados adequadamente com títulos, legendas, escalas e rosa dos ventos.

Entretanto, no que se refere às Histórias e culturas indígenas no livro analisado, pode-se constatar a inexistência de um espaço substantivo voltado para estes povos, limitando-se a abordagens pontuais, possivelmente decorrentes tanto da concepção eurocentrada e quadripartida como de uma perspectiva não integrada de História. Pois,

apesar da obra sinalizar para uma articulação entre as histórias europeia, africana, asiática e americana, não se constata, de fato, uma sequencialidade narrativa, ou mesmo, uma narrativa vigorosa em relação aos povos indígenas, explicitando um distanciamento das atuais produções acadêmicas acerca destes povos.

Efetivamente, as referências aos povos indígenas limitam-se a alusões contidas em: Seção de abertura da Unidade 1 (p.10-11); Capítulo 2: **Seção Para saber mais**, Diferentes versões sobre um mesmo fato (p.33); Capítulo 3: Calendários entre os povos americanos – Astecas e Maias – (p.44), refletindo sobre a percepção de diferentes tempos (p.50); Capítulo 4: **Seção O conhecimento histórico: Os Timbira e a criação dos seres humanos e do Universo**(p.73), e, por último, no Capítulo 10: **Jogos dos Povos Indígenas** (p.195).

Quanto à dimensão imagética, entre todos os mapas, desenhos, ilustrações e fotografias que constituem a obra, têm-se, tão somente 08 fotografias que fazem referência direta aos povos indígenas. Sendo que as mesmas apresentam artefatos e traços identitários indígenas como cocar, arco, flecha, oca e pintura corporal que, se não adequadamente compreendidos e trabalhados em sala de aula, podem reforçar a estereotipia desses povos, remetendo a recorrente identidade essencializada e exótica.

No Capítulo 3, especificamente, no subtítulo: **Refletindo sobre diferentes tempos**, contido na página 50, apresentam-se questões pertinentes às diferentes percepções do tempo, argumentando-se que os diferentes povos estabelecem distintas formas de viver, pensar e se relacionar, possuindo desta forma seus próprios ritmos e dinâmicas.

Contudo, como se poderá constatar na figura de número 03, as duas imagens apresentadas acerca dos povos indígenas pouco ou nada contribuem para a compreensão das dinâmicas e historicidades destes povos, pois sob a argumentação de apresentar o ritmo cultural próprio das comunidades indígenas, vinculado à manutenção das tradições de seus antepassados, estas fotografias podem ensejar distorções interpretativas.

Figura 03: Práticas alimentares indígenas no pretérito e no presente.



Fonte: Berutti, 2017, p. 50.

Ao apresentarem ambientes e práticas alimentares semelhantes e em diferentes contextos históricos, não se pode desconsiderar o risco de tais imagens induzirem os eventuais leitores a uma percepção ahistórica, idílica e essencializada das comunidades indígenas, reforçando e “privilegiando a permanência em detrimento da mudança”, tal como afirma Coelho (2017, p.80).

Na abertura da Unidade I, na seção denominada **Ponto de partida** (p.10-11), encontra-se uma imagem relevante, anuente aos dispositivos legais, bem como aos interesses indígenas pelo reconhecimento de suas presenças efetivas na contemporaneidade, manifestas por suas articulações, negociações, lutas e conquistas.

Figura 04: Indígenas no Palácio do Planalto



Fonte: Berutti, 2017, p.10,11

Nesta imagem, pode-se ver indígenas manipulando computadores na entrada do Palácio do Planalto, estes jovens estavam engajados nas manifestações indígenas de Abril/2013, pela revisão e demarcação de terras indígenas.

Esta imagem, portanto, apresenta os elementos necessários para uma abordagem coerente da temática indígena, ao evidenciar a apropriação e domínio das atuais tecnologias por estes sujeitos e, principalmente, por dar visibilidade às suas articulações políticas e lutas na contemporaneidade.

No Cap.6, intitulado **Relação Ser Humano-Natureza** (p.88-115), ocorre à apresentação das fases da Pré-História (o preconceito contido no termo Pré-História encontra-se discutido no Capítulo 4), mas, verifica-se que a abordagem sobre o período anterior à chegada dos europeus dá-se por um viés predominantemente arqueológico, não se verificando um diálogo com as atuais pesquisas etnológicas, antropológicas, linguísticas e historiográficas acerca dos nativos americanos.

Ainda no capítulo em questão, ao tratar da relação entre ser humano e natureza – apresentando-a como um inexorável processo dicotômico, marcado pela subordinação e domínio da natureza pelos humanos – não se constata referências a formas outras de compreender e/ou superar esta visão dicotômica, assentadas em outras genealogias do pensamento, tais quais as sinalizadas por Viveiros de Castro (2002) e Phillipe Descola (2016), tomando por referência as cosmologias indígenas da Amazônia e seus perspectivismos, ensejadores de uma decolonialidade do saber e da natureza.

Quanto à análise das referências bibliográficas, pode-se identificar 158 obras, em sua expressiva maioria pertinentes à História Europeia. Deste quantitativo apenas 05 títulos referem-se aos povos indígenas americanos.

Essa exígua bibliografia acerca dos povos indígenas, ainda tem como agravante o fato de não possuir nenhum título produzido por algum pesquisador oriundo da História Indígena ou da Nova História Indígena, levando-se a inferir que as ausências e/ou debilidades quantitativas e/ou qualitativas das abordagens acerca da temática indígena, decorrem, sobretudo, desse distanciamento entre a obra e as pesquisas e/ou publicações recentes, produzidas por investigadores não indígenas e, principalmente, indígenas.

Na seção **Vamos ler, assistir e navegar?** (p. 256, 257), ocorre à sugestão de livros, filmes e *sites*, tendo em vista permitir um adensamento dos temas tratados em cada unidade, não se encontram indicações referentes a livros, filmes ou sites relacionados diretamente à temática indígena.

Em relação à linguagem utilizada, pode-se afirmar que a mesma é pertinente ao nível de ensino, expressando concisão e inteligibilidade, sendo que se encontra um glossário, disposto em relação ao texto usado, facilitando, assim, a compreensão de eventuais termos mais complexos.

Análise do conteúdo pedagógico

Pode-se confirmar que as diversas seções presentes na obra possuem correspondência com o texto-base, permitindo a contextualização dos temas abordados, por meio de propostas de análise de textos, excertos historiográficos e evidências históricas, prioritariamente escritas e imagéticas.

Estas sugestões contidas em algumas seções contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Certas atividades contemplam temas do presente,

sugerindo a observação, identificação, interpretação, comparação e reflexão, buscando-se uma aprendizagem histórica.

Quanto às aprendizagens relacionadas aos aspectos da temática indígena, parcamente presentes no texto-base ou iconografia, constata-se a sugestão de atividades individuais, logo, não coletivas/cooperativas³³, voltadas para leitura, análise, explicações, pesquisa e produção, ou seja, voltadas para a consecução de operações conceituais e procedimentais.

Não há sequer um verbo relacionado à operação atitudinal, justamente a dimensão mais carente em relação aos povos indígenas, desejosos de respeito, compreensão e empatia.

Deve-se atentar para o fato de tais atividades ao apresentarem o “comando” de pesquisar na *internet*, desconsideram a realidade da maioria das escolas do campo. Nesse caso, a não disponibilidade de acesso, tornando tais atividades – descoladas da realidade dos alunos – totalmente inexecutáveis.

3.3.2- Análise do Livro: *Amapá: Vivendo a nossa História*

O livro didático *Amapá: Vivendo a nossa História*, constou na avaliação do PNLD no ano de 2013 (Terceira avaliação de livros destinados especificamente à História para os anos iniciais do Ensino Fundamental), inserido na categoria de livro didático regional, isto é, de obras que buscam registrar as experiências de grupos portadores de identificação e pertencimento a determinadas fronteiras espaciais e socioculturais, obtendo sua aprovação e indicação nas formas protocolares.

Dos 58 livros regionais aprovados neste certame, tão somente 04 obras são referentes à região Norte, estando assim distribuídas: Amapá (01), Pará (02), Roraima (01) e Tocantins (01). É importante destacar que os 58 livros aprovados foram agrupados em três conjuntos distintos, de acordo com suas características comuns.

O primeiro grupo aglutinou o maior número de obras (26), caracterizadas pelo desenvolvimento do conteúdo voltado para o povoamento e ocupação territorial do estado, enfatizando as lutas e resistências dos grupos sociais nativos e imigrantes, imiscuindo esses

³³De acordo com Célestin Freinet, as atividades cooperativas são um instrumento efetivo para a produção social do conhecimento. Distinguindo-se das colaborativas, pois nestas há uma hierarquização de saberes e de poder entre os sujeitos envolvidos na ação, enquanto que naquelas cada sujeito busca contribuir com o que tem de melhor, reforçando a autonomia destes. Para uma aproximação com a pedagogia Freinet indica-se Elias (2010).

temas com outros assuntos, relacionados à cultura local ou a fatos político-administrativos do Estado.

O segundo grupo, constituído por 21 livros, articula a História do Estado à História do Brasil, adotando uma perspectiva cronológica clássica: primeiros habitantes, colônia, império, república e contemporaneidade. Estão presentes nestas obras capítulos específicos ou seções acerca da História da África, a cultura local, o folclore, ou ainda dados sobre a organização administrativa estadual.

O terceiro grupo, composto por 11 livros, também adota a periodização clássica, porém, debruça-se sob aspectos econômicos, enfatizando os eventuais produtos locais responsáveis pelo crescimento econômico do estado. Apresentam também, em capítulos ou em partes, aspectos da cultura local, assim como fatos político-administrativos considerados relevantes.

Pode-se, portanto, sem pretender antecipar qualquer diagnóstico, identificar uma aproximação do livro *Amapá: Vivendo a nossa História* ao primeiro grupo descrito anteriormente.

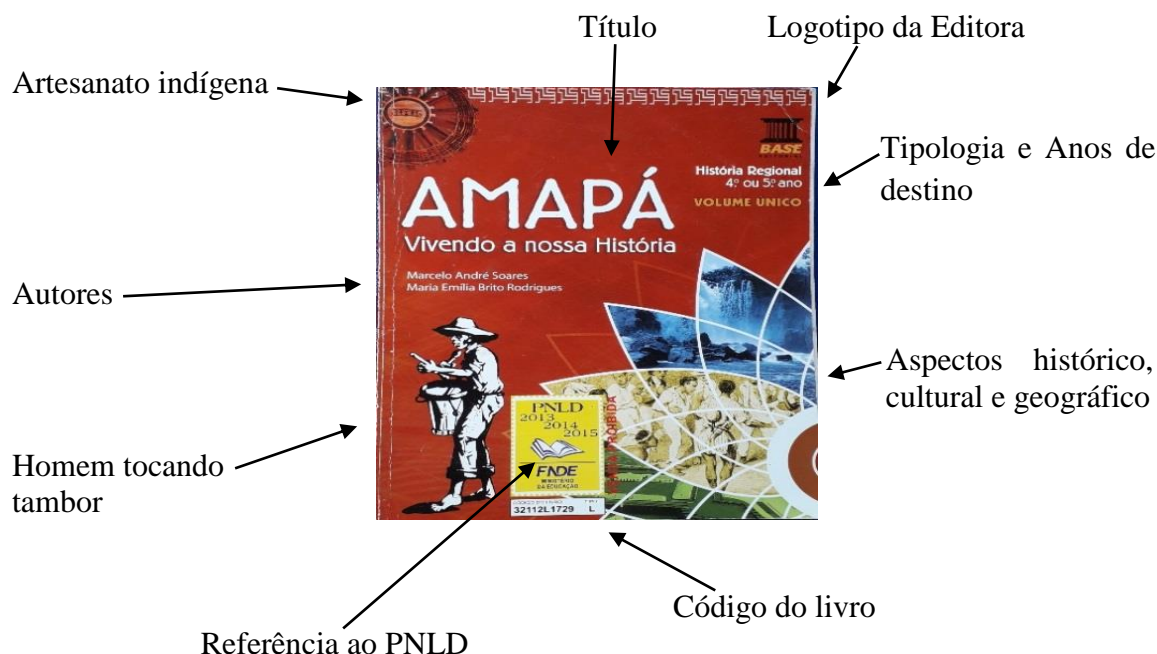
Análise dos elementos formais

O Livro possui 128 páginas, estando seus conteúdos curriculares ou objetos de estudo, de acordo com a BNCC/2017, dispostos em 07 unidades, subdivididas em 14 capítulos. As unidades apresentam temas e subtemas, contendo também seções específicas (regulares e intermitentes), quais sejam: Texto explicativo; Atividades; Para interagir com o tema; Momento de investigar; Mãos à obra e Faça mais. No final do livro encontra-se o glossário, sugestões de leitura e referências bibliográficas.

A capa desta obra apresenta os elementos editoriais recorrentes em capas desta natureza, como: Título e subtítulo, autores, identificação dos anos aos quais se destina, logotipo da editora, referência ao PNLD e código do livro; assim como exibe figuras que remetem às dimensões étnica, cultural, histórica e geográfica, presentes no Estado do Amapá, como se pode ver na próxima figura:

Figura 05: Capa do livro

Amapá: Vivendo a nossa História.



Fonte: SOARES; RODRIGUES, 2013.

Entre as figuras relacionadas ao contexto regional e, sobretudo, amapaense, têm-se: a figura de um tocador de tambor, remetendo a expressões culturais amapaenses como o Batuque e o Marabaixo, marcos identitários da cultura negra do Amapá; em uma estrutura gráfica semelhante a uma flor, pode-se identificar no que seriam as suas pétalas a imagem da Fortaleza de São José— relevante patrimônio histórico-cultural amapaense, portador de múltiplas leituras e memórias sensíveis, para além do passado português, mormente para as comunidades negras e indígenas³⁴ - identificam-se também uma roda de capoeira e a imagem da cachoeira de Santo Antônio, uma das belezas naturais do Estado.

No canto superior esquerdo observa-se uma peça artesanal indígena, correspondente à fase arqueológica³⁵ Maracá³⁶, constituindo-se em um indício da precedência destes povos neste torrão brasileiro.

³⁴ Para uma melhor compreensão da ressignificação da Fortaleza de São José de Macapá pela cosmologia *Wajãpi*, ver: GALLOIS, Dominique Tilkin. *Mairi Revisitada: A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Wajãpi*. São Paulo: NHII/ USP/ FAPESP, 1994.

³⁵ De acordo com Leal (2009, p. 2), “fase arqueológica é um termo usado para indicar uma complexidade cultural associada entre si, relacionada no tempo e no espaço, localizado em um ou mais sítios, visando facilitar a pesquisa, através da classificação por semelhança de materiais”.

³⁶ No estado do Amapá, encontra-se a presença das fases arqueológicas Aruã, Aristé, Mazagão e Maracá.

Uma outra relação suscetível a ser estabelecida com as temáticas afro-brasileira e indígena, refere-se à coloração da capa, de um marrom caramelizado, matizando entre as peles trigueiras e as bronzeadas, tão comuns por estas bandas. Aludindo também à pele dos indígenas, sobretudo, os situados neste clímax tropical, uma vez que os indígenas, historicamente, foram representados como os “peles vermelhas.”

Entretanto, não se pode ignorar a prevalência da presença negra, pois, observa-se tão somente pessoas negras representadas na capa, seja no tambor ou na roda de capoeira. Mas, ao se pretender mesmo um equilíbrio de histórias, deve-se entender que sua consecução perpassa pela equidade de espaços e representações.

Quanto ao título, pode-se dizer que cumpre as funções de designação, indicação do conteúdo e sedução do público, postuladas por Genette (2009). Haja vista que, designa seu caráter regional/estadual, indicando o conteúdo de seu texto, bem como, desperta a curiosidade do leitor.

Além disso, o título possibilita ao docente problematizar as relações existentes entre Vida e História, apontando para a possibilidade de compreensão plena da vida – pessoal ou comunitária – enquanto *lócus* da ação presente, a partir de uma vinculação orgânica com a História, articuladora das dimensões temporais, permitindo agir conscientemente e de forma perspectivada.

Na lombada constam os anos aos quais a obra se destina, o título e a identificação de volume único. Na quarta capa, constam o Hino Nacional, nome, endereço e logotipo da editora e o ISBN.

Na página 1, consta o título da obra, anos aos quais a obra se destina, componente curricular e tipologia do livro, cidade, ano e número da edição, além do nome dos autores e titulação, trabalhos relevantes, aderência ao Ensino de História e o logotipo da editora.

Encontram-se na página 2 as seguintes indicações editoriais: título da obra, menções legais (*copyright*), profissionais responsáveis pelos aspectos editoriais específicos, ficha catalográfica, nome, endereço e logotipo da editora.

Outros elementos como tamanho e tipo de fonte usadas, os espaçamentos entre as palavras e parágrafos, permitem uma boa legibilidade, sendo que o texto-base é impresso em preto, contrastando perfeitamente com o fundo predominantemente branco.

As aberturas de unidades possuem cores distintas, facilitando sua localização na obra, títulos e subtítulos apontam uma hierarquização, expressa pelo tamanho da fonte

utilizada. As ilustrações são bastante legíveis, no entanto, observa-se que algumas imagens não apresentam identificação do autor, ano e repositório.

Os textos complementares, seções (algumas regulares e outras intermitentes), boxes e notas apresentam correspondência com o texto-base, não atrapalhando o fluxo da leitura.

A partir da disposição das Unidades, Capítulos e seus respectivos conteúdos, contidos no Sumário, já se pode identificar uma concepção cronológica, evolutiva e unilinear da História, alternando e/ou articulando temas acerca das peculiaridades regionais e do estado do Amapá.

