



PROFHISTÓRIA

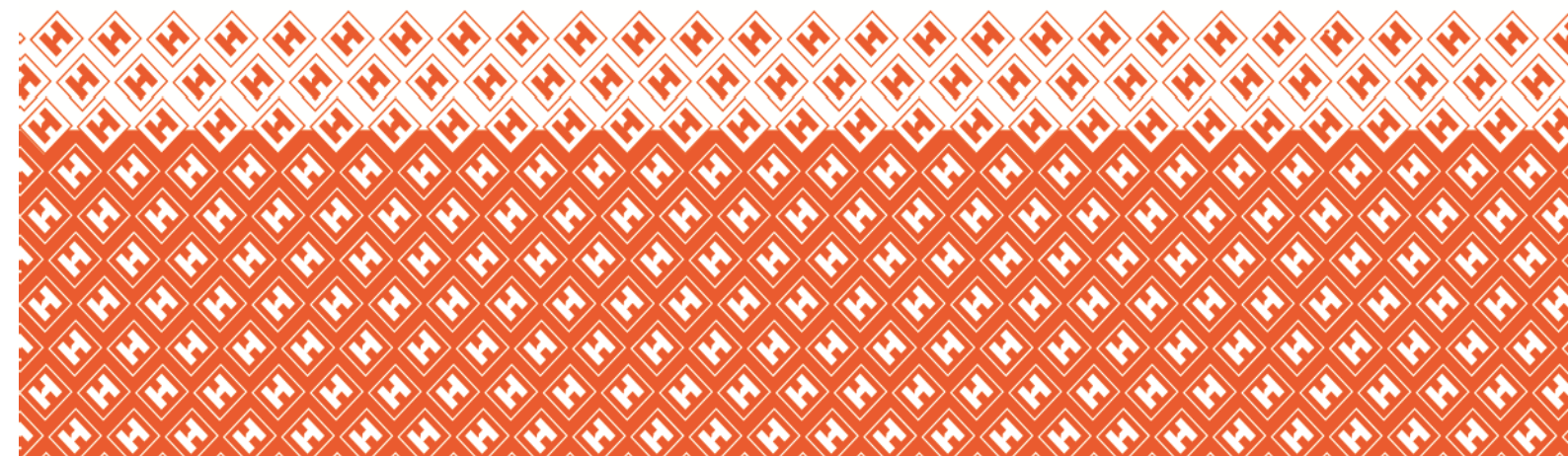
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MACDONE RAMOS NEVES

História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO UNEMAT

Novembro / 2020



**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MACDONE RAMOS NEVES

**HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS
A PARTIR DA LEI Nº 11.645/08**

**CÁCERES - MT
2020**

MACDONE RAMOS NEVES

**HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS
A PARTIR DA LEI Nº 11.645/08**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação do Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer.

CÁCERES-MT

2020

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

N511h NEVES, Macdone Ramos.
História e Cultura Indígena nos Livros Didáticos a Partir da
Lei Nº 11. 645/08 / Macdone Ramos Neves - Cáceres, 2021.
152 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências
Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2021.

Orientador: Osvaldo Mariotto Cerezer

1. Profhistória. 2. Ensino de História. 3. Lei Nº 11. 645/08.
4. Representação. 5. Livros Didáticos. I. Macdone Ramos Neves.
II. História e Cultura Indígena nos Livros Didáticos a Partir da
Lei Nº 11. 645/08: .

CDU 305.8981

MACDONE RAMOS NEVES

**HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS
A PARTIR DA LEI Nº 11.645/08.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)

Orientador

Prof^a. Dr^a. Regiane Cristina Custódio (UFMT)

Avaliador externo

Prof^a. Dr^a. Marli Auxiliadora de Almeida (UNEMAT)

Avaliador interno

Prof. Dr. Carlos Ednei de Oliveira (UNEMAT)

Suplente

Aprovada em 13/11/2020

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, apresenta uma análise sobre a representação dos indígenas nos livros didáticos de História após a implementação da Lei nº 11.645/08. Para o estudo, analisamos a obra “Araribá Mais História”, organizado pela editora Ana Claudia Fernandes, Editora Moderna (2018), e “História, Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015). Tais obras são produzidas e direcionadas para as turmas do 6º ao 9º ano, das séries finais do Ensino Fundamental. A dissertação objetivou demonstrar e analisar como essas representações vem sendo construídas nos livros didáticos, após a Lei nº 11.645/08. Pelo viés da História Cultural, a dissertação fundamenta-se nos estudos de Roger Chartier (1990, 2002). Essa dissertação utilizou-se da metodologia de Pesquisa Bibliográfica para o empreendimento das análises. Compreendemos, ao final dessa dissertação e a partir das análises empreendidas nos livros didáticos das duas coletâneas que selecionamos, que as mesmas apresentam propostas de ensino de história e cultura indígena que podem desconstruir estereótipos e representações estabilizadas que levam a perpetuação de estereótipos. Entretanto, observamos também que muitas imagens e textos, carregados de representações podem ser exploradas por professores e alunos para além das atividades propostas. Como produto dessa dissertação, produzimos também um “Roteiro Didático” com o objetivo de apresentar aos professores de História algumas sugestões de perguntas, questionamentos, observações e análises de conteúdos e atividades dos livros didáticos que podem auxiliar na compreensão das representações e na desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas.

Palavras-chave: PROFHISTÓRIA. Ensino de História. Lei nº 11.645/08. Representação. Livros didáticos.

ABSTRACT

This dissertation, developed in the Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, presents an analysis of the representation of indigenous people in history textbooks after the implementation of Lei nº 11.645/08. For the study, we analyzed the work “Araribá Mais História”, organized by the publisher Ana Claudia Fernandes, Editora Moderna (2018), and “História, Sociedade & Cidadania”, by Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015). Such works are produced and directed to classes from the 6th to the 9th grade, from the final grades of Elementary School. The dissertation aimed to demonstrate and analyze how these representations have been constructed in textbooks, after Lei nº 11.645/08. From the perspective of Cultural History, the dissertation is based on the studies of Roger Chartier (1990, 2002). This dissertation used the Bibliographic Research methodology for undertaking the analyzes. We understand, at the end of this dissertation and from the analyzes undertaken in the textbooks of the two collections we selected, that they present proposals for teaching indigenous history and culture that can deconstruct stereotypes and stabilized representations that lead to the perpetuation of stereotypes. However, we also observed that many images and texts, loaded with representations, can be explored by teachers and students in addition to the proposed activities. As a product of this dissertation, we also produced a “Didactic Script” with the objective of presenting History teachers with some suggestions for questions, observations and analysis of textbook content and activities that can help in understanding representations and deconstructing stereotypes about indigenous peoples.

Keywords: PROFHISTÓRIA. History teaching. Lei nº 11.645/08. Representation. Didactic books.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 CAPÍTULO 1 AS SOCIEDADES INDÍGENAS E OS LIVROS DIDÁTICOS ..	16
1.1 Conceitos e usos do livro didático e suas relações com os PCNs	16
1.2 O livro didático e a questão indígena	30
2 CAPÍTULO 2 CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.....	34
2.1 Currículo e seus desdobramentos no livro didático.....	34
2.2 Cultura e Representação	49
2.2.1 Cultura.....	50
2.2.2 Representação.....	56
3 CAPÍTULO 3 A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA E SUAS REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS	57
3.1 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior (2015).....	59
3.1.1 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior – 6º ano.....	61
3.1.2 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior – 7º ano.....	81
3.1.3 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior – 8º ano.....	92
3.1.4 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior – 9º ano.....	97
3.2 Araribá Mais – História - Ana Claudia Fernandes (2018).....	100
3.2.1 Araribá Mais – História – 6º ano.....	101
3.2.2 Araribá Mais – História – 7º ano.....	107
3.2.3 Araribá Mais – História – 8º ano.....	122
3.2.4 Araribá Mais – História – 9º ano.....	126
3.3 As duas coletâneas: uma leitura teórica.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

A primeira representação oficial dos indígenas do Brasil foi registrada pela carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral, em 1 de abril de 1500. O objetivo da carta era informar ao rei Manuel I sobre a existência do Brasil. Ao se encontrarem, no litoral sul da Bahia, portugueses e indígenas, se conheceram culturalmente. Os portugueses, por serem uma sociedade que já dominava a escrita, registraram essas representações.

A Carta de Caminha é considerada o primeiro documento histórico brasileiro, e também o primeiro texto literário do Brasil, sendo chamada popularmente de “A Certidão de Nascimento do Brasil”.

Elementos como pessoas, animais, plantas, relevo, vegetação, clima, solo, e produtos da terra são cuidadosamente descritos. O escriba, porém, não se limitou ao detalhamento. Fez ainda sugestões para o aproveitamento da região. Dois elementos são destacados: o desenvolvimento da agricultura e a cristianização dos índios. (D'AMBROSIO, 2014).