Apesar de configurar-se como um livro didático de caráter regional, identifica-se sua articulação com realidades mais abrangentes, como a dimensão nacional e internacional, permitindo entrever a busca da superação de uma **história do local**, circunscrita a um único espaço/temporalidade e descontextualizada, por uma **história local**, preocupada com o estudo do meio, articulada com realidades mais amplas, tal como preconiza Bittencourt (2018, p.150):

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”.

Dessa forma, a história local deve ser entendida concentricamente, ou seja, abordando o local e, a partir de tal abordagem vislumbrar outros processos históricos, haja vista que nenhuma realidade isolada possui suas próprias chaves explicativas. Portanto, é necessário que se faça abordagens integradas, temáticas e comparativas, podendo-se também recorrer aos sincronismos e paralelismos e, por razões óbvias, evitando-se possíveis anacronismos.

Verifica-se também a pertinência da linguagem ao nível de ensino que se destina, sendo concisa e clara, com parágrafos não extensos. Entretanto, alguns conceitos históricos e antropológicos como História, tempo, identidade e cultura necessitam ser adensados ou mesmo tratados.

A obra apresenta uma concepção teórico-metodológica de cunho histórico-cultural, podendo-se inferi-la a partir da checagem da seleção dos temas e pelas abordagens dispensadas aos conteúdos, das sugestões de atividades relacionadas ao uso de uma diversidade de fontes escritas, imagéticas, cartográficas, folclóricas e letras de músicas.

Tal diversificação de fontes e seu adequado uso, certamente contribuem para o desenvolvimento de atividades procedimentais com os alunos, permitindo-lhes perceber a História como uma produção sujeita a interveniência de distintos interesses, estimulando, assim, a reflexão e a crítica.

No entanto, na obra, não há uma sequencialidade narrativa acerca dos povos indígenas do Amapá. Tal qual a maioria das obras didáticas de História, a presença indígena dá-se de forma intermitente e pontual. Sendo que, no livro *Amapá: Vivendo a Nossa História*, têm-se a presença indígena nas seguintes Unidades:

Na **Unidade I**, intitulada “**Nossos Primeiros Habitantes: Passado e presente**”, apresenta-se inicialmente a história indígena como uma história “Pré-cabralina”, isto é, tomando como referência a “velha história” europeia.

Posteriormente, na **Unidade II**, chamada “**O Amapá no contexto das Grandes Navegações**”, tem-se a narrativa do processo de inserção do Amapá no contexto das Grandes Navegações. No tocante à temática indígena, descrevem-se algumas características e desdobramentos gerais dos contatos entre os indígenas e os europeus, sob uma perspectiva da **História dos Vencedores**, ou seja, apresentando os povos indígenas de forma vitimizada e subalternizada, impotentes e incapazes de negociar, reagir e lutar, frente às pressões dos colonos e jesuítas.

Tal situação repete-se, no acanhado espaço reservado aos indígenas na **Unidade III**, designada “**O Amapá na época da exploração colonial**”. Inclusive, obliterando-se a narrativa Wajãpi em relação à *Mairi*, denominada pelos não indígenas de Fortaleza de São José de Macapá.

Doravante, na **Unidade IV**, denominada “**Presença Africana no Amapá**”, ocorre o desaparecimento da temática indígena. É curioso perceber que nesta unidade, ao se estudar a presença africana, especialmente, a escravização africana no Brasil e no Amapá, poder-se-ia também buscar entender a **escravização vermelha**, ou seja, indígena, mas, infelizmente, isto não ocorre.

Na **Unidade V**, intitulada “**Da criação do Território Federal do Amapá aos dias atuais**”, para além da apresentação parcial e tardia da origem e significado da palavra Amapá, nada mais se fala a respeito dos povos indígenas do Amapá. Já na **Unidade VI**, designada “**O Amapá de Hoje: Construindo o Futuro**”, ao abordar a contemporaneidade amapaense, sob uma perspectiva eminentemente econômica, enfatiza-se as potencialidades econômicas, entre as quais, a turística. Aponta-se para a possibilidade de se fomentar o

etnoturismo, ocorrendo também a indicação da **Casa do Índio**; desatentando-se para as representações dos modos de vida dos povos da floresta existentes no **Museu Sacaca**, como se a maior riqueza não fosse constituída igualmente pelos povos tradicionais, inclusive, os indígenas.

Portanto, de acordo com Soares e Rodrigues (2008, p.97), este museu “tem o importante papel de divulgar, principalmente aos estudantes amapaenses e turistas de forma geral, o potencial da flora e da fauna locais e os trabalhos desempenhados por pesquisadores locais para aproveitar este potencial natural.

Os povos indígenas retornam a ter um espaço (quantitativo) maior na **Unidade VI**, ao se debruçar sobre a **Cultura Amapaense Hoje: A preservação do legado de nossos antepassados**. Nesta unidade apresenta-se uma concepção de Cultura Amapaense, decorrente de múltiplos e constantes contatos históricos e culturais, sobretudo dos elementos indígena, europeu e africano onde tais contatos ensejaram um permanente processo de fusão e adaptação de práticas culturais, culminando em “uma verdadeira ‘salada cultural’, ou seja, uma cultura mais rica pela soma de diferentes elementos.” (p.105, grifo do autor)

Acontece que esta perspectiva que tende a falar de cultura e identidade, ambas no singular, sob um viés homogeneizante e, escamoteador de relações assimétricas de poder, ao invés de buscar compreender e visibilizar as diferentes culturas e identidades presentes no contexto amapaense, não se coaduna com as demandas atuais dos movimentos sociais, inclusive o indígena, que reivindica o reconhecimento da diversidade e diferença, da legitimidade de seus direitos históricos e específicos, em oposição ao tradicional entendimento de uma cultura e identidade nacional, assentada em uma democracia racial, escamoteadora do racismo estrutural tão presente na sociedade brasileira e, por conseguinte, na amapaense.

Quanto às **Contribuições indígenas: A força dos povos da floresta**, para além de remetê-los à mata, a um imaginário idílico, agudizando uma percepção dicotômica em relação ao meio urbano, constata-se também a inexistência de referências às relevantes contribuições de outros povos da floresta como seringueiros e balateiros. Registra-se, também, neste tópico a ocorrência lamentável de um suposto processo de “aculturação” vivenciado pelos povos indígenas amapaenses, retirando-lhes o agenciamento e capacidade de apropriação, remetendo-lhes às perdas por meio de incorporações de elementos culturais exógenos.

As contribuições apresentadas limitam-se à dimensão linguístico-cultural, a saber: a Língua, o Artesanato, as “Lendas” e Culinária. Tais contribuições certamente são expressivas, contudo, não fazem jus ao significado que estes povos têm para a história, uma vez que suas contribuições ocorreram em diferentes dimensões como a histórica, política, econômica, medicinal e religiosa.

Dessa forma, a prevalência na ênfase de aspectos de ordem cultural, minimiza a dimensão política (apresentando na página 14, apenas uma das múltiplas entidades políticas dos povos indígenas do Amapá, no caso, o Conselho das Aldeias Wajãpi-APINA), até mesmo, invisibilizando o agenciamento histórico-educacional estrategicamente desenvolvido por estes povos em seus percursos históricos – permitindo-lhes o aprendizado dos códigos das Outras culturas, pelo acesso à língua e uma educação formal (atualmente pretendida de forma específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária) – em resistência aos tradicionais projetos normalizadores e assimilacionistas travestidos de Educação Escolar Indígena, ofertados pelo Estado, desde o período colonial até a década de 1980.

De forma mais específica, na Unidade I, o subtítulo **Em busca da nossa identidade** (p.8), ao referir-se à identidade, deveria haver o tratamento deste conceito – contudo, não há sequer uma nota explicativa do mesmo, definindo-o, eventualmente, enquanto um constante processo de construção, a partir de relações contrastivas entre o eu/nós e o Outro/eles, dependente, portanto, da diversidade e alteridade – necessariamente, de forma didática e com a linguagem pertinente.

Tal situação pode levar o aluno a inferir que de fato existe uma pretensa identidade nacional/regional, conformadora de toda a diversidade histórico-cultural e linguística, contribuindo para a obliteração de narrativas outras, para além das sacralizadas oficialmente e, no extremo, fomentando a desqualificação das lutas por direitos específicos e/ou reconhecimento identitário.

Destaca-se, positivamente, na página 17, a indicação da precedência indígena no território amapaense, por meio de uma abordagem sobre as fases arqueológicas presentes no Amapá, destoando-se das ultrapassadas concepções acerca de um “vazio demográfico”.

Observa-se também no texto (p.45), um indício do pretérito agenciamento indígena, ao reportar que suas descidas às missões religiosas, assumiam um caráter estratégico para a sobrevivência física dos coletivos indígenas, frente aos constantes ataques dos colonos, em busca de mão de obra escrava.

Algo que não poderia passar despercebido é a **inadequação da grafia dos etnônimos** dos povos indígenas do Amapá, tanto ortograficamente (p.18 está grafado Kalipur, onde deveria estar Palikur) quanto pelo que fora prescrito pela Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais-CGNT, de 1953, contida na *Revista de Antropologia* (1954, p.152), da Associação Brasileira de Antropologia, estabelecendo que:

[...] 20) Os nomes tribais se escreverão com letra maiúscula, facultando-se o uso de minúscula em seu uso adjetival. [...] 22) Os nomes tribais [...] não terão flexão portuguesa de número ou gênero, quer no uso substantival, quer no adjetival [...].”

Dessa forma, constata-se no corpo do texto as seguintes substantivações: wajãpis, galibis, karipunas e palikures, denotando um desconhecimento acerca da Convenção supracitada e, permitindo entrever a ausência de um diálogo com a Antropologia.

Nas narrativas acerca da Fortaleza de São José de Macapá, contidas nas páginas 55, 56 e 94, encontram-se preponderantemente referências ao seu passado português, a bem da verdade, existe a alusão ao trabalho escravo de indígenas e negros contida em uma única frase, bem como, uma única referência à cosmologia Wajãpi, por meio de um boxe, contendo um excerto do samba-enredo de 2008, da Beija-Flor, intitulado Macapaba, a saber: **A mão de Janejar na fortaleza pela proteção da vida em São José de Macapá.**

Contudo, não há uma problematização tanto no texto como nas atividades propostas, impossibilitando aos alunos o acesso a outras perspectivas e significados daquele que é tido no livro, como o principal patrimônio histórico amapaense, inviabilizando a compreensão do que seriam as disputas por memórias, bem como a percepção da existência de projetos de esquecimento, como afirmara Motta (2012).

Quanto a algumas palavras apresentadas no livro, imputando-as uma origem indígena, consideram-se pertinentes algumas observações. Na seção **Mãos à Obra**, contida na Unidade II, especificamente, na página 33 e no terceiro tópico, tem-se a palavra Calçoene³⁷ equivocadamente tomada como de origem indígena, bem como, em outros momentos do texto, localizam-se outras palavras que mereciam uma melhor definição etimológica, como a palavra Macapá, atribuindo-lhe a origem indígena, porém, ausente de significação, desperdiçando-se, inclusive, a oportunidade de fornecê-la ao leitor, ao

³⁷ Calçoene é um dos 16 municípios do estado Amapá, seu nome decorre da nomenclatura pertinente as quatro áreas de garimpo do Amapá, instituídas pela Fazenda Nacional no início do século XX, sendo elas: Calço N (de Norte), Calço S (de Sul), Calço O (de Oeste) e Calço L (de Leste). Neste contexto, as minas de Daniel e Firmino, que estão na origem do município de Calçoene, situavam-se exatamente no Calço N.

abordar o Teatro das Bacabeiras (p.98), como um dos pontos turístico-culturais amapaenses.

Nessa esteira, a palavra Amapá tem sua origem e significado apresentado tardiamente, tão somente na página 69, não contemplando a multiplicidade de versões³⁸ acerca de sua origem e significado.

Verifica-se na página 22, um equívoco na denominação de um artefato muito caro à cultura regional – a zagaia³⁹ – grafada como “zagais”, algo aparentemente irrelevante e imperceptível, mas que, para os amazônidas é, efetivamente, sofrível aos olhos, sobretudo, daqueles que diuturnamente vivem a zagaia, manuseando-a em busca da subsistência familiar.

Já na página 100, encontra-se a palavra pororoca, etimológica e acertadamente apresentada, indicando-lhe a procedência linguística Tupi e seu significado, correspondendo a um estrondar ou um grande barulho.

Identifica-se no texto, o uso de palavras ou noções simplistas/essencialistas e equivocadas, pouco recomendáveis em relação a temática indígena, como: **Tribo** (p.23), pois remete muito mais ao aspecto biológico/fenotípico que ao cultural/histórico – como o seria a denominação de etnia – devendo-se considerar que as identidades são definidas historicamente, e não biologicamente; **Aculturação** (p.105), indicando uma perda de identidades étnicas, por meio de um processo de normalização e assimilação, gerando a perda de valores culturais.

A presença destas noções, mormente, a de aculturação, são um forte indicador da ausência na obra de um diálogo entre História e Antropologia – tão necessário na busca de uma compreensão mais condizente e coerente dos modos de ser e estar no mundo, destes coletivos – subestimando-se a imensa capacidade dos povos indígenas de agir com

³⁸ Existem três versões acerca da origem da palavra Amapá, sendo estas: 1) Seria de origem Nuaruaque ou Aruaque, povos originários do norte destas terras, referindo-se a uma recorrente árvore desta região, da família *Apocynaceae* e denominada Amapá (*Parahancornia amapa*); 2) Seria originada do Nheengatu ou Língua Geral, concebida pelos jesuítas e impostas aos indígenas, designando uma **Terra que acaba** ou **Ilha**; 3) Originada do Tupi, formando-se dos vocábulos Ama (chuva) e Paba (lugar ou morada), podendo ser compreendida como **Lugar da Chuva e/ou que chove muito**. É importante percebermos que estas versões não se opõem diretamente, ao contrário, ambas possuem grande plausibilidade e pertinência com nossas histórias; recursos vegetais; condição de isolamento geográfico e nossos elevados índices pluviométricos, tal como indicado na pesquisa desenvolvida em 2006, por Daniel Pereira Guimarães, pesquisador da área de Agrometeorologia da Embrapa Milho e Sorgo, em Sete Lagoas-MG, apontando o município de Calçoene, no Amapá, com uma precipitação média anual de 4.166 mm, como o local mais chuvoso do Brasil.

³⁹ De acordo com o dicionário Houaiss, da língua portuguesa, a palavra Zagaia ou Azagaia é um substantivo feminino que refere-se a qualquer lança de arremesso. Na Amazônia, geralmente possui uma extensão oscilante entre 1,5 a 2 m, pesando aproximadamente 300 a 400 g e, possuindo uma ponta trifurcada (mini tridente), em aço ou ferro, sendo utilizada principalmente para pesca.

movimentos próprios, diante das mais adversas situações, elaborando inúmeras estratégias de sobrevivência física e cultural, que perpassam por tensões, conflitos, negociações e ressignificações culturais e identitárias.

Em relação à relevância do diálogo entre História e Antropologia, José da Silva (2014, p.131,132), aponta que:

Muitos historiadores, na atualidade, reconhecem abertamente, em seus trabalhos, as influências de Claude Lévi-Strauss, Victor Turner, Mary Douglas, Clifford Geertz e, especialmente, Marshall Sahlins, dentre outros tantos antropólogos. História e Antropologia têm, portanto, muito a dialogar quando os temas em debate são culturas, mitos, identidades, fronteiras, comunidades étnicas, etc. E que diálogos podem ser efetivamente estabelecidos entre essas duas áreas do conhecimento? Refletir sobre estas imbricações auxilia os pesquisadores que se “aventuram” pelos (às vezes movediços) terrenos da História.

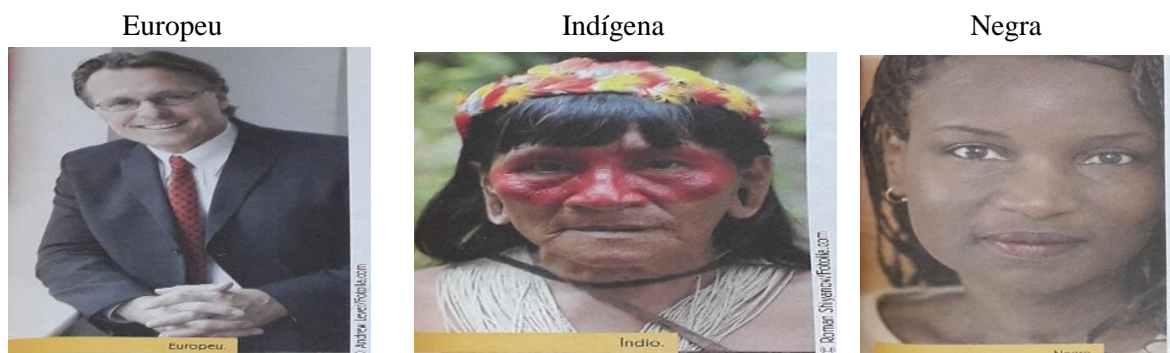
Ainda em relação ao obsoleto, mas pernicioso conceito de aculturação, contido no livro *Amapá: Vivendo a Nossa História*, assim como, em relação à identificação étnica, Manuela Carneiro da Cunha (1987, p.99) afirma que:

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna *cultura de contraste*: este novo princípio que a subtece, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos.