As primeiras ‘representações’ indígenas que tive acesso, na infância e adolescência, estavam no livro didático. Na educação infantil, os conheci através de figuras e teçi minhas primeiras representações em que todos os índios usam cocares, teciam suas roupas com penas de aves e pintavam os corpos com cores vivas, não falam língua portuguesa, viviam felizes e em paz na floresta. Mesmo sem saber, concordava que “O índio é visto como um ser invisível, que habita os livros didáticos” (LEMOS, 1999 apud REGIS; BARBOSA e RODRIGUES, 2012, p. 2).

Durante minha graduação em História na UNEMAT (2005-2009), as questões indígenas chamaram minha atenção, mas eu não vislumbrava a docência. Embora debatidas e repensadas, tais questões apenas suscitavam em mim a curiosidade, mas não ensejavam pesquisa porque eu ansiava fazer outro curso.

Em 2009 ingressei na docência e ao deparar-me novamente com os livros didáticos me surpreendi ao verificar que mesmo depois de muitos anos as representações indígenas, que marcaram minha infância e adolescência, ainda estavam presentes nos livros. Inúmeras mudanças ocorreram nos conteúdos, nos textos, na quantidade de material, mas em muitas situações, as imagens e discursos apenas repetiam os mesmos discursos estereotipados de sociedades indígenas de uma única cultura, mesmos hábitos alimentares, mesmos costumes, festas, rituais e religião.

Muitas vezes, durante o ensino de história indígena eu percebia que meus alunos se inquietavam com as representações indígenas presentes nos livros didáticos. Alguns diziam:

- Professor, esse índio do livro não é igual aos índios que conhecemos!
- Os índios daqui têm carros, celulares... Vão aos bancos...
- Os índios daqui vão aos supermercados comprar carne congelada!

Entre tantas perguntas eu também questionava:

- Vocês conhecem sobre demarcação de terras indígenas?
- Vocês sabem sobre o desmatamento, expansão da plantação de sojas, criação de gado, exploração de minerais em terras indígenas?
- Vocês conhecem o Parque Nacional do Xingu? Não só a história de sua criação, mas como ele está agora?
- Vocês conhecem as Comunidades Indígenas de nossa região?

Essas questões suscitaram minha curiosidade pela pesquisa e assim, ao ingressar no mestrado, compreendi a possibilidade de um debate mais produtivo, que não se reduziria apenas à academia, mas possibilitaria ressignificar minha prática docente junto aos alunos e à comunidade em que atuo como professor de História.

Retomando a citada Carta de Caminha, A História do Brasil, teve sua narrativa iniciada pelo olhar cultural, marcado pela forte religiosidade cristã europeia, à época da chagada dos europeus às terras brasileiras.

Atribuída a George Orwell (1984), a frase “a história é escrita pelos vencedores”, nos confronta, quando observamos as representações dos indígenas nos livros didáticos.

Podemos observar nos primeiros discursos sobre os indígenas brasileiros que Pero Vaz de Caminha disserta e narra aos seus conterrâneos representando os habitantes do Brasil como seres exóticos, de costumes e religiões inferiores aos europeus.

Os portugueses, ao colonizarem o Brasil em busca de riquezas, utilizam-se do projeto educacional empreendido pelos jesuítas, cuja criação não previa apenas fins educacionais, mas, especialmente a pregação que levaria à catequização através da confissão. Tal modelo educacional intencionava o apagamento da cultura indígena, com seus ‘costumes pagãos’.

O modelo de educacional jesuítico se perpetuou até a expulsão da Companhia, em 1759, empreendida por Marquês de Pombal. O secretário implementou diversas reformas e a responsabilidade do ensino foi oficialmente assumida pelo Estado. Entretanto, a educação indígena, bem como a história e cultura indígena, vivenciaram silenciamento, descaso e apagamento. Concordamos que

Dos descobridores aos nossos contemporâneos, as sociedades indígenas foram, quase sempre, projetadas ao lado da natureza por uma cultura incapaz de acolher a alteridade. Figuras como a de bárbaros, bons selvagens, primitivos e arcaicos foram elaborados nesse processo de contato, pacificação e convívio experimentado pelas populações nativas no Novo Mundo após a chegada e instalação dos europeus. (GRUPIONI, 1998, p. 13).