Isto posto, percebe-se que no livro em questão, no que tange à temática indígena, ocorre uma minimização tanto dos agenciamentos quanto dos protagonismos, indicando-lhes de forma indiciária ou predominantemente restrita à dimensão cultural.

Um outro ponto importante, é de ordem imagética, pois ao referir-se as **origens de nossos costumes: a salada cultural**, ainda na página 105, são apresentadas três fotografias alusivas ao Europeu, Índio e Negro, sendo elas:

Figura 06: Representações étnicas



Fonte: SOARES; RODRIGUES, 2013, p.105.

Um “pequeno problema” de ordem étnico-espacial ocorre com a figura do índio, no caso, uma indígena, pois o texto-base discorre, entre outras coisas, sobre os **povos originários brasileiros** e, sobretudo, **amapaenses**, e suas contribuições (predominantemente culturais) para a constituição da atual cultura amapaense. Entretanto, a imagem utilizada para representar o elemento indígena, apesar de ser uma indígena, não parece ter correspondência com o texto-base.

Constata-se que a fotografia é de uma anciã indígena da etnia Huaorani⁴⁰ também chamada de Waorani ou Wao. Esta etnia encontra-se no **Ecuador**, tendo seu território contíguo ao Parque Nacional *Yasuni*. Portanto, é pouco pertinente e muito deslocado, diante de toda a diversidade étnica amapaense (afinal, existem cinco etnias no Amapá) a utilização de uma imagem que remete a etnias distantes, perdendo-se a oportunidade de visibilizar, literalmente, os indígenas amapaenses.

Ainda em relação à dimensão imagética atinente aos indígenas, percebe-se que as imagens e fotografias (excetuando-se a contida na página 15, acerca de uma manifestação pró-demarcação) remetem, sobretudo ao aspecto cultural, não apresentando-os na contemporaneidade e em outros meios e atividades, que não as tradicionais.

As **Referências Bibliográficas** indicam 22 títulos, podendo ser assim classificados: 01 sobre Metodologia do Ensino de História e Geografia; 02 de Avaliação; 01 de Estudos Sociais; 01 sobre Psicologia/teoria de aprendizagem (Vygotsky); 01 de Didática da História; 01 Manual Indígena de Ecoturismo; 11 são voltados para os componentes de História e Geografia do Ensino Fundamental e, finalmente, 04 são sobre o Amapá, entre os quais há uma obra referente à temática afro-amapaense, intitulada *Curiaú: a resistência de um povo*, algo digno de nota.

Entretanto, não se constata nenhuma referência bibliográfica que possua aderência significativa com a temática indígena, não denotando produções oriundas dos campos da História Indígena ou da Nova História Indígena, o que de certa forma, permite compreender o tipo de abordagem dispensada à temática indígena.

Também no final da obra encontra-se um Glossário, contendo 37 verbetes diversos. No entanto, ao longo do livro nem todos os vocábulos podem ser identificados, o que de certo modo, compromete seu uso.

⁴⁰ Para um conhecimento melhor acerca dos Huaorani, acessar site da *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE*. Disponível em: <<https://conaie.org>>. Acesso em 21 de out. de 2019.

Em que pese o fato de que a obra nasceu a *pari passu* com a Lei 11.645/2008, pode-se entender uma maior preocupação com a temática afro-brasileira e afro-amapaense, já instituída desde a Lei 10.639/03, apresentando, assim, a ausência de uma maior preocupação com a temática indígena. Salvaguardando-se, entretanto, que a mesma foi submetida aos critérios avaliativos do PNLD-2013 e aprovada, devendo, portanto, estar em conformidade com os instrumentos legais vigentes, acerca da inserção das temáticas africana, afro-brasileira e indígena, atentando para o fino trato necessário à sua consecução.

Análise dos conteúdos pedagógicos

Percebe-se uma correspondência entre o texto-base e as atividades propostas, uma vez que estas propiciam a contextualização dos temas abordados, por meio de propostas de análise de textos e excertos historiográficos ou não, além de evidências históricas, prioritariamente escritas e imagéticas.

Todavia, apesar de na apresentação da obra existir a exortação para **se viver intensamente suas palavras e imagens**, observa-se que ao longo das atividades não há sugestões para uma exploração e problematização das imagens, havendo, inclusive, imagens sem indicação das fontes.

Quanto às aprendizagens relacionadas aos aspectos da temática indígena presentes no texto-base, as atividades propõem trabalhos individuais e cooperativos, voltados para leitura, análise, explicações e produção por meio de pesquisas em livros, jornais, revistas e *internet*, considerando a realidade do campo que, em via de regra, não dispõe de acesso à rede mundial de computadores, indica-se outras fontes de pesquisa.

Estas sugestões contidas em algumas seções contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Certas atividades contemplam temas do presente, sugerindo a observação, identificação, interpretação, comparação e reflexão, buscando-se uma aprendizagem histórica.

No entanto, não se pode deixar de observar que algumas atividades não se adequavam totalmente ao universo vocabular e cultural dos alunos, como é o caso da atividade encontrada na página 40, seção **Momento de investigar**, na qual se elencam as seguintes palavras de origem ‘indígena’: Goiás, Uberaba, Paraná, Catupiri, Ipanema, Abacaxi, Jacaré e Bangú.

O problema não reside somente no fato de os estudantes amapaenses, possivelmente, não conhecerem todas as palavras apresentadas, em virtude de não estarem relacionadas ao seu contexto histórico-cultural, mas principalmente por estas palavras serem apresentadas apenas como de origem indígena, não havendo indicação da língua, ou dos povos falantes, negligenciando a diversidade linguística e cultural, por extensão, conduzindo assim a uma possível compreensão linguística homogeneizante dos povos indígenas.

Vale ressaltar, que seria bem mais profícuo o uso de vocábulos significativos, como os próprios nomes Amapá e Macapá, além de toda uma Toponímia e Botânica eivadas de vocábulos que remetem as culturas indígenas.

Na regular seção, intitulada: **Mãos à obra**, pode-se perceber que apesar do texto proposto: **Viver como índio** (p.13), destacar o caráter cooperativo das relações sociais indígenas, bem como seu compromisso com a natureza, problematizando a inserção de relações comerciais e seus desdobramentos, constata-se uma possível **dicotomização entre o índio e o homem urbano**, desconsiderando-se que na atualidade há uma expressiva presença de indígenas nas cidades e grandes centros urbanos, oriunda de diversos fatores, colaborando assim, para uma cristalização da **imagem exótica e idílica** dos povos indígenas, circunscrevendo-os aos espaços naturais, mormente à Amazônia.

Em contraponto, **na seção Para interagir com o tema** (p.13), pede-se uma **comparação** do vestuário **dos índios antigamente e nos dias de hoje**, permitindo-se identificar a dinâmica cultural, bem como a contemporaneidade destes povos.

No entanto, na mesma seção ocorre uma inconsistência histórica, pois no terceiro tópico, acerca dos ataques às terras indígenas no Amapá, constata-se que há indicação de **terras não demarcadas**⁴¹. Porém, há uma nota contida na página 23, que contradiz o tópico em questão, ao afirmar que o Amapá, efetivamente, têm todas as terras indígenas demarcadas.

Para além disso, na obra constam atividades que buscam articular o passado a temas do presente, sugerindo a observação, identificação, interpretação, comparação e reflexão, buscando-se uma percepção da necessidade de o aluno conhecer, avaliar e valorizar o patrimônio cultural do seu município.

⁴¹No estado do Amapá existem quatro Terras Indígenas (TI), sendo elas: Juminã, Uaçá, Galibí e Wajãpi, todas foram, entre o final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, devidamente demarcadas e homologadas. Havendo também, uma pequena porção das terras amapaense (1.94%) constituinte do Parque Indígena do Tumucumaque.

Há também um apelo ao fazer, por meio da elaboração de painéis, exposições e apresentações teatrais, estimulando o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão e participação ativa.

De forma geral, as atividades quando apresentam verbos como comparar, refletir, elaborar hipóteses, desenhar, encenar, produzir (livrinhos, murais) e debater (sendo que, se o debate for corretamente mediado pelo docente, pode contribuir para a criação de comunidades argumentativas), ensejam o desenvolvimento das operações conceituais, procedimentais e atitudinais com alguma prevalência de objetivos conceituais.

Em suma, em relação à análise de ambos os livros acima apresentada, conclui-se que os mesmos são o que são, ou seja, livros didáticos, que apresentam em sua tessitura diversos tipos de interveniências e, que inegavelmente possuem suas limitações, mas certamente, se devidamente explorados e problematizados, podem e devem servir como importantes instrumentos de mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Afinal, como já apontaram Tezza (2002) e Bittencourt (2018), o **inacabamento** e a **inexistência de um livro didático ideal** são fatos com os quais todos os docentes, têm que aprender a lidar, revertendo-os em benefício de uma educação de qualidade.

3.4 Análise das Propostas Curriculares dos componentes de História e Estudos Amapaenses e Amazônicos, contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá, de 2015

Esta análise pretende identificar os eventuais “espaços” destinados aos povos indígenas nos componentes curriculares de História e Estudos Amapaenses e Amazônicos, contidos no Currículo Oficial do Estado do Amapá, objetivando com isto, compreender até que ponto a Lei 11.645/08 tem sido contemplada neste “artefato cultural” (GOODSON, 2008) que é o Currículo.

É ponto pacífico que, historicamente, o Estado situa-se no entre-lugar de “vilão e mocinho”, ou seja, o mesmo que outrora instituiu políticas de dizimação e/ou assimilação, atualmente, busca por meio de expedientes legais e normativos, reparar os males por ele mesmo provocados, tendo em vista compensar os indígenas pelos séculos de ostracismo, por meio de sua reinserção positivada na história de sua própria terra.

É incontestável o fato de o currículo brasileiro e, por conseguinte, o currículo de História no (do) estado do Amapá ser caudatário de um currículo que remonta ao século XIX, resiliente ao tempo e as reformas educacionais já implementadas em nosso país.

Este tipo de currículo, onipresente na estruturação do ensino brasileiro – desde os manuais, programas curriculares, organização dos conteúdos históricos, dispositivos legais e, no próprio modelo de escola – foi identificado por diversas pesquisadoras, como Elza Nadai (1992), Kátia Abud (2011), Fonseca (2001) e Circe Bittencourt (1993;2018), entre outras/os, como o “modelo francês”, possuindo um caráter eminentemente positivista, eurocêntrico, quadripartida e com uma perspectiva unilinear e evolutiva da história.

Atualmente, este currículo francês ainda lança seus espectros sobre o currículo vigente. Se não mais de caráter tão positivista, mas, certamente, detentor de uma visão eurocêntrica, unilinear e quadripartite da História, que para além de prescrever conteúdos, determina um parâmetro do Ensino de História ou, nas palavras de Elza Nadai (1992), um modelo hegemônico de Ensino de História.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá-DCEB-AP/2015, tendo em vista o Ensino de História e sua relação com a formação da **identidade e da cidadania social**, propõe-se como expedientes para sua consecução:

[...] o ensino de história deve considerar três aspectos fundamentais: A relação entre o particular e o geral; Noções de diferença e semelhança, relativas a compreensão do eu (nós) e a percepção do outro (alteridade); Noções de continuidade e permanência (BRASIL, 1998 *apud* DCEB/AP, 2015, p.274.)

Quanto à inserção da Temática indígena, as DCEB/AP (2015, p.276), em relação ao componente de História, afirmam que:

Ensinar, estudar e aprender história significa **olhar para o outro em tempos e espaços diversos**, em um processo de apropriação da memória histórica que é perpassada pela miscigenação. Desse modo, no espaço amapaense, assim como nos demais estados brasileiros, **faz-se necessário promover a valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena**, em atendimento ao que dispõe a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que altera a primeira citada: **vindo promover** o resgate não somente da cultura dos africanos e afro-brasileiros, mas também da **inserção da cultura indígena**, assim valorizando os grupos étnicos que fazem parte da história de formação da nacionalidade brasileira, e que foram tergiversados do ensino tradicional de história. (Grifo nosso)

Em relação ao componente de Estudos Amapaenses e Amazônicos, pode-se dizer que sua emergência decorre de um esforço do Conselho Estadual de Educação-CEE/AP, tendo em vista atender os dispositivos Legais de caráter nacional, como a LDBEN 9394/96, os PCN, a BNCC e, sobretudo, a própria Constituição Federal, entre outros, tendo buscado contemplar os aspectos regionais nos componentes curriculares, sobretudo do Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais como nos Finais.

Nesse sentido, tem-se inicialmente a Resolução nº 083/2002, do Conselho Estadual de Educação, que no Art. 8 estabelece:

As matrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, com base no Artigo 26 da Lei 9.394/96 devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, que compreenderá: I – Inclusão obrigatória de conteúdo de História e Geografia do Amapá, Meio Ambiente (fatos históricos, conhecimentos geográficos, culturais, socioeconômicos, paisagístico e turístico), além da abrangência regional desses conteúdos. II- Conhecimentos básicos em uma série do Ensino Fundamental e em outra do Ensino Médio sobre aspectos comportamentais, éticos, científicos e de higiene, assim como também de cidadania, com abordagem e Educação no Trânsito e Educação Sexual

Efetivamente, o componente curricular de **Estudos Amapaenses e Amazônicos**, foi instituído pelo Conselho Estadual de Educação, através da resolução nº 56, de 25 de Agosto de 2011, substituindo, assim, o componente “Oficina de Trabalho/Projeto”, que era, até então, a responsável desde 2000, juntamente com a disciplina de História, por abordar as temáticas de caráter regional.

O componente de Estudos Amapaenses e Amazônicos pode ser ministrado tanto por docentes de História quanto de Geografia, possuindo uma carga horária anual de 80 aulas, ministradas nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo geral:

[...] uma abordagem de conhecimentos e experiências socialmente acumulados e de preferência vivenciados pelo educando no seu cotidiano comunitário, promovendo assim, concretude em suas vidas. E que a partir de uma ação educadora entre professores e alunos, suscite o interesse, amplie os saberes e contribua para melhorar e solucionar questões coletivas, bem como, **a valorização histórico-geográfica e cultural em suas diversidades locais e regionais de modo a promover a formação de atitudes de pertencimento e a sua produção sociocultural.** (DCEB/AP, 2015, p.371, grifo nosso)

Nesse sentido, a ausência ou o tratamento não satisfatório dispensado às temáticas regionais/loais no Ensino de História e/ou Geografia no Amapá, corroboram a *raison d'être* da disciplina de Estudos Amapaenses e Amazônicos, pois:

A criação deste componente traz de imediato o desafio de transformar e sistematizar histórias, sons, silêncios, crendices, ciências, política, mistério, contos e causos sobre a Amazônia e o Amapá em conhecimento e informações para aqueles que nela habitam e assim, apropriarem-se desse patrimônio regional local. [...] incluir a abertura de espaços para que a cultura de grupos não representados no currículo escolar, como as populações ribeirinhas, indígenas e comunidades quilombolas, passem a fazer parte deste currículo e se torne presente por meio de narrativas que salientam suas experiências e viabilizem diálogo entre as diversas culturas. (DCEB/AP, 2015, p.368; 370)

Doravante, apresenta-se alguns quadros contendo indicações quantitativas em relação à presença dos objetos de estudo (temáticas) gerais, europeu e indígena, prescritas

pelos DCEB/AP-2015, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, Estudos Amapaenses e Amazônicos e Ensino Médio.

Quadro 02: O “desequilíbrio de histórias” nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Temáticas	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total	%
Geral	22	26	16	15	79	100
Europeia	10	14	08	09	41	51,8
Indígena	01 “Visão” indígena sobre a origem do planeta e seres humanos	02 *A América dos povos pré-colombianos; *A escravidão indígena e africana no Brasil.	-----	-----	03	3,7

Fonte: DCEB/AP, 2015, p.288-298. Produzida pelo autor.

Quadro 03: A (in)visibilidade indígena nos Estudos Amapaenses e Amazônicos.

Temáticas	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total	%
Geral	18	20	16	19	73	100
Relacionadas	12	07	03	01	23	31,5
Indígena	04	02	-----	-----	06	8

Fonte: DCEB/AP, 2015, p.374-381. Produzida pelo autor.

Quadro 04: A permanência da invisibilização indígena no Ensino Médio.

Temáticas	1ª série	2ª série	3ª série	Total	%
Geral	18	17	15	50	100
Europeia	10	06	09	25	50
Indígena	02 <i>Comp. & Hab:</i> *identificar as raízes da cultura brasileira; *Contextualizar e relacionar a ação dos jesuítas entre os indígenas brasileiros.	01 <i>Comp. & Hab:</i> *Conhecer as consequências do processo de mineração para a vida de indígenas e escravos na colônia portuguesa.	-----	03	6

Fonte: DCEB/AP, 2015, p.298-308. Produzida pelo autor.

Então, para além da eloquente proposta teórica, ao se focar nos dados referentes aos conteúdos, “sem os quais não há ensino” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.120), dissipa-se qualquer dúvida em relação ao caráter eurocêntrico do currículo amapaense,

evidenciando-se o caráter excessivo das temáticas europeias, em relação a tantas outras – possíveis e necessárias – como a temática indígena.

Entre os grandes gargalos do eurocentrismo estão seus elementos constituintes, entre os quais: a crença na superioridade europeia sobre os demais povos (etnocentrismo); a identificação do conceito de civilização com a sociedade ocidental; a pretensa universalidade da história eurocêntrica e sua sistematização do tempo histórico, enquanto quadripartida e unilinear; a história centrada no Estado-nação, tomando-o como único agente histórico.

Portanto, a organização curricular amapaense, apesar de sua quase convincente proposta teórica, retoma por meio dos conteúdos prescritos toda uma concepção eurocêntrica e etnocêntrica de História, baseando-se na Europa Ocidental, sendo a mesma, a expressão da formação da sociedade europeia e do seu domínio sobre os demais povos, imbuída de uma teleologia capitalista, desconsiderando-se a existência de outras formas de se pensar e construir a História, para além de saberes eurocentrados.

Diante de tal constatação, interessa inquirir: **Por que ocorre a invisibilização curricular dos povos indígenas?** Uma das formas de compreendê-la dá-se a partir da identificação das relações assimétricas de poder, presentes no processo de construção do currículo, entendendo-o enquanto um artefato cultural e, configurando-se, também, de acordo com a teoria curricular crítica neomarxista, postulada por Michel Apple e, alicerçada no conceito gramsciano de Hegemonia, como um permanente campo de disputa, pois:

[...] O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo. [...] O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2017, p.46)

Considerando-se que o currículo constitui-se de conhecimentos “socialmente” selecionados, é importante compreender o processo histórico e social da constituição de tais conhecimentos. Para Ivor Goodson (2008, p. 77), estes conhecimentos estruturados a serem apreendidos pelo conhecedor são frutos de uma “tradição inventada”, pois “Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática “invenção de tradição” numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes.”

Ampliando a perspectiva acerca da noção de tradição inventada, o referido autor recorre ao historiador Hobsbawn, que a define assim:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWN; RANGER 1985, *apud* GOODSON, 2008, p.78)

Estando o currículo comprometido com a invenção da tradição, logo, jamais poderá este ser tido como algo **neutro**, isento das mais diversas interposições, que transcendem tanto as necessidades educativas dos alunos, quanto a ingênua crença que este é apenas um instrumento, conformador dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de seus percursos históricos, escamoteando-se, assim, o fato de privilegiar determinados saberes em detrimento de outros, obliterando as histórias dos *outsiders*, ou seja, dos grupos sociais marginalizados e periféricos aos poderes econômico, político e cultural, pois:

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relação de poder. Desta forma o currículo é expressão das relações de poder. (MOREIRA; TADEU, 2013, p.37)

Dessa forma, a escola por meio do currículo oficial difunde uma cultura dominante, que tem seu prestígio e valor social reconhecido, operando como instrumento eficaz da dissimulada dominação simbólica, subalternizando outras formas e modos de vida, pois:

[...]Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura. A eficácia dessa definição da cultura dominante como sendo a cultura depende [...] que ela não apareça justamente como o que ela é, como uma definição arbitrária, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força [...] da classe dominante. (SILVA, 2017, p.34)

Nessa perspectiva, ao definir o que deve ser ensinado e apreendido (o que é uma operação de poder), por meio da prescrição de determinados conteúdos (anuentes à visão de mundo dos grupos estabelecidos no poder) e em detrimentos de outros, considerados desimportantes, o currículo acaba por reproduzir cultural e socialmente as relações assimétricas de poder presentes em sociedade.

Dito isto, interessa-se saber também **qual o interesse subjacente à invisibilização e obliteração das histórias indígenas?** Para se elucidar tal questão, deve-se situar a respeito de qual tipo de indígena têm suas histórias silenciadas e identidade essencializada.

Como indicado nos quadros de nº 02, 03 e 04, supra-apresentados, ocorre uma supervalorização das temáticas europeias, em detrimento das indígenas, no currículo amapaense.

Esse eurocentrismo perpassa por uma discussão acerca das identidades⁴², pois, socialmente, a fixação das identidades e diferenças é estabelecida por meio de oposições binárias e maniqueístas, onde o eu (positivado) opõe-se ao Outro (negativado) e, não por relações contrastivas pautadas na busca pela compreensão do Outro, por meio de um exercício de alteridade, compreendendo-o como um oposto complementar e, em seus próprios termos e formas de ser e estar no mundo, como poderia e deveria ser, pois de acordo com Silva (2017, p.101):

[...] Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa. A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa.

Nessa esteira, as recorrentes representações indígenas essencializadas, estereotipadas e ahistóricas que pululam na mente da maioria dos brasileiros, disseminadas infelizmente, sobretudo pela escola, atendem a diversos objetivos, entre os quais têm-se o desejo da sociedade não indígena de se definir pelo seu oposto, como moderna e civilizada, bem como, no extremo da avareza e da ausência de empatia, está o interesse em mostrá-los de forma pejorativa, desqualificando-os e, pretensamente, legitimando as investidas contra seus direitos históricos, mormente, sobre suas terras.

No entanto, “moderno” e “civilização” são categorias oriundas da estrutura do pensamento moderno europeu, portanto, por razões óbvias, percebe-se a superestimação da euro-descendência, normalizando-a, impregnando, inclusive os currículos escolares, com narrativas hegemônicas de identidade.

Em relação à fixação de uma identidade como norma, Tomaz Tadeu da Silva (2012, p.83) afirma que este processo:

[...] significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e

⁴² O conceito de identidade já está apresentado no capítulo I.

hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.

Portanto, essa predominância no currículo amapaense de conteúdos pertinentes à Europa, concorre fatalmente para reforçar a normatização dessa identidade europeizada, tendo, quando muito, como seu contraponto as identidades estereotipadas e caricatas de indígenas e negros.

Para além da normatização da identidade de ascendência europeia, branca, cristã, hétera e capitalista, este tipo de currículo eurocêntrico, se não determina, mas influencia sobremaneira a História ensinada, imprimindo-lhe os seguintes aspectos: centramento no mundo ocidental europeu e suas noções de tempo, civilização e progresso como chave explicativa da história; universalidade desta concepção de história e a constituição de hierarquização de identidades, a partir de pressupostos raciais.

Assim, percebe-se que apesar de sua proposta teórica propugnar a valorização da diversidade, inserção das temáticas africana, afro-brasileira e indígena, não há uma correspondência de tal ânimo nos conteúdos prescritos, relegando os povos indígenas a ínfimos espaços, invariavelmente alocados em narrativas pretéritas de nossa história, invisibilizando e/ou subalternizando-os, minimizando seus agenciamentos e protagonismos, quer no passado ou na contemporaneidade. Dessa forma, o descompasso estabelecido entre a intenção e a prescrição, evidencia seu caráter discursivo e inócuo, no que atine à temática indígena.

Entretanto, ao se entender o currículo como um artefato cultural, percebe-se que suas imposições/prescrições não podem e não devem ser admitidas sem oposição, negociação, conflito e resistência.

Assim, precisa-se lutar pela implementação de um currículo decolonial, que desloque o eurocentrismo, afirmando um pluricentrismo histórico-cultural, sob uma perspectiva efetivamente intercultural, que proponha não somente a adscrição de novas histórias por meio de velhas abordagens, inibidoras dos conflitos explícitos ou latentes, “dourando-se a pílula”, mas desracialize as relações sociais em suas múltiplas dimensões;

que não se restrinja a, no máximo, tolerar⁴³ e celebrar a diversidade e a diferença, folclorizando-as, mas preocupe-se em problematizar os processos históricos que concorreram para suas constituições.

Por isso, considerando-se a capacidade de agenciamento dos docentes, por meio da qual é possível descolonizar não somente este currículo eurocêntrico, mas as próprias mentes, por intermédio da incessante busca por conhecimentos e pedagogias outras, que permitam contemplar e interpretar os diversos “sons do silêncio”, traduzindo-os em novas narrativas que falem destes (e não por estes) Outros, historicamente silenciados e/ou subalternizados e, seus relevantes modos próprios de viver e perspectivar a vida. Logo, há a possibilidade de superar a condição de esquizoides⁴⁴ e, assumir os verdadeiros lugares, tanto epistêmico como social.

Dessa forma, possibilitar-se-á aos alunos perceberem que existem diversas maneiras e formas de se relacionar com o Outro; com a natureza; de produzir conhecimentos e, de se articular o poder, ou seja, é possível sim, desde que se queira profundamente, buscar alternativas para romper-se com a colonialidade do ser; da natureza; do saber e do poder. Promovendo, assim, a fratura e, quiçá, o desmantelamento desse pernicioso modelo hegemônico de Ensino de História.

⁴³O vocábulo tolerar, tem em sua etimologia latina *Tolerare*, o significado de sofrer ou suportar pacientemente. Na perspectiva eurocêntrica, tolerar está muito além de um aceite entre iguais, mas implica um reconhecimento do tolerado na condição de subalternidade em relação ao tolerante, pois segundo Cardoso (2003), aquele que tolera ou não, coloca-se na posição de vencedor, tornando-se um modelo moral e ético a ser seguido. Dessa forma, tolerar outras culturas, implica no reconhecimento de uma cultura superior tolerante em relação a uma outra inferior e tolerada.

⁴⁴No texto, *A Maquinaria Escolar*, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uriá (1992, p. 9) discorrem sobre a ambivalência posicional do professor, sintetizando-a na figura do indivíduo “esquizóide”, que “rompeu os laços de união e solidariedade com seu grupo de origem e que não pode integrar-se nos outros grupos dominantes”. Os mesmos autores afirmam que a afetação e o pedantismo, frequentemente presentes no comportamento dos professores, são consequências diretas das fracassadas tentativas de inserção na alta cultura, levando-os “a secretar continuamente imagens de distinção para se fazerem valer.”

4- *NOPA IXTUA, NOPA LAVI*⁴⁵: A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA, A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES SOBRE OS KARIPUNA E GALIBI-MARWORNO, DO AMAPÁ

Nesta seção apresento propostas pedagógicas alicerçadas nas teorias de aprendizagem postuladas por Paulo Freire (1985; 2007), Carl Rogers (1971; 1978) e Catherine Walsh (2017), que ao propugnarem as perspectivas emancipadora, ontológica e decolonial, defendem, sobretudo, a superação da heteronomia e alcance da autonomia, por meio de reflexões e práticas que considerem o universo cultural dos alunos, articulando-o, neste caso, à temática indígena.

Enseja-se, desta forma, possibilidades de uma mudança conceitual, orientada para a ressignificação de processos, sujeitos e coletivos, que historicamente foram invisibilizados, entre os quais os povos indígenas do Brasil e, neste caso, do Amapá.

Assim como apresento sugestões para a incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História, como textos escritos, filmes e, sobretudo, fontes iconográficas, baseadas em metodologias e procedimentos postulados por Circe Bittencourt (2017; 2018), Boris Kossoy (1980; 2002), José da Silva (2018), Selva Fonseca (2001; 2009), E. T. Saliba (1993; 2017) e Marcos Napolitano (2013), objetivando desnaturalizar o fazer histórico em sala de aula, buscando-se uma “educação da leitura e do olhar” dos alunos, evidenciando-os às intencionalidades e discursividades presentes nas diversas fontes.

Ao final da seção, apresento algumas sugestões de livros e audiovisuais pertinentes à temática indígena, tendo em vista ampliar as possibilidades de abordagens em sala de aula.

É ponto pacífico que o modelo hegemônico de Ensino de História não produziu os resultados necessários para a efetivação de uma educação histórica que permitisse a superação da heteronomia e consecução da autonomia, mas restringiu-se tão somente a práticas enfadonhas e estressantes, tanto para docentes quanto para os estudantes, assentadas em intermináveis monólogos e verificação de ‘assimilação/decoreba’, isto é, uma ‘educação bancária’ nas palavras de Paulo Freire (1985), criadora de muros entre docentes x discentes; estudantes x fazer historiográfico, e, sobretudo, reificando nossos aprendentes.

⁴⁵ A expressão *Nopa ixtua, nopa lavi* é de origem Kheúol ou patoá/patois, e significa Nossa história, nossa vida.

Como um dos expedientes para a superação de tal modelo de ensino ‘bancário’ e alienante, propugno a utilização de diferentes fontes e linguagens em sala de aula, tendo em vista a consecução de quatro objetivos: 1) Aproximar docentes e estudantes do *métier* historiográfico; 2) Possibilitar o agenciamento do aluno em seu processo de aprendizado, retirando-o da passividade; 3) Contribuir para a superação da concepção de um saber histórico “pronto e acabado”, legítimo e sacralizado; 4) Contribuir para a visibilidade das demandas indígenas, por meio da utilização de fontes pertinentes à temática.

Contudo, há que se ressaltar que a inserção de novas linguagens nunca deve ocorrer de forma desarticulada, ou seja, deve-se dialogar com os conteúdos escolares, sobretudo, no atual contexto de desqualificação dos saberes científicos, pois para Napolitano (2017, p.149) “[...] Todo o cuidado com a incorporação das ‘novas linguagens’ é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico”.

De forma geral, a adoção de diversas fontes e linguagens em sala de aula, possibilita o desenvolvimento da leitura de mundo pelos alunos, uma vez que o trabalho com interpretação de textos, da leitura de imagens, da representação de conceitos, é essencial para que os discentes ao saírem da escola estejam aptos a operar as diversas leituras de mundo, para que, além de interpretá-lo, sejam capazes de agir para transformá-lo.

Tal postura traz em si a possibilidade de gerar a empatia nos alunos pelo nosso componente curricular, ao retirar-lhe o caráter monológico e apático, envolvendo o alunado e instrumentalizando-o para a produção de um saber histórico escolar significativo.

Em relação à utilização de documentos históricos em sala de aula, documentos oficiais como os PCN, desde a década de 1990 já preconizam seu usos, pois “o trabalho com documentos históricos é um recurso didático que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações e construções de relações históricas” (BRASIL, 1998, p.89). Em relação aos documentos históricos e suas definições têm-se que:

[...] tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, gestos, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens – músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações etc. As fontes escritas passaram a ser variadas – textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, etc. (BRASIL, 1998, p. 84)

Ainda em relação à utilização de fontes históricas e à inserção do aluno no fazer historiográfico, a BNCC postula que compete ao docente estimular e criar condições para que o aluno desenvolva uma ‘atitude historiadora’, estruturada em cinco eixos, a saber: Identificação, Comparação, Contextualização, Interpretação e Análise. Sendo que estes eixos permitirão ressignificar às práticas de ensino, pois:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p.398)

Entretanto, devemos estar atentos para a especificidade do saber histórico escolar em relação à produção historiográfica típica da ciência de referência, pois Bittencourt (2018) já admoesta para suas distintas naturezas, dependendo do contexto. Cabendo, portanto, ao docente ter a perfeita compreensão de seus métodos e objetivos ao trabalhar com documentos em sala, instigando os alunos à pesquisa, sem, contudo, pretender transformá-los em pequenos historiadores, pois:

Essa pretensão acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina, cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em perspectiva temporal, como já se disse anteriormente. (BITTENCOURT, 2018, p.265)

Nessa perspectiva, devemos considerar que o saber histórico escolar dialoga com a ciência de referência e com as demandas da sociedade, possuindo suas próprias preocupações, intencionalidades e peculiaridades, entre as quais a preocupação em instrumentalizar o aluno para o pensamento autônomo e crítico, fomentador da compreensão de si e do mundo que o cerca, a partir do entendimento das múltiplas relações existentes entre as distintas temporalidades e espacialidades.

Assim, o trabalho em sala envolvendo diversas fontes possibilita a dilatação da compreensão do aluno, levando-o ao confronto, a comparação, ao diálogo e à crítica das fontes textuais, portadoras de distintos pontos de vista, aproximando-o do *métier*

historiográfico, desmistificando o conhecimento histórico, retirando-lhe a percepção de algo dado e universal e, atribuindo-lhe autoria, intencionalidades e limitações, levando, quiçá, o aluno a perceber sua própria historicidade.

Sem dúvida, o aprendizado e a produção do saber histórico escolar perpassam pela superação de uma transposição mecânica de conteúdos – que tende a superficialidade e a ausência de nexos com o universo cultural do aluno – e pela adoção de uma transposição didática que vise, efetivamente, a “didaticizar” o saber acadêmico, por meio de mediações envolventes e mobilizadoras, que estimulem o saber, o fazer e o sentir, promovendo um aprendizado significativo e indelével ao aluno, alicerçado no alargamento da noção de evidência/fonte histórica e na valorização daquilo que lhe é acessível e significativo.

De antemão, faz-se mister esclarecer que as escolhas das mais diversas fontes devem ser norteadas pela consideração da faixa-etária dos alunos; nível educacional e condições de escolarização; de sua articulação ao conteúdo e objetivos de aprendizagens, devendo-se esquivar-se a qualquer custo da prática recorrente de tomá-las como mera ilustração, mas utilizá-las noutras situações, como fontes de informações ou como problematizadores do objeto de estudo, entre outras formas.

Dessa maneira, não se pode perder de vista o grau de motivação que a fonte deve suscitar ao aluno, despertando seu interesse e a curiosidade. Bittencourt (2018) afirma que o docente deve optar por textos claros, não extensos e anuentes aos conceitos trabalhados na sala de aula, pois do contrário “a má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material.” (BITTENCOURT, 2018, p.268).

Quanto à análise de documentos no contexto escolar, Bittencourt (2018) enfatiza que qualquer que seja a proposta de análise, sempre se deve articular os procedimentos de análise aos objetivos de aprendizagem, assim como não se pode desconsiderar a articulação entre os métodos do historiador e os pedagógicos.

A referida pesquisadora postula alguns passos para análises dos mais diversos documentos em sala de aula, a saber: a **descrição** do documento, ou seja, indicar as informações que ele contém; **mobilização** dos saberes e conhecimentos prévios dos alunos. Após estes passos deve-se **situar** o documento no contexto e em relação ao autor; **identificar** a natureza do documento, explorando suas características e peculiaridades; **explicar** o documento, buscando articular todas as informações produzidas aos saberes

anteriores. Trilhados estes passos, então, se pode **criticar** o documento, ou seja, identificar seus limites e interesses.