Desde a popularização da educação básica e a expansão dos livros didáticos, a representação do ‘índio’ se fez presente, ora como o ser exótico de Caminha, ora como nativos dizimados, em processo de luta pela terra e pela vida. Assim, por força de lei, ou por repetição de registros históricos, as sociedades indígenas estiverem presentes nos manuais escolares.

Após diversas lutas empreendidas indígenas, representantes das sociedades indígenas e por educadores, a Lei nº 11.645/08 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), que fora modificada pela Lei nº 10.639/2003. A alteração estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui no currículo oficial da rede de ensino nacional a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, que trataremos, mais detalhadamente, no capítulo 2.

A partir dessa lei, pesquisando nos livros didáticos e repensando minha prática docente, a proposta dessa dissertação se insere nesta ordem: compreender as representações que são construídas sobre as sociedades indígenas nos livros didáticos de história.

Os livros escolhidos para a análise, nessa dissertação, integram a coletânea “Araribá Mais História”, Editora Moderna (2018), e “História, Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015), produzidas e direcionadas, para as turmas do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental.

Em minha atuação como professor de História na educação básica, sempre tive contato direto com o livro didático. Ao iniciar o ano letivo os alunos já entram em sala com os livros didáticos, perguntando qual é a página que vamos iniciar a aula.

A escolha das duas obras que selecionamos para a análise se deu por serem obras com as quais eu trabalho com meus alunos das séries finais do Ensino Fundamental, na cidade de Vilhena, no estado de Rondônia. Essas coleções didáticas foram distribuídas pela Rede Estadual de Ensino do Estado de Rondônia e estão disponíveis para professores e alunos.

Dessa forma, embasamos teoricamente nosso trabalho de pesquisa e análise na perspectiva teórica da História Cultural, a partir das reflexões propostas por Roger Chartier (1990, 2002), especialmente, nos conceitos de cultura e representação, articulamos nossa análise com os estudos sobre a história dos manuais escolares, empreendidos por Alain Choppin (2004), Bittencourt (2014) e outros pesquisadores.

O aporte teórico escolhido nos deu condições para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica, bem como compreendermos os conceitos de cultura, multiculturalismo, representação, e estereótipo e, a partir dessas reflexões, procurarmos compreender de que forma a tarefa de se estudar História e Cultura Indígena pode desconstruir representações estereotipadas, tão presentes, não só nos livros, literatura, redes sociais, mas na sociedade em geral.

Procuramos tomar como objetos os discursos contidos nos livros didáticos, sempre pensando também nos discursos dos alunos, das redes sociais que nos instigam a pensar, refletir, criticar e analisar as diversas representações que são construídas sobre as sociedades indígenas.

O que motivou a abordagem de questões referentes às noções de representação foi a compreensão de que nos livros didáticos, as representações indígenas são linguagens que permeiam as relações entre as vozes que dizem, que escrevem, que produzem discursos e as vozes que são silenciadas, as línguas que não têm prestígio; e colocam sujeitos, história e ideologia em movimento.

Embora alguns discursos estabilizados na sociedade de ‘índio’ feliz e livre na natureza ou de ‘índios’ massacrados pelo avanço do agronegócio, é importante ressaltar que os livros didáticos não são completos, em nenhuma disciplina escolar, e não caberiam as diversidades dos povos brasileiros em manuais didáticos. Embora a incompletude dos livros, a diversidade regional pode e deve ser valorizada e conhecida pelo professor, pelos alunos e pela sociedade, isto está além dos livros didáticos.

Partindo dessa compreensão, as diversas leituras, de textos, de imagens, de cultura, de discursos, me permitem buscar e repensar minha atuação como professor de História junto a todos os alunos.

As questões relativas ao ensino de história e cultura indígena têm sido debatidas nos últimos anos. Assim, ao propormos uma análise dos livros didáticos a partir da Lei 11.645/08, objetivamos compreender como os livros didáticos de história apresentam e constroem representações sobre a história dos povos indígenas após a Lei.

A Lei nº 11.645/08, que determinou a inclusão nos currículos escolares o Ensino de História e das Culturas Indígenas, oportunizou maior conhecimento sobre a história

dos povos indígenas, o que se espera como resultado é trazer maior compreensão e respeito aos povos indígenas. Nascimento (2010, p. 234) destaca que “a aprovação da Lei nº 11.645/08 provoca além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação, a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento”.