No entanto, devemos ter em vista que esta proposta possui um caráter genérico, sendo que a própria autora adverte quanto ao cuidado e atenção que o docente deve dispensar às distintas linguagens pelas quais se constituem os documentos, sendo indispensáveis que as metodologias e procedimentos de análise empregados se conformem às mesmas.

Nesse sentido e, retomando o objetivo central deste trabalho que é contribuir para a inserção da temática indígena no Ensino de História, começo, desde então, a apresentar algumas sugestões para tanto, a partir de propostas de análises de algumas fontes e linguagens, apresentando também algumas metodologias.

4.1- Sugestões para análises de textos escritos.

Sem dúvida que os textos escritos possuem uma prevalência enquanto fontes didáticas, creio que isso se deva, em parte, à tradição tanto historiográfica como escolar, de caráter positivista e o reconhecido valor que tal tradição atribui ao documento escrito, expresso na frase “*Pas de documents, pas d’histoire*”, ou seja, “Sem documento não há História”, de Charles Seignobos, datada do século XIX.

Um outro fator a se considerar é a mais diversa e adversa das realidades presentes nas escolas brasileiras, em que predomina a precariedade infraestrutural, não havendo disponibilidade de caixas de som amplificada, televisões, aparelhos de DVD (*Digital Versatile Disc*), retroprojetores e, havendo, inclusive, aquelas que nem biblioteca possuem, restando aos docentes e estudantes apenas o livro didático.

Como sugestão para a análise de textos escritos, proponho a análise de documentos acerca de uma “suposta” invasão por “garimpeiros” (termo genérico usado pelos Wajãpi para referirem-se a invasores) da terra indígena Wajãpi, culminando com a fatídica morte do chefe *Emyra* Wajãpi, em 22 de Julho de 2019.

Os documentos a serem analisados são: 1) Excertos das cartas de números 1, 4, 5 e 6 veiculadas pelo Conselho das Aldeias Wajãpi-APINA, disponíveis em www.apina.org.br, por reportarem em sua narrativa indícios da presença efetiva de pessoas não indígenas em suas terras, assim como de uma possível atuação por parte das forças de segurança estatais, abaixo da expectativa e da relevância do caso para os indígenas. 2) Nota emitida pelo Ministério Público Federal-MPF, por meio da Assessoria de Comunicação

Social, disponível em <http://www.mpf.mp.br>, onde o MPF confirma a assinatura em 12/12/2019, do arquivamento das investigações pertinentes a suposta invasão da terra indígena Wajãpi, assim como do eventual homicídio de *Emyra* Wajãpi por garimpeiros, baseando-se para tanto no laudo necroscópico e demais investigações (diligências, oitivas, sobrevoos), afirmando que não houve homicídio, nem tampouco foram encontrados indícios de invasão e, por último, 3) Nota do MPF divulgada por meio de uma importante revista de circulação nacional, adscrevendo-se a fala cética e desqualificada do presidente Bolsonaro, acerca do ocorrido, disponível em <https://veja.abril.com.br>.

Para tal análise, sugiro como aporte os autores Pereira Neto (2001); Selva Fonseca (2009) e Circe Bittencourt (2018). O primeiro autor estabelece alguns pontos/passos, a saber:

- 1) Identificação das condições de produção dos documentos. Quando devemos instigar os alunos a questionarem a autoria; o destinatário; a intencionalidade subjacente; o grau de veracidade contido no documento.
- 2) Aqui o que se pretende é articular o documento ao objeto de conhecimento (conteúdo curricular), uma vez que todo documento é filho de sua época, trazendo em si importantes indícios e/ou informações do período e do contexto no qual foi produzido.
- 3) Nesse ponto deve-se buscar estabelecer relações como paralelismos e simultaneidades, contudo, repelindo anacronismos por meio da correta ponderação acerca dos limites de tais relações.
- 4) Por fim e não menos importante é o estímulo que deve ser dado à pesquisa, podendo o docente indicar novas fontes e novas perspectivas, tendo em vista o aprofundamento da temática, neste caso, a temática indígena.

Já a autora Selva Fonseca (2009) sugere que promovamos uma leitura minuciosa seguida por uma discussão dos textos; contextualização e problematização dos documentos, perpassando por uma releitura e resolução de questões como: Quem escreveu os textos? Quando? Onde? Quem editou/publicou? Qual o público? Quais interesses ou objetivos do autor?

Para um aprofundamento da análise e compreensão dos textos, a referida autora sugere um adensamento da interpretação crítica, por meio do levantamento de outras questões como: Quais as perspectivas dos distintos autores sobre este acontecimento? A partir da confrontação de tais perspectivas, qual a sua opinião sobre a questão?

Uma grande contribuição para a análise de documentos em sala é fornecida por Bittencourt (2018), ao esclarecer que para além do cuidado com a seleção de tais documentos e opção por procedimentos metodológicos de análise interna e externa adequados, faz-se também necessário à implementação de diversas atividades voltadas tanto para a leitura – em seus distintos níveis e verbalização/socialização por meio de debates – como para a escrita, instrumentalizando os alunos para a produção textual e utilização de conceitos.

A referida autora apresenta algumas etapas indispensáveis para o trabalho em sala com documentos escritos, sendo elas: 1) leitura integral e apresentação do tema central; 2) decomposição do texto, correlacionando os saberes prévios, as informações provenientes do texto e as advindas da explanação do docente ou outra fonte; 3) hierarquizar as informações e estabelecer tópicos; 4) retomada do texto por meio de uma releitura integral, buscando-se identificar as mudanças ocorridas em virtude do trabalho de decomposição e reestruturação do mesmo.

Outra possibilidade de documentos para o trabalho em sala, consiste em cartas de caráter político produzidas pelos próprios indígenas, apresentando suas demandas às autoridades competentes, pois estes documentos ensejam a visibilidade de seu agenciamento e poder de articulação, tendo em vista a consecução de seus objetivos. No contraponto, pode-se também utilizar notícias relacionadas às reivindicações e suas possíveis respostas dos agentes públicos, enfatizando-se com isso a reação (não aquela do tipo espasmódica, involuntária e irrefletida) indígena ante as garantias ou não de seus direitos.

Para tanto, sugiro a utilização de uma carta produzida pelas lideranças indígenas das etnias do Amapá e norte do Pará, a saber: Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur, Galibi Kali'na, Wajãpi, Tiriyo, Kaxuyana, Waiana e Apalai, tendo como signatários quinze líderes dos respectivos povos (a carta está disponível nos anexos do trabalho).

Neste documento datado de 04 de Abril de 2012, os líderes apresentam suas demandas por educação e saúde diferenciada e de qualidade – tal qual preconiza a Constituição de 1988 – aos seguintes agentes públicos: Governo do Estado do Amapá; Fundação Nacional do Índio - Funai; Secretaria Especial de Saúde Indígena-Sesai e ao Ministério Público Federal-MPF.

Outro documento sugerido consiste em uma matéria jornalística veiculada em 06 de Julho de 2019, disponível no portal <https://g1.globo.com>, acerca da ocupação da sede do

Distrito Sanitário Especial Indígena-Dsei, no Amapá, por parte dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará.

De acordo com a reportagem, os indígenas reclamam da precariedade e mesmo da desassistência médica nas terras indígenas. Ademais, denunciam o racismo institucional por parte de coordenadores não indígenas, propondo que a coordenação fique sob a responsabilidade de uma “parenta”, isto é, uma indígena, sendo que tais povos são totalmente contrários à municipalização da saúde indígena.

A metodologia para análise destes documentos consiste nas já supramencionadas, acrescentando-se apenas que seria de bom alvitre problematizar os motivos que levaram os povos indígenas a essa atitude extremada, assim como instigar os alunos a criarem hipóteses para o combate ao racismo institucional, ensejando a participação indígena nos espaços institucionais.

4.2- Propostas para análises imagéticas

Considerando-se os níveis de abstração dos alunos, assim como as limitações “artísticas” dos docentes quanto à produção de desenhos e representações nas lousas (quem nunca ousou representar um mapa, zigurate ou um feudo?), e, sobretudo, nosso contexto, marcado por um permanente e intenso bombardeio de imagens, sobre nós e nossos alunos, decorrentes da ubiquidade e fluidez das tecnologias de informação e comunicação atuais, faz-se necessário refletirmos acerca da utilização de imagens em sala de aula, tendo em vista possibilitarmos aos nossos alunos o melhor usufruto das mesmas, entendendo-as em suas múltiplas dimensões.

Um outro ponto a ser considerado é a distinção existente entre pesquisa histórica com imagens e leitura de imagens com fins didático-pedagógicos, pois a primeira ação consiste em um trabalho de caráter historiográfico, envolvendo séries de imagens e tendo em vista responder questões e esclarecer as hipóteses do trabalho.

Já a leitura de imagens em sala tem por finalidade instrumentalizar o aluno para a crítica e compreensão da realidade, por meio da problematização de um documento que é familiar ao aluno, a ponto, de frequentemente ser tomado de forma dada e natural, isento de intencionalidades e possibilidades de aprendizado.

Nesse sentido, as figuras, ilustrações, pinturas e fotografias são importantes fontes para a produção do conhecimento histórico escolar, oportunizando aos alunos uma ampliação da compreensão e crítica da realidade.

Para tanto, é necessário termos alguns cuidados, entre os quais o de se esquivar tanto da mera utilização de imagens com função ilustrativa do conteúdo relacionado, isenta de problematização e análise, como a crença recorrente de que as imagens, sobretudo, a fotografia, são uma expressão fidedigna da realidade.

Especificamente, em relação às pinturas históricas⁴⁶ deve-se evitar adotar uma postura binária que entende que se a pintura histórica não pode ser entendida como fiel retratação do passado, esta não passa de um falseamento manipulador do passado.

Certamente é bem mais produtivo analisar o contexto de produção de tais obras, e ao constatar a anterioridade dos fatos representados, percebe-se que tais obras podem e devem ser um importante expediente para a compreensão não apenas dos fatos representados, mas do seu contexto de produção.

Isto posto, as pinturas históricas devem ser entendidas pelo que realmente são: nem descrição do real, nem falseamento de uma realidade pretérita, mas apenas uma representação, que diz muito mais de seu contexto de produção que do fato representado.

Quanto às fotografias, deve-se considerar que as imagens não falam por si mesmas e que não prescindem também de textos escritos (ainda que seja apenas sua identificação com legenda, autor, ano), nem tampouco consistem em uma pura e simples captura de uma imagem fixa da realidade.

Assim, buscar identificar e compreender as intencionalidades de seu autor e o contexto de produção da imagem são requisitos indispensáveis à sua leitura, uma vez que as fotografias estão eivadas de intenções, expressando visões de mundo, de determinados contextos e condições técnicas de produção. Há, portanto, nelas, lacunas, silêncios, exaltações, recortes e evidências.

Dessa forma, ao trabalharmos com fotografias o primeiro passo é o reconhecimento que esta é apenas uma representação da realidade, jamais podendo ser tomada com uma captação fiel desta, conformando aspectos explícitos e implícitos.

Para Boris Kossoy (2002), uma compreensão ampla da fotografia só pode ser alcançada pelo desvelamento de toda a sua trama, trazendo à tona os interesses que a permeiam, os valores e ideias que destacam, assim como a memória que se pretende edificar ou enaltecer, pois:

⁴⁶ O termo refere-se a pinturas que representam fatos históricos, literários, mitológicos e religiosos, destinando-se à tematização da nação e da política. Para mais informações ver o verbete “Pintura histórica” na Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em 06 de nov. de 2019.

[...] seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais enfim) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada de registro. (KOSSOY, 2002, p.22)

Segundo o referido autor, o primeiro passo no trabalho com fotografias, consiste na análise do “microaspecto do contexto” ou o contexto de produção, atentando para o tipo de relação possível entre o tempo e o espaço presente na imagem, explicitando assim, a mensagem direta da imagem, assim como a percepção de sua mensagem indireta, expressa nos elementos indiciários e implícitos que constituem o cenário e tema principal.

Por meio da identificação e compreensão de tais mensagens é possível que os alunos sintam-se estimulados tanto a questionarem o senso comum da “fotografia enquanto expressão do real”, como ao entendimento que a fotografia pode e deve ser lida em suas entrelinhas.

Outra proposta para a análise das imagens em livros didáticos é postulada por Circe Bittencourt (2017). Sua metodologia estabelece que o primeiro passo é isolar a imagem do texto, buscando-se uma observação “impressionista”, isenta das interveniências advindas do docente ou de legendas escritas, permitindo ao aluno uma fruição da imagem, bem como uma articulação com outras que lhe são próprias de seu universo cultural

A partir da visualização, pode-se passar a descrição da imagem, identificando-se seu conteúdo, como tema, sujeitos e espaços representados, vestimentas, ações e etc. Esta parte inicial configura-se na **leitura interna da imagem**.

A segunda etapa é denominada **leitura externa**, conformadora de dois referenciais, a saber: o significado do **documento como objeto** e o significado do **documento como sujeito**.

A busca pelo significado do documento como objeto implica em identificar suas condições de produção, por meio de questionamentos como: Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez essa imagem? Quando e onde foi realizada?

Quanto ao estabelecimento do sentido do documento como sujeito, tal operação consiste em promover a articulação da leitura da imagem ao resto do texto da narrativa contida no livro didático (disposição da imagem no livro, diagramação, relação texto-imagem), passando-se a referenciar e contextualizar, historicamente, o livro didático (autor, editor, ano e lugar de publicação, etc.).

Assim, a leitura de imagens em livros didáticos são um interessante instrumento para “educar o olhar” de nossos alunos, pois:

[...] Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2017, p.89)

Em outra obra, Bittencourt (2018) discorre sobre o uso de fotografias no Ensino de História. A autora nos apresenta uma visão panorâmica desde o surgimento da fotografia a partir da década de 1830, de sua disseminação no século XX e seus usos pelos historiadores, destacando que entre suas principais dificuldades para análise das fotografias enquanto documento, estão no seu *status* de representação do real e na sua popularidade e banalização, podendo anular a percepção do observador.

Para a compreensão da fotografia, a referida autora afirma que é preciso desconstruí-la, tal como Boris Kossoy (2002), começando pela identificação das intencionalidades de seu autor, bem como perguntando-se, O que está sendo fotografado? Por que e para que? Desvelando-se seus objetivos e intenções.

Como proposta pedagógica para a análise de fotografias a autora sugere a adoção de algumas medidas, a saber: O levantamento de duas questões orientadoras da ação pedagógica com fotografias: Como selecionar e como realizar a leitura de fotografia com os alunos?

Para a seleção, a autora sugere “imagens fortes”, com capacidade de despertar o interesse, motivar os discentes e trazer informações sobre o tema. Em relação ao estudo das fotografias, a pesquisadora indica os já abordados procedimentos de leitura interna e externa, acrescendo-se a análise da verbalização, algo peculiar ao observador da fotografia.

Já a autora Selva Fonseca (2009), afirma que é necessário instigar os alunos a refletirem sobre os diferentes aspectos inerentes à produção fotográfica, por meio de questionamentos tais como:

[...] O quê? Como? Por quê? Onde? Para quem? Para que? Devemos incentivar, valorizar e respeitar as percepções, as leituras dos alunos. A comparação entre fotos que retratam os mesmos lugares, paisagens e fatos em épocas diferentes nos possibilita desenvolver a percepção das mudanças, permanências, transformações, semelhanças e diferenças. (FONSECA, 2009, p.190)

Diante de todos estes referenciais para análise de imagens, proponho os seguintes passos para a análise de fotografias, a saber: 1) levantar as percepções dos alunos sobre determinada fotografia; 2) Ponderar com os alunos sobre a importância dos aspectos ligados à sua descrição, tendo em vista a identificação tanto da autoria, tema, ano e local,

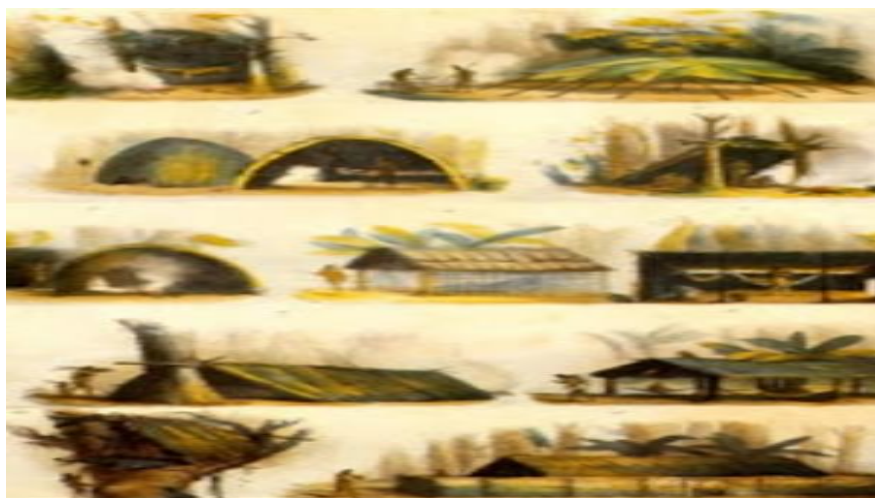
entre outros, bem como de seus elementos internos como o conteúdo ou objeto da representação, quais os retratados e o que está sendo retratado; 3) Destacar a relevância da contextualização histórica do momento da produção; 4) Repassar aos alunos roteiros com questões “suleadoras” referentes à produção da imagem escolhida (autor, tema, ano e local de produção, destinatário e motivação da produção, entre outros) e sobre seus elementos constituintes (conteúdo, tipo de paisagem, pessoas, luminosidade, coloração, enquadramento e etc.); 5) Solicitar que os alunos produzam em grupos, textos acerca das eventuais mudanças em suas concepções sobre o *status* da fotografia enquanto captura e expressão do real.

Nesse sentido, tendo como tema as dinâmicas culturais, perpassando pelo contato entre indígenas e a sociedade envolvente, considerando os ganhos e apropriações inerentes ao processo, proponho a utilização de três imagens pertinentes à representação de suas moradias.

A primeira remete a representações canônicas produzidas por Jean-Baptiste Debret, em 1834, retratando vários tipos de habitações indígenas no Brasil, ensejando a partir das distinções arquitetônicas uma abordagem da diversidade étnica dos povos indígenas do período e atuais, implícita em suas construções e ordenamentos espaciais, permitindo problematizar suas relações com a adaptação ao meio-ambiente, assim como tais formas de construir e ordenar o espaço habitado, refletem tanto uma concepção de sociedades igualitárias, como engendram concepções de mundo únicas para cada povo.

Vale ressaltar que este reconhecimento da diversidade entre os povos indígenas é um dos desafios para a inserção qualificada de suas histórias no Ensino de História.

Figura 07: Habitações Indígenas



Fonte: Debret, 1834 (disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br>)

A segunda e terceira imagens consistem em fotografias das aldeias do Manga (Karipuna) e do *Kumenê* (Palikur), respectivamente. Em tais imagens é possível refletir sobre o estereótipo das ocas e tabas, identificando-se elementos arquitetônicos, materiais de construção e esportivos, antenas parabólicas, e no caso da aldeia do Manga, um traçado urbanístico, apropriados pelos indígenas e associados a elementos tradicionais.

Figura 08: Vista parcial da aldeia Manga.



Fonte: Acervo Pessoal de Jorge Garcia (produzida em 2006)

Figura 09: Visão parcial da aldeia Kumenê.



Fonte: Acervo pessoal de Carlos Gantuss (produzida em 2007)

Apresento também uma sugestão de abordagem relativa à questão do Outro, da alteridade e, fomentadora da construção das noções de semelhanças e diferenças, indispensáveis à compreensão e a própria construção das identidades, uma vez que estas constituem-se por um processo contrastivo e relacional entre o eu e o Outro.

Assim, sugiro como forma de problematizar o sentido dos sinais diacríticos, isto é, os sinais da alteridade e da diferença, entre as sociedades indígenas e não indígenas, a utilização de duas fotografias relacionadas a grafismos e *tatoos*, a saber: 1) Fotografia de jovens indígenas Karipuna, portando em seus corpos as pinturas corporais, chamadas genericamente de *adaminã*; 2) Fotografia de um jogador de futebol exibindo diversas tatuagens.

Por meio de tais representações é possível instigar os alunos a refletirem sobre o sentido de tais marcas nestas pessoas e em suas distintas sociedades, revelando suas simbologias, códigos e funções, tanto de compartilhamento dentro do próprio grupo de convívio, como em relação de alteridade frente a Outra sociedade envolta na comparação, remetendo-os a perspectivas e leituras de mundo distintas.

Figura 10: Jovens Karipuna e suas *adaminã* (pinturas corporais)



Fonte: Ariana dos Santos (Aldeia Espírito Santo, 2008)

Figura 11: Jogador de futebol expondo suas tatuagens.



Fonte: <https://hugogloss.uol.com.br>

Dessa forma, contribuem para o entendimento da diversidade cultural a medida que evidenciam que as sociedades possuem códigos e signos compartilhados por seus membros. É também um importante expediente para a desconstrução da imagem preconceituosa de caráter simplista e idílica quanto aos modos de vida das sociedades indígenas, que obliterando os sentidos rituais e tradicionais destes grafismos, insistem em atribuí-los a condição de primitividade, na pior acepção da palavra.

Outros sinais diacríticos interessantes consistem em símbolos religiosos (crucifixo, estrela de Davi e quipá, entre outros) e peças do vestuário (saías longas, véus, turbantes, macacões, ternos e até uniformes escolares).

Uma nova possibilidade relacionada aos grafismos e cultura imaterial dá-se pela utilização de selos postais. No caso, o selo e o carimbo postal de 2014, produzido pelos Correios em emissão especial e limitada, contendo uma imagem da arte *Kusiwa*, expressão artística e cultural Wajãpi, proclamada como Obra Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, pela Unesco em 2003.

Por meio da análise destes artefatos é possível estimular os alunos a refletirem sobre os sentidos destes grafismos para o povo Wajãpi, possibilitando-os a compreensão do conceito de patrimônio imaterial enquanto modos próprios e dinâmicos de saber-fazer, sendo expressões de visões de mundo matizadoras de nossa diversidade.

Figuras 12 e 13: Selo e carimbo da arte *Kusiwa*



Fonte: <http://blog.correios.com.br> (Autora: Katirina Wajãpi, 2014)

4.3- Possibilidades de usos de filmes em sala de aula

Neste tópico apresento algumas questões pertinentes ao uso de filmes em sala de aula, sugerindo ao final algumas possibilidades de análises de audiovisuais relacionadas à abordagem da temática indígena. Destaco que não pretendo adensar uma discussão sobre a História do Cinema, mas sim considerar a relação entre filmes, Ensino de História e Temática indígena.

Portanto, considero que os filmes são uma fonte e linguagem muito oportuna para se trabalhar com os alunos, considerando-se o fascínio que eles exercem sobre os estudantes. É sabido que desde a sua criação por Antoine Lumière, no século XIX e, principalmente, ao longo do século XX, o cinema transformou-se em um dos principais meios de entretenimento da sociedade.

Aliado a outras invenções tecnológicas como a televisão, aparelhos de DVD (*Digital Versatile Disc*), computadores, *tablets* e *smartphones*, esta linguagem vem seduzindo, distraindo, evocando sensações e alimentando a imaginação.

Entretanto, devemos ter em vista que a utilização da linguagem fílmica em sala de aula distingue-se de sua habitual função de entretenimento, pois a mesma não pode reduzir-se a mera ilustração do objeto de estudo (conteúdo), muito menos a uma função “tampão”, para ocupar o tempo ocioso, por eventuais aulas vagas. Ao contrário, precisa ser problematizada e devidamente analisada, objetivando-se “educar o olhar” e dilatar a compreensão de nossos alunos acerca das narrativas fílmicas.

Bittencourt (2018) aduz que a recorrente utilização de filmes no Ensino de História, na condição de ilustração deve-se em grande parte ao fato destes documentos terem sido preteridos por muito tempo pelos historiadores, mais preocupados com a análise de “documentos mais nobres”, ou seja, os textos escritos.

Por certo que esta concepção “historiográfica” negligente em relação à análise fílmica reverberou na Academia, não dispondo de nenhuma atenção nos cursos de formação docente e, conseqüentemente, não preparando os docentes para uma utilização aportada em fundamentos teórico-metodológicos.

Dessa forma, se por um lado, os filmes podem ser uma interessante estratégia de aprendizagem, ao motivar os alunos, rompendo com as aulas monológicas e enfadonhas, por outro, se mal utilizados, certamente que “o tiro sairá pela culatra”. Pois, em decorrência das especificidades da linguagem fílmica e seus desdobramentos como a criação do “efeito de realidade”⁴⁷ ou efeito de super-representação, nas palavras de Napolitano (2013), assim como a suspensão da dúvida – onde o receptor imerso na trama, acaba por tomá-la como algo real – ter-se-á apenas mais uma aula contraproducente.

Quanto ao poder da linguagem fílmica, Moran afirma que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. (MORAN, 1995, p.2)

Assim, um dos passos importantes para a fruição e análise adequadas dos filmes consiste na compreensão da importância do aparato técnico na construção da narrativa fílmica. Tal aparato é constituído, basicamente, pelos seguintes sistemas de significação:

⁴⁷ De acordo com Saliba (2017), o efeito de realidade consiste no poder das imagens (estacionária ou em movimento) em não parecer como tal, ou seja, como uma representação, como uma produção com determinadas intencionalidades.

câmera, iluminação, som e a montagem ou edição. A perfeita e harmônica concatenação destes elementos é que definirão o sentido da história a ser representada.

Não se trata de se tornar um *expert* no assunto, mas de perceber a influência de tais elementos na tessitura do filme, contribuindo para a compreensão do mesmo enquanto produto de várias mãos e múltiplas técnicas, como postula Saliba (2017, p.119):

[...] Os vários elementos da confecção de um filme – a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não de cor – são elementos estéticos que formam o que chamamos de linguagem cinematográfica. Para Pierre Sorlin, que tomamos aqui como exemplo dessa preocupação, a análise do filme não se resume nem à intenção do diretor nem a análise do conteúdo do filme a partir do seu roteiro. Ao contrário, ele deve ser examinado como um produto acabado – na sua combinação de elementos visuais e sonoros – e pelos efeitos que produz.

Corroborando tal perspectiva, Moreira (2001, p.29 *apud* NAPOLITANO, 2013, p.12) afirma que para uma compreensão ontológica do filme é necessário considerar não apenas o conteúdo, mas os elementos de performance, a linguagem e a composição cênica, pois “O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras.”

Nessa esteira, Kornis (1992, p.248 *apud* BITTENCOURT, 2018, p.301) apresenta três dimensões fundamentais para a análise fílmica, a saber:

- a) os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação de atores;
- b) o contexto social e político de produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema;
- c) a recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações.

Dessa forma, precisa-se atentar para as especificidades da linguagem fílmica e seus distintos códigos e gêneros, reconhecendo que todos os filmes – mesmo os “históricos” ou “documentários” – não têm compromisso com a historiografia, não podendo jamais ser confundidos com obras historiográficas, ou pior, com a realidade, posto que são representações.

Efetivamente, todos os documentos possuem suas subjetividades, intencionalidades, limites e possibilidades de uso e o filme, enquanto documento, não foge à regra, a sua historicidade consiste na compreensão de sua tessitura, de sua lógica, de seus temas e nas leituras e sensibilidades que ensejam.

Portanto, a adoção de filmes em sala de aula requer um rompimento com a concepção de história ensinada comprometida com uma verdade estabelecida, o que levará o ensino a outro nível de relação e percepção das fontes, o qual perpassará pela busca incessante de novos conhecimentos acerca de seus meandros.

Para Cano *et al.*(2012), a utilização de filmes em sala de aula apresenta três possibilidades, a saber: A história **do** cinema; A história **no** cinema e, por fim, a história **com** cinema.

O primeiro tipo de abordagem, ou seja, a **História do cinema**, circunscreve-se a análise dos tempos e lugares de produção dos filmes, buscando-se identificar as características dos movimentos cinematográficos aos quais os filmes estão inseridos, relacionando-os aos seus contextos históricos, fomentando a “compreensão da sociedade e a época que os produziu.” (CANO *et al.*, 2012, p.35)

Já a abordagem pelo viés da **História no cinema** caracteriza-se pela compreensão da dualidade fílmica, isto é, que o filme retrata dois momentos distintos, a saber: o momento-tema representado na narrativa e aquele em que ele foi construído. Portanto, entender o filme é considerar essa duplicidade, assim como seu caráter narrativo e discursivo. Este tipo de análise é importante justamente por isso, por revelar o caráter representacional da produção fílmica.

Por fim, a **História com cinema** consiste numa perspectiva do filme como documento, tal como postulara Marc Ferro (1976; 2010). Por essa ótica, o filme, independentemente de seu gênero, torna-se um importante testemunho da sociedade que o produziu, muito mais, aliás, do que o eventual período que pretende representar.

Bittencourt (2018) também faz algumas sugestões sobre as possibilidades do uso de filmes na escola. Assim, o primeiro passo consiste em traçar um diagnóstico dos padrões de consumo fílmico dos alunos, permitindo-os a refletirem tal consumo, pois:

É preciso preparar os alunos para a leitura crítica de filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem. Como escolhem um filme para assistir ou quais os atraem? Preferem filmes que atinjam os sentidos e as emoções para que não seja preciso nenhum trabalho intelectual? O que valorizam num filme: interpretação dos atores ou conteúdo? Esse conhecimento inicial é importante, para se introduzirem perguntas que levem os alunos a duvidar daquilo a que efetivamente estão assistindo e refletir sobre como captam as informações das imagens cinematográficas: em que consiste ser espectador passivo? Por que não gostam de determinados filmes? (BITTENCOURT, 2018, p.302)

O segundo passo consiste na busca por uma definição do objeto a ser analisado. Para tanto, novas perguntas devem ser feitas, como: O que é um filme? Quem faz o filme? Como é feito um filme? Quanto custa para fazer um filme? Desse modo, pretende-se enfatizar a complexidade que envolve a produção fílmica. De acordo com a autora, somente depois de completadas estas etapas é que se deve introduzir filmes específicos às temáticas desejadas.

Nessa esteira, Bittencourt (2018) afirma que os procedimentos podem ser os já postulados pelos especialistas, a saber: leitura interna (conteúdo, acontecimentos, personagens, cenário, contexto da representação/narrativa, etc.) e a leitura da produção, mediada pela ficha técnica já disponibilizada pelo docente. A autora também apresenta a sugestão da segmentação ou fragmentação do filme em excertos.

Uma outra contribuição substantiva para a compreensão e o trabalho adequado com filmes em sala de aula, nos é fornecida por Marcos Napolitano (2013). O autor apresenta alguns procedimentos indispensáveis à utilização de filmes em sala de aula.

Suas recomendações iniciais são tanto sobre a necessidade de o docente buscar se apropriar de conhecimentos relativos à linguagem cinematográfica e a História do Cinema, como do planejamento acerca do filme que irá usar, considerando de antemão suas possibilidades e limitações.

Para tanto, faz-se necessário uma criteriosa escolha do filme, orientada sempre pelos objetivos educacionais, além de perpassando pela observação de alguns aspectos, a saber: faixa-etária dos alunos; etapa de aprendizagem e o nível cognitivo destes; tempo e local disponível para projeção e a duração do filme; cultura cinematográfica dos alunos (por meio de enquete formal ou informal) e a possibilidade de conflito com os valores culturais, morais e religiosos do público-alvo.

Ainda com relação ao planejamento, há a necessidade de assistência prévia, preparação de roteiro contendo os aspectos a serem observados. Este roteiro pode ser constituído de duas partes: 1) a informativa, contendo a ficha técnica do filme, gênero, tema central e sinopse; 2) a interpretativa, que tem a função de dirigir o olhar do aluno para determinados aspectos, por meio de questões assertivas e interrogativas.

Algo muito relevante, além da seleção, consiste na sensibilização da turma, tendo em vista ofertar algo significativo aos alunos, evitando assim o bloqueio pedagógico, decorrente do choque sociocultural mal mediado pelo docente, gerando antipatia e

indiferença, frutos da “agressão” aos seus valores e/ou da falta de sensibilização e desconsideração dos saberes prévios inerentes ao universo cultural dos alunos.

O docente deve buscar identificar se o filme a ser utilizado dialoga com as três categorias básicas do processo de ensino-aprendizagem, sendo elas: o currículo e mesmo os PCN; se ele fomenta o desenvolvimento de habilidades e competências e, por fim, se oportuniza o trabalho com os conceitos próprios do componente curricular, no caso, de História, sendo que os conceitos podem ser tanto inferidos do conteúdo do filme, como levantados por meio das atividades propostas.

Realizados esses procedimentos, já se pode passar a assistência do filme com os alunos. Concluída a assistência, o docente pode também fornecer textos de apoio (entrevistas, críticas, etc.). Como forma de sistematizar e formalizar a análise, há a sugestão da produção textual ou a confecção de painéis ilustrados e, como fechamento da atividade, o autor propõe a construção coletiva de uma síntese analítica, considerando-se a articulação entre as percepções sobre o filme e o conteúdo escolar.

Em relação à utilização de filmes como expediente para a inserção da temática indígena no Ensino de História, José da Silva (2018) faz uma interessante discussão, promovendo, inclusive, algumas análises fílmicas, televisivas e literárias, indicando, também, possibilidades no trabalho com outras linguagens como a música, mapas, cartões e selos postais. Nesse sentido, o referido autor afirma que:

Além da literatura, da televisão e do cinema há tantas outras linguagens que podem ser utilizadas pelos professores em suas aulas na apresentação e na reflexão sobre a temática indígena. Trata-se da música [...], bem como materiais que reproduzem imagens relacionadas aos índios, tais como selos e cartões-postais. Mapas também podem auxiliar o professor a localizar espacialmente os grupos e discutir os deslocamentos e desaparecimentos de sociedades indígenas ao longo do tempo na história do país e do continente. [...] Enfim, há uma gama de possibilidades para que a escola revele a alunos e professores mais do que representações estilizadas do “ser índio”. (JOSÉ DA SILVA, 2018, p.116)

O autor mostra-se otimista em relação ao esforço e capacidade dos docentes em se apropriarem de tais fontes e linguagens, superando suas limitações e deficiências ao ressignificarem os eventuais estereótipos e preconceitos nelas contidos, pois:

Com a habilidade e a capacidade críticas e construtivas dos professores, acreditamos ser possível desenvolver trabalhos pedagógicos de qualidade, apresentando e problematizando junto aos alunos tais representações. Afinal, a presença de preconceitos e/ou estereótipos pode funcionar como ponto de partida para comentários, reflexões, desconstruções e novas construções. (JOSÉ DA SILVA, 2018, p.115)

O mesmo autor apresenta alguns procedimentos metodológicos para a utilização de filmes e/ou programas televisivos em sala de aula, a saber: 1) Seleção e exame minucioso do que será apresentado, tendo em vista sua adequação e problematização; 2) Superação do caráter ilustrativo e de mero entretenimento; 3) Busca por uma proposta interdisciplinar que contemple os eixos transversais, no caso a Pluralidade Cultural e Ética; 4) Produção de roteiro acerca dos aspectos a serem analisados; 5) Mediação efetiva do docente, tendo em vista a compreensão e desconstrução das representações estereotipadas, assim como, direcionamento do processo de sistematização e registro do aprendizado, por meio de formas outras para além da produção textual, estimulando a produção de desenhos, teatral e produções audiovisuais próprias.

4.3.1- Proposta metodológica para análise de filmes

Diante de todo o referencial teórico-metodológico abordado anteriormente e, portanto, “sobre ombros de gigantes”, proponho-me a apresentar alguns procedimentos pertinentes à análise fílmica, a saber:

- 1) Seleção adequada de um filme, considerando-se o tempo disponível, geralmente uma aula de 45 ou 50 minutos (podendo-se, também, fragmentar o filme, selecionando e editando as partes que mais interessam ao conteúdo e aos objetivos educacionais), o nível cognitivo dos alunos e a inteligibilidade da linguagem;
- 2) O docente deve executar uma assistência prévia e minuciosa do filme, afim de identificar eventuais conteúdos impróprios, estereótipos, preconceitos e, sobretudo, para ter em vista a melhor forma de problematizá-lo;
- 3) Produzir um roteiro⁴⁸, contendo os aspectos a serem analisados pelos alunos, como os elementos técnicos (imagens, cor, iluminação, enquadramentos e sonoplastia, neste caso, a trilha sonora, por se tratar de alunos pequenos), de composição (figurino, personagens, cenário, época retratada, etc.) e relativos à narrativa fílmica, propriamente dita (questões acerca do conteúdo do filme e sua articulação com o conteúdo escolar);
- 4) Organizar previamente o espaço e preparar os equipamentos para a projeção, posto que a maioria das escolas, sobretudo, no campo, não possuem sala de vídeo;
- 5) Sensibilizar os alunos acerca da temática abordada pelo filme;

⁴⁸ Nos apêndices, constará um modelo de roteiro [genérico] e modelo de ficha técnica.

- 6) Disponibilizar aos alunos uma ficha técnica do filme, de forma que estes possam identificar o diretor, produtor, ano, país, duração, gênero, elenco, podendo-se também fornecer filipetas ou pequenas sinopses;
- 7) É desejável que o docente busque construir uma proposta interdisciplinar, integrando-a a outros componentes curriculares, buscando-se combater concepções acerca de um saber segmentado e compartimentado, fortemente arraigado à sociedade não indígena;
- 8) Antecedendo à assistência, ainda temos mais uma possibilidade de otimizar o trabalho, ensejando à cooperação entre os alunos. Assim, recomenda-se dividir a turma em grupos em que cada componente dos grupos deverá ter um foco específico de análise, durante a assistência;
- 9) Projetar e assistir ao filme com os alunos, intervindo minimamente para não prejudicar a fruição;
- 10) Solicitar que os grupos produzam uma análise do filme, a partir da articulação dos diferentes aspectos analisados pelos seus componentes;
- 11) Socialização da produção textual e exposição oral das análises, estimulando a discussão e/ou compartilhamento das percepções dos diferentes grupos sobre as possíveis relações entre o filme e o conteúdo escolar trabalhado. Sempre procurando para além da dilatação da compreensão do filme e de sua articulação com o conteúdo escolar, suscitar nos alunos atitudes de respeito e civilidade por meio do ordenamento e garantia das falas durante o debate;
- 12) Por fim, sistematizar os conhecimentos produzidos e as percepções alcançadas por meio de atividades textuais, cênicas e iconográficas, entre tantas outras possíveis.

Certamente, não existem fórmulas mágicas que possam salvar a escola ou as relações de ensino-aprendizagem, uma vez que seus problemas são mais complexos e sistêmicos, para além da introdução de novas fontes e linguagens no ensino. No entanto, não podemos desconsiderar o poder transformador de tais práticas significantes, aportadas em uma permanente reflexão e sistematização e, na constante troca de experiências, permitindo aos docentes apropriarem-se de várias metodologias, criando, assim, seus próprios mecanismos e procedimentos para o uso de tais linguagens em sala de aula.

Doravante, apresentarei uma breve análise de dois filmes pertinentes à temática indígena, assim como faço algumas sugestões de diversas fontes úteis para a inserção da temática indígena no Ensino de História, ressaltando que a opção por utilizar filmes e audiovisuais produzidos tanto por não indígenas como por indígenas parece-me algo bem

proveitoso, pois assim é possível possibilitar aos alunos o acesso a distintos olhares e perspectivas.

4.3.2- Breve análise de filmes pertinentes à temática indígena

Filme: **Avatar**

Nesse filme de 2009, escrito e dirigido por James Cameron e, produzido nos Estados Unidos, temos o gênero de ficção. O filme nos mostra um exuberante e surreal mundo alienígena, chamado Pandora, *habitat* de muitas espécies e seres, entre os quais o povo Na'vi, seres de características humanoides, porém com maior altura e capacidade física, possuindo também uma “visão acerca de seu mundo” muito diferente da dos humanos.

Os avatares são criaturas híbridas, criadas e controladas pelos humanos para o reconhecimento de Pandora, uma vez que seu ar é nocivo aos humanos. Contudo, as finalidades de tal empreitada não são pacíficas (excetuando-se os fins científicos) ao contrário, o que os financiadores e os militares querem é conquistar e explorar as riquezas de Pandora, sobretudo, de metais preciosos como o “unobtainium” (etimologicamente, impossível de obter, “inobtível”), ainda que para isso tenham que destruir os “lugares sagrados” e, no extremo, exterminar o “primitivo e selvagem” povo Na'vi, meros “adoradores de árvores”.

A trama adquire contornos dramáticos quando Jake Sully (Sam Worthington) – militar (paraplégico, mas com genes compatíveis para controladores) responsável por controlar um dos avatares e obter informações privilegiadas tanto entre os cientistas quanto entre os Na'vi – apaixona-se por Neytiri (Zoe Saldana), a bela filha dos líderes dos Na'vi, que passa a ser tutora de ambientação naquele mundo e entre seu povo. Ao perceber a verdadeira magia e sabedoria dos Na'vi, bem como os inescrupulosos objetivos de sua missão, Jack Sully depara-se com um dilema ético e profissional, mas irremediavelmente envolto com os Na'vi, apaixonado por Neytiri e maravilhado com sua nova forma de vida (funcional x paraplégico), o soldado não hesita em organizar a resistência Na'vi aos ataques humanos, culminando com a vitória (não sem irremediáveis perdas) Na'vi, seguida da expulsão dos ambiciosos invasores.

É certo que o principal compromisso da narrativa ficcional é com a imaginação, entretanto, existem situações em que podemos e devemos identificar as relações que estas obras estabelecem e/ou propõem com as histórias reais.

Portanto, podemos identificar questões nesse filme relacionadas à temática indígena, que remetem tanto ao período do contato inicial entre indígenas e europeus como a atualidade brasileira, envolta num problemático contexto, marcado pela convivência governamental, sobretudo, presidencial e de seus asseclas – por meio de “falas tanto desqualificadas como desqualificadoras” – aos recorrentes ataques de mineradoras, do agronegócio e imobiliárias às terras indígenas.

Assim, o docente pode abordar a pluralidade cultural, por meio da comparação entre as perspectivas humana x Na’vi e/ou europeus x indígenas; estranhamento cultural, preconceitos e estereótipos, identificando a forma como estes grupos eram representados; abordar o perspectivismo Na’vi/indígena, considerando suas relações – sagradas e holísticas – com a natureza, frente à percepção utilitária e segmentada dos humanos/europeus e capitalistas atuais; Trabalhar as noções de resistir para se poder (re)existir, ou seja, tal como afirmara a líder espiritual Na’vi “é difícil encher um copo que já está cheio” (46:10 min.), é preciso, portanto, permitir aos alunos a compreensão de que existem outros modos de ser e estar no mundo, tão válidos como o nosso e, que para entendê-los devemos “secar nossos copos” e descolonizar nossas mentes.

Filme: **Ex-Pajé**

Neste documentário com roteiro e direção de Luiz Bolognesi, produzido em 2018, o tema central é o etnocídio, ou seja, a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento dos povos indígenas, no caso, os Paiter Suruí, a abordagem dá-se a partir do avanço do agronegócio, madeireiras e, sobretudo, da religião evangélica neopentecostal nesta etnia. A trama desenvolve-se a partir da desqualificação dos saberes e práticas xamânicas tradicionais do ex-pajé Perpera, acusado de rituais e práticas diabólicas por um pastor fundamentalista da região, concluindo que os xamãs vão para o inferno.

A violência cultural e simbólica perpetrada, principalmente, pela religião neopentecostal, produz vários desdobramentos, como o solapamento de traços identitários e culturais, como o aconselhamento com o pajé e crença nos seus poderes curativos e de intermediação entre o mundo natural e sobrenatural, a valorização da medicina natural, transformando-os em consumidores de “aspirinas”.

Tal situação de desprestígio e mesmo condenação, impele Perpera a aproximar-se daquela igreja da qual não gosta, mas como motivo de aprovação e reinserção social, minimizando seu deslocamento. Um enquadramento muito representativo de sua posição

dual consiste em sua imagem sentado à porta da igreja, mas de costas ao orador e imerso na contemplação da natureza.

Dessa forma, Perpera vê-se imerso em conflitos existenciais e com os espíritos que outrora eram a fonte de sua existência, poder e respeito. Entretanto, fadidamente, por meio de uma picada de jararaca, a morte passa a espreitar a aldeia, e diante da impotência da medicina convencional assim como das intervenções religiosas, o ex-pajé deve “reabilitar-se” e apaziguar a efetiva causa da enfermidade da vítima, isto é, a ira dos espíritos preteridos em virtude da evangelização fundamentalista, aconselhando, inclusive, as novas gerações sobre a importância do jejum e de invocar os espíritos para se afastar os inimigos.

Se por um lado é gritante a violência inquisitorial evangélica, por outro, o docente pode chamar a atenção para a potência e beleza das culturas indígenas, retratadas na poesia dos sons e das fotografias – captadas pela mesma máquina (câmera de cinemascope, com altíssimo poder de captação de imagens e sons) que rodou *Star Wars* –da obra.

Uma outra abordagem propícia ao docente seria a questão da contemporaneidade indígena. Uma vez que as estereotipadas representações de índios seminus, com arco, flechas e cocares, inculcadas na cabeça do espectador, dão vez por meio da obra, a imagens de indígenas que se apropriaram de uma série de recursos técnicos e tecnológicos, como energia elétrica, caminhões, armas, *smartphones* e redes sociais.

O docente pode estabelecer relações com a ação missionária no Baixo Oiapoque e seus desdobramentos, recorrendo, por exemplo, à análise dos fatores que provocaram o desinteresse dos Galibi-Marworno e, sobretudo, dos Palikur na realização de seus Turés.

Portanto, a obra, para além de seu caráter de denúncia, possibilita a reflexão acerca da necessidade de lutarmos pelo respeito à diversidade em todos os seus tipos, cores e vozes.

4.4- Sugestões de Fontes para o trabalho com a temática indígena

■Filmes

1- Rondon – O Sentimento da Terra

Ano: 1994

Direção: Eduardo Escorel

Abordagem: Neste filme, de gênero documental e produzido a partir de filmes inéditos da Comissão Rondon, tem-se imagens de um funeral Bororo, assim como podemos observar as “andanças” de Rondon pelo interior brasileiro.

2- Yndio do Brasil

Ano: 1995

Direção: Sílvio Back

Abordagem: Colagem de múltiplas obras nacionais e estrangeiras, de diversos gêneros, mostrando a forma como o índio é apreendido e representado pelo cinema desde 1912, quando da primeira filmagem destes povos. A narrativa é uma verdadeira imersão num universo ambíguo e idílico, religioso e militarizado, atroz e mágico.

3- Terra dos Índios

Ano: 1980

Direção: Zellito Viana

Abordagem: Neste documentário o foco central é a resistência e luta indígena pelas suas terras, retratando as lutas dos Kaingang do Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná; os Kadiwéu e os Xavante do Mato Grosso; os Kajabi do Xingú.

4- Xingu

Ano: 2011

Direção: Cao Hamburger

Abordagem: A trama desenvolve-se a partir das histórias dos irmãos Villas-Bôas, inseridas no contexto da Marcha para o Oeste, ao se alistarem na Expedição Roncador-Xingu. O tema central da narrativa fílmica reside nos processos (dolorosos e tensos) que culminaram com a criação do Parque em 1961.

■Livros

1. *O índio Brasileiro*: o que você precisa sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gerson dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006. Volume 12.

2. *A Presença Indígena na Formação do Brasil* / João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006. Volume 13.

3. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo / John Manuel Monteiro – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

4. *História dos Índios no Brasil* / Manuela Carneiro da Cunha (Org.) – São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura, FAFESP, 1992.

5. *Índios no Brasil* / org. Luís Donizete Benzi Grupioni – Brasília. MEC, 1994.

6, *Coisas de índio*. / Daniel Munduruku. São Paulo: Callis, 2003.

7. *O índio que mora na nossa cabeça*: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas / Spency Pimentel – São Paulo: Prumo, 2002.

8. *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni – Brasília. MEC/MARI/UNESCO, 1995.

9. *Protagonismo indígena na história* / org. Fábio Feltrin de Souza e Luiza Tombini Wittmann – Tubarão, SC: Copiart; UFFS, 2016.

10. *Ensino (d)e História Indígena* / org. Luiza Tombini Wittmann – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

11. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica* / Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

■ Endereços Eletrônicos/Sites

1. Vídeo nas Aldeias, disponível em: <http://videonasaldeias.org.br>

O projeto iniciou-se em 1987, transformando-se em uma ONG em 2000, comprometida com a formação de cineastas indígenas. Atualmente, dispõe de um vasto acervo sobre os povos indígenas.

2. Programa de Índio – História e histórias, disponível em: www.programadeindio.org

Neste projeto concebido pela Ikore, em parceria com o Núcleo de Cultura Indígena, apoiados pela Petrobrás, ocorreu um importante processo de digitalização de um amplo acervo, constituído de áudios, imagens e textos, produzidos ao longo de 220 programas apresentados por povos indígenas brasileiros na Rádio USP FM, entre 1985-1990.

3. Instituto Socioambiental - ISA, disponível em: www.socioambiental.org.br

No site do ISA, pode-se encontrar informações, *links* e notícias acerca dos bens e direitos sociais e coletivos, relativos ao meio ambiente, patrimônio cultural, direitos humanos e dos povos, bem como relacionados a valorização da diversidade.

4. Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – IEPÉ, disponível em: www.institutoiepe.org.br

Consiste em uma ONG fundada em 2002, por diversos profissionais que já atuavam com os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Seu objetivo é contribuir para o fortalecimento cultural e político destas comunidades, inclusive, disponibilizando materiais qualificados sobre estes povos.

5. Conselho Indigenista Missionário-CIMI, disponível em: www.cimi.org.br

Instituição vinculada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, visa promover a valorização da diversidade étnico-cultural, das histórias indígenas, expressas por seus saberes tradicionais.

6. Fundação Nacional do Índio-FUNAI, disponível em: www.funai.gov.br

Criada em 1967 e, atualmente vinculada ao Ministério da Justiça. Neste site oficial, podemos encontrar diversos dados acerca dos povos indígenas, bem como dimensionar as atuais políticas indigenistas do Estado brasileiro.

7. Museu do Índio, disponível em: www.museudoindio.org.br

Por meio deste *site* pode-se obter informações e visitar virtualmente, oportunizando conhecer melhor a instituição e, consequentemente, as histórias indígenas ali guardadas.

BIBLIOGRAFIA:

- ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. In: *Educar em Revista*. Curitiba, n. 42, p.163-171, out./dez. 2011.
- _____. O livro didático e a popularização do saber. In: SILVA, Marcos Antonio da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p.81-87.
- AMAPÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*. Macapá, 2015.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. (Trad. De Eva Nick et al.). Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625 p.
- BANDEIRA, Denise. *Materiais Didáticos*. Curitiba: IESDE, 2009.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BERUTTI, Flávio. *História para nosso tempo: 6º ano: ensino fundamental*. Curitiba: Positivo, 2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- _____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____(Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.69-90.
- _____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.101-132.
- _____. *Materiais didáticos: concepções, produções, usos*. Mimeo, 2006.
- _____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- _____. *O Ensino de História para Populações Indígenas*. In: Em Aberto. Brasília. Ano 14. n° .63. jul./set. 1994.
- _____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.
- BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.
- BRASIL. . Ministério da Educação. *PNLD 2017: História – Ensino Fundamental anos finais*. Brasília, DF, 2016, p.140.
- _____. *PNLD 2013: História. – Ensino Fundamental anos iniciais*. Brasília, DF, 2012. 360 p.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2006, p.1-240.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. 2 ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

_____. *Convenção nº169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Brasília: OIT, 2003.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BULFINCH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia: histórias de deuses e heróis*. Tradução David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático regional de história: um convidado ausente. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: Editora da UFRN, 2007, p.171-179.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. *História*. São Paulo: Blucher, 2012.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdades*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

CARMAGNANI, A. M. A concepção de professor e aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p.127-133.

CHARTIER, R. *Os desafios da Escrita*. Campinas: UNESP, 2002.

_____. (Org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2.ed, 1998.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

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

_____. *Los manuales escolares de ayer a hoy: um ejemplo de Francia*. História de la Educación, Madri, n. 19, p. 13-37, 2000.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. In: *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v.10, n.25, p.464-488, jul./set. 2018.

_____; BICHARA, Taissa Cordeiro. A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para a cidadania. In: *História Unicap*, v.4, n.7, jan./jun. 2017.

_____. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (Org.). *História: que ensino é esse?* Campinas-SP: Papirus, 2013. p.65-82.

_____. As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.). *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.97-111.

_____. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice A. B.; RESNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Ed.). *A história na escola: autores, livros e leituras* (pp. 281-297). Rio de Janeiro, Brasil: FGV, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. *Resolução nº 56/11-CEE*, 25 de Agosto de 2011.

_____. *Resolução nº 08/02-CEE*, 13 de Novembro de 2002.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p.33-43.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: Da cultura residual, mas irreductível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.97-108.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988. p.93-104.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1978.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

_____. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 1992.

DESCOLA, Phillipe. *Outras naturezas, outras culturas*. São Paulo: Editora 34, 2016.

ELIAS, Marisa del Cioppo. *Célestin Freinet: Uma pedagogia de atividade e cooperação*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, Joana. *O índio: esse nosso desconhecido*. Cuiabá: EdUFMT, 1993.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010

_____. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p.199-215.

FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo, Campinas: Editora Papirus, 2009, 12º ed. rev. e ampl. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. *Caminhos da História ensinada*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FRANCO, Maria Laura. P. B. *O livro didático de história no Brasil: A versão fabricada*. São Paulo: Global Editora, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 79 p.

FREIRE, José R. Bessa. A imagem do índio e o mito da escola. In: MARFAN, Marilda A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação- Formação de Professores: educação escolar indígena*, Brasília: MEC, 2002, p.93-99.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Fátima e Silva de. *A diversidade cultural como prática na educação*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Grafia dos nomes tribais brasileiros. In: *Revista de Atualidade Indígena*, Brasília: FUNAI, n°15, 1979. p.31-34.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Cotia: Ateliê, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998, p. 119-148.

_____. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCIA MINGUEZ, J.; BEAS MIRANDA (Orgs.). *Libro de texto y construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Projectos Sur, 1995.

GOFFMAN, Ervin. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1975.

GOHN, M. G. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2004.

GOODSON, Ivor, *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p.107-116.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p.67-77.

GRUPIONI, Luis Doniseti Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos Livros Didáticos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.77, n.186, p.409-437, maio/ago. 1996.

_____. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da; GRUPIONI, Luis Doniseti Benzi. (Org.). *A questão indígena na sala de aula*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p.407-419.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; COSTA, A. M. R. F. M. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*– 1ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. A Representação indígena nos livros didáticos do Brasil. In: *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Conferência Regional para América Latina-IARTEM, 2016, p.91-103.

_____. Ensino de História Indígena. In: WITTMAN, Luisa Tombini (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. História Indígena, Antropologia e Historiografia: Perspectivas e desafios aos ofícios do historiador em fronteiras disciplinares. In: *Fronteiras & Debates*, Macapá, v.1, n.2, jul./dez. 2014. p.117-138.

_____. et al. A produção de material didático-pedagógico e a construção de um novo imaginário sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas. In: *Revista da ABPN*, v.6, n.13, mar./jun. 2014. p. 403-424.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 3 ed., São Paulo: Ateliê, 2002.

_____. *A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e interpretação de imagens do passado*. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia, 1980.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual do usuário*. Em Aberto/Inep, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LEAL, Lídia Lobato. *Maracá e Cunani: imagens institucionais para o Amapá*. 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1976.

LIA, C. F; COSTA, J. P. da; MONTEIRO, K. M. N. A produção de material didático para o ensino de História. In: *Revista Latino-Americana de História*, v.2, n.6, agosto/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educativas e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Doniseti B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MENEZES, Vera Lúcia. História do material didático. In: CRISTOVÃO, V. L; DIAS, R. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNLD. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.24, n.48, 2004, p.123-144.

MORAES, André Carlos. Mapeando reconfigurações do conceito teórico de livro. In: *Revista Brasileira de História da Mídia*, v.4, n.2, julho/2015.

MORAN, José Manuel. *O vídeo na sala de aula*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br>>. Acesso em 26/01/2020.

MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, H.H. *O uso do livro didático nas práticas pedagógicas*. Webartigos. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 23-01-2019.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 2017.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. In: *Antíteses*, v.5, n.10, jul./dez. 2012, p.717-740.

MOTTA, M. M^a. M. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Org.). *Novos Domínios da História*— Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. In: *Pro-Posições*, v.23, n.3 (69), p.51-66, set./dez. 2012.

_____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de história: sujeitos, saberes, práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p.137-147.

_____. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 577-594.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese 1997 (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC, São Paulo.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*, FEUSP, São Paulo, v.13, n. 25/26, 1992, p.143-162.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT. Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.69-90.

_____. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

NAXARA, Márcia Regina C. *Estrangeiros em sua própria terra: representações do Brasileiro 1870/1920*. São Paulo: Annablume, 2002.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para a escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NOVAK, J. D; GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martine Roca, 1988.

PEREIRA NETO, A. O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista. In: *História & Ensino*, Londrina, v.7, p. 143-165, out. 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. Livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007. p.67-76.

QUEIROZ, Renato da Silva. *Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito*. Campinas: Editora Moderna/Editora Unicamp, 1997.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. Salto para o futuro. TV Escola: *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, agosto 2005.

ROGERS, Carl Ransom. *Tornar-se pessoa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 360 p.
_____. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1971. 331 p.

SAID, Edward W. Humanismo e crítica democrática. Trad.: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SALIBA, Elias Tomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.69-90.
_____. *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica*. 2ª ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1993.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidades e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). *Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica*. Maceió, EDUFAL, 2015, p. 161-180.

SILVA, Alex Alexandre do Rosário da; BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. Implementação de Políticas Públicas de Educação Escolar para os indígenas Apalaí-Waiana do norte do Pará – (2002-2012). 2013. 22f. Artigo (Graduação em História) – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Escolar Indígena*. Amapá: UNIFAP. 2005.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.2, n.12, nov./dez. 1996. p.52-63.

SOARES, Marcelo André; RODRIGUES, Maria Emília Brito. *Amapá: vivendo a nossa História*. 2ª ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2011.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p.27-31.

TELLES, Norma de Abreu. *Cartografia brasílica: ou esta história está mal contada*. São Paulo: Loyola, 1984.

TEZZA, Cristóvão. Material didático – um depoimento. In: *Educar*, n.20, p.35-42. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*, n. 6, 1992, p. 68-96.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *Varnhagen*. [Introdução e organização de Nilo Odália/Coordenação de Florestan Fernandes]. São Paulo: Ática, 1979. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

VILAÇA, M. L. C. A elaboração de materiais didáticos de Línguas Estrangeiras: Autoria, princípios e abordagens. In: *Cadernos do CNLF*, v.16, n.4, t.1, 2009, p.51-60.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify. 2002.

WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniales*: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial, 2017.

WERNECK, Jurema. *Racismo Institucional*: uma abordagem conceitual. São Paulo, GELEDÉS, 2013.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos Indígenas e Ensino de História*: memória, movimento e educação. 17. COLE, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br>>. Acesso em: 03 de Março de 2019.

_____. *Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História*. 1991. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, 1991.

ANEXOS

CARTA DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS DO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ

Ao Exmo. Sr. Camilo Capiberibe
Governador do Estado do Amapá

Ao Exmo. Sr. Márcio de Freitas Meira
Presidente da Fundação Nacional do Índio

Ao Exmo. Sr. Antonio Alves de Souza
Secretário Especial de Saúde Indígena

Ao Exmo. Sr. José Cardoso Lopes
Procurador da República no Amapá
Representante da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão/MPF.

Com cópia para:
Exma. Sra. Dalva Figueiredo
Deputada Federal – PT/AP

Ilma. Sra. Nilma Pureza
Gestora do DSEI Amapá e norte do Pará

Ilmo. Sr. Frederico de Miranda Oliveira
Coordenador Regional da Funai em Macapá

Nós, povos indígenas do Amapá e norte do Pará, pertencentes às etnias Palikur, Galibi Kalinã, Karipuna, Galibi-Marworno, Wajãpi, Tiriýó, Kaxuyana, Waiana e Apalai, vimos, respeitosamente, perante Vossas Excelências, expressar nossas reivindicações em matéria de saúde e educação.

Sabemos que os Governos Federal, Estadual e Municipais tem responsabilidade em assegurar a saúde e a educação diferenciada para nós povos

Recebido em
04.04.2012

Recebido
em 05/04/12

Recebido
em 05/04/12

indígenas, sendo papel da Funai monitorar e fiscalizar essas ações. Mas "diferenciada", como está na Constituição brasileira, não quer dizer de qualidade inferior, e sim específica, em respeito aos direitos dos povos indígenas.

Nos últimos anos, temos enfrentado muitas dificuldades com a mudança na saúde, já que os serviços de atenção básica à saúde indígena passaram a ser responsabilidade da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Acompanhamos essa mudança com muita expectativa.

Hoje temos vários servidores trabalhando nas aldeias, em Oiapoque e em Macapá, desde médicos, dentistas e assistentes sociais até arquitetos, pedagogos e antropólogos, entretanto, faltam combustível, medicamentos e outros materiais e insumos necessários para que esses profissionais desenvolvam suas atividades com qualidade e segurança.

Mesmo com toda essa estrutura de pessoal, a SESAI não contratou pilotos fluviais, indispensáveis para a entrada de profissionais, retirada de pacientes das aldeias e realização de ações itinerantes, nem tampouco pessoal de limpeza e conservação para os postos indígenas, pólos base e CASAls de Macapá e Oiapoque.

Com relação ao sistema de abastecimento de água e de saneamento básico, muitas aldeias ainda não foram contempladas com esses serviços, os quais são essenciais para a garantia da saúde nas comunidades indígenas. Diante disso, solicitamos avaliação em todas as aldeias desses sistemas; para planejar a implantação deles nas aldeias não contempladas.

Queremos que as instituições estaduais e municipais de saúde dialoguem com o Distrito Especial Sanitário Indígena (DSEI) do Amapá e norte do Pará, para melhorar o atendimento aos povos indígenas.

É preciso, também, que o DSEI dialogue mais com os povos indígenas, garantindo recurso específico para que os espaços de controle social locais e distrital de saúde indígena efetivamente funcionem, com capacitação dos conselheiros indígenas.

No que se refere à educação, a situação é pior. Nossos filhos e netos estão passando vários anos para sair de uma série. As escolas indígenas estão caindo, sem condições de funcionar e a empresa que foi contratada para construir as novas escolas não está cumprindo o cronograma de obras, não tendo nenhuma escola concluída até agora, por falta de recursos. É necessário que se crie um grupo de trabalho interinstitucional para monitorar e avaliar o andamento dessas construções.

Os professores, para cumprir o calendário escolar e prestar um serviço de qualidade, precisam ter condições de trabalho, o que inclui horas voo e combustível suficiente para chegar e sair das aldeias.

Nesse contexto, é urgente a garantia da estruturação e o fortalecimento do Núcleo de Educação Indígena (NEI), da Secretaria Estadual de Educação.

Por todas essas dificuldades, os alunos indígenas tem saído de suas aldeias para a cidade em busca de continuar os seus estudos e de ter acesso à educação, inclusive, superior, estando sujeitos à violência de todas as ordens e discriminações. Nesse sentido, é preciso garantir políticas de apoio aos povos indígenas que estudam nas cidades do Estado do Amapá e aos estudantes universitários indígenas.

Ademais, há a necessidade de se dialogar com as diversas instituições de ensino no sentido de assegurar cursos técnicos e profissionalizantes, a partir da realidade demandada pelas aldeias, como, por exemplo, de técnico em mecânica de motores, técnico em eletrônica/eletricista, e outros, em uma perspectiva de autonomia.

No mês de março, o governador publicou o edital para concurso dos professores do Estado indígenas e não indígenas, mas esse edital não contempla a educação diferenciada, como garantido na Constituição, tendo muitos problemas. Precisa ser publicado um novo edital, só para a contratação dos professores indígenas, que serão avaliados de forma diferenciada, em conformidade com os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em resumo, nossas demandas em matéria de educação são: construção das escolas indígenas, formação inicial e continuada dos professores indígenas, acompanhamento pedagógico, concurso público específico, calendário escolar diferenciado, material didático diferenciado e a instituição de GTI para monitorar a construção das escolas indígenas.

Na certeza de que nossas solicitações serão atendidas, agradecemos antecipadamente.

Macapá, 04 de abril de 2012.

ASSINAM:

Paulo Roberto da Silva - CCPID
 Jaimé Anika - CCPID
 Luciano do S. Cacião
 Mateus, Emílio cacique da aldeia Kamené
 Miguel, João Jacaré - cacique aldeia Galibi
 Javaruwa Waiãpi
 Simon Vidal da Silva - Pariguaná
 Davi Pama Kariman



Sirizitu Rioyô
 Arinoware Apatá Waiãpi
 Tuarin Ker Apalai
 AMIANHARE APALAT
 Paulo Ronaldo Apalai
 Enen Apalai
 Cécilia Awaeko Apalai - APIWA

APÊNDICES:

Apêndice (A): Ficha para análise fílmica em contexto escolar.

ROTEIRO PARA ANÁLISE FÍLMICA			
Prof. Dário Marques.			
Data: ____/____/____			
1-IDENTIFICAÇÃO:			
Aluno(a): _____			
Disciplina: _____			
2-FICHA TÉCNICA DO FILME:			
Título: _____			
Diretor:	País:	Ano:	Duração:
Atores: _____			
3-SINOPSE:			
4-GÊNERO DO FILME:			
() Histórico () Comédia () Drama () Suspense () Ficção () Documentário			
4-VALORES CINEMATOGRAFICOS:			
Assinale com um X as letras O (ótimo), B (bom), M (médio), F (fraco), de acordo com seu julgamento quanto aos aspectos do filme:			
Música () O () B () M () F	Fotografia () O () B () M () F		
Cenários () O () B () M () F	Enredo () O () B () M () F		
5-GRAU DE ENTENDIMENTO:			
() Fácil () Razoável () Difícil			
6-TEMAS ABORDADOS:			
() Culturais () Científicos () Políticos () Religiosos () Psicológicos			
7- Qual mensagem os realizadores do filme pretenderam nos contar?			
8- Selecione a cena que você mais gostou e explique sua preferência.			
9- Algum elemento não foi compreendido? Qual?			
10- Com qual personagem você mais se identificou e/ou não se identificou? Por quê?			
11- Como a música contribuiu para o entendimento do filme? Criou o clima adequado para a história?			
12- A partir de uma cena, escolha um protagonista (agente da ação) e analise o porquê de sua ação (motivação dramática) e relacione-a ao tema do filme.			
13- As cores usadas no filme enfatizaram as emoções que os realizadores tentaram provocar?			
14- Sintetize a história contada pelo filme.			
15- Estabeleça relações entre o filme assistido e o conteúdo ministrado pelo professor.			

Apêndice (B): Ficha utilizada na pesquisa com os professores acerca do trabalho com a temática indígena: suas dificuldades, desafios e possibilidades.

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p>	
<p>Mestrando: Dário da Silva Marques.</p>		
<p>I-IDENTIFICAÇÃO:</p>		
<p>Nome: _____, Função: _____</p>		
<p>Componente Curricular: _____</p>		
<p>Unidade Escolar: _____</p>		
<p>II-Questões pertinentes aos desafios e perspectivas para a inserção da <i>Temática Indígena</i> nas escolas da Educação Básica do Estado do Amapá, tal como preconizado na Lei Federal 11.645/08, ao determinar “a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, afro-brasileira <i>e indígena</i>”, nas escolas brasileiras.</p>		
<p>1. Há quanto tempo você atua como professor/a?</p>		
<p>2. Como você se define do ponto de vista étnico-racial?</p>		
<p>3. Se você tem dificuldades para trabalhar os temas das Histórias e Culturas Indígenas, cite 02 delas:</p>		
<p>4. Quais iniciativas o Estado do Amapá poderia desenvolver para a efetivação da Lei 11.645/08 nas escolas públicas e privadas do estado?</p>		
<p>5. Como o professor de História e/ou Estudos Amapaenses e Amazônicos pode contribuir para a implementação da Lei 11.645/08?</p>		
<p>6. Você acredita que as eventuais representações (textuais e imagéticas) indígenas contidas nos livros didáticos colaboram para uma melhor compreensão destes povos?</p>		
<p>7. Você teve acesso a materiais didáticos ou paradidáticos específicos, que lhe permitissem trabalhar as Histórias e Culturas indígenas? Em caso afirmativo, quais seriam estes materiais?</p>		
<p>8. Quais elementos você considera como obstáculos a implementação da Lei 11.645/08?</p>		
<p>9. Você gostaria de fazer alguma outra consideração?</p>		

Apêndice (C): Livro: *Nopa ixtua, nopa lavi*: A temática indígena no Ensino de História, a partir de representações sobre os Karipuna e Galibi-Marworno, do Amapá.

Tendo-se em vista otimizar a fruição e análise do “produto”, ou seja, do livro didático, optou-se por apresentá-lo fora do corpo desta dissertação.