É fundamental que a sociedade busque conhecer sua história e cultura. Não obstante, a sociedade brasileira relega a cultura indígena, à margem da cultura brasileira. Para que possamos vivenciar o estudo destas temáticas e contribuir para a educação voltada para o reconhecimento e o respeito, indispensáveis à construção da cidadania, é necessário conhecimento e reconhecimento.

Sob esta ótica, a inclusão da história indígena nos livros didáticos, pode proporcionar mudanças, fortalecendo-se pelos currículos escolares, entretanto, ainda existem as representações marcadas pelo silenciamento, pelas negações, pela desvalorização da cultura dos indígenas como cultura, legitimamente, brasileira.

As representações indígenas ainda continuam sendo marcadas, ideologicamente, pela cultura dos não indígenas e, tais discursos são mantidos pelos meios de comunicação, pelas escolas e pelas obras didáticas, pela literatura, construindo-se, no imaginário dos alunos e da sociedade, apartada da convivência com as etnias indígenas.

A escola pode configurar-se como um espaço para debates sobre preconceito e discriminação, cumprindo um papel ativo na construção da tolerância social, que promova o conhecimento mútuo de vários povos, proporcionando um ensino, reflexão e aprendizado sobre as mais variadas formas de cultura e diversidade brasileira.

O livro didático pode figurar como um instrumento fundamental na reflexão sobre as culturas indígenas, proporcionando aos povos indígenas um ‘espaço’ político e social, o que poderia promover um novo lugar na história do Brasil.

O livro didático de História pode ser um rico instrumento de apoio, de construção social e possibilidades de inúmeras discussões. Sabendo que o livro didático é, muitas vezes, o principal recurso presente nas escolas, buscamos compreender as representações sobre os indígenas encontradas nos livros, amparado nos estudos de Choppin (2004) e Bittencourt (2014) que discutem essa problemática, e quais os desdobramentos para o atendimento às exigências legais na educação brasileira.

O docente, muitas vezes, se depara com a falta de formação inicial e continuada para o ensino e aprendizagem da história indígena em sala de aula. Em minha atuação profissional, me propus a buscar conteúdos, didáticas e metodologias para o planejamento de minhas aulas, em livros didáticos, internet, televisão, artigos acadêmicos,

documentários, filmes, revistas, jornais etc. Ao buscar novas fontes, é possível formular novas hipóteses para trabalharmos o ensino de história e das culturas indígenas.

Ao confrontarmos as dificuldades, entendemos a importância de lidarmos com estas mudanças, uma vez que se trata da construção de metodologias e técnicas, estritamente necessárias para alcançar os objetivos pretendidos pela lei.

Com a promulgação da Lei nº 11.645/08, que passou a exigir novas abordagens e interpretações sobre a história dos povos indígenas, objetivou-se romper com os relatos históricos eurocêntricos, dominantes até então. É necessário não só ‘apresentar’ a história dos povos indígenas, é importante compreender como eles são representados, e nossa análise o faz à luz da legislação, observando os livros didáticos de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental. A Lei nº 11.645/08 aponta conteúdos de aprendizagem e define os componentes curriculares para o desenvolvimento dos temas sobre história e cultura indígena.

Os indígenas sempre lutaram para manter sua cultura. Ao analisarmos a temática nos livros didáticos, percebemos que a história e cultura destes povos precisam ser desmistificados, pois estamos falando de obras que são voltados para crianças e adolescentes que estão na fase de compreensão de mundo, ao analisarmos este contexto, percebemos o quanto é importante avanços nesta área, como informações mais atualizadas, principalmente no que tange o uso do conceito de cultura.

Gandra e Nobre (2014, p. 40) afirmam que “a questão indígena no ensino de História tem estado em evidência após a promulgação da Lei nº 11.645/08”, que foi produto de diversas discussões anteriores e, “para ser atendida, torna necessária a continuidade dos debates relacionados à visibilidade e representação social dos povos indígenas nos currículos escolares, notadamente na área de História”. (GANDRA e NOBRE, 2014, p. 41).

É a partir dos debates que será possível proporcionar aos alunos, condições de conhecerem a história e tradições de seu país, mostrando a rica diversidade cultural, apontando possíveis caminhos que devemos percorrer para valorizá-la, promovê-la e preservá-la. Em suma, o estudo da história e cultura indígenas pode nos proporcionar discussões e debates que nos levem à desconstrução de representações estereotipadas, pois,

sob as lentes de nossa própria visão cultural do mundo, nós frequentemente retratamos outras culturas de maneira simplista, agrupando diferenças culturais em categorias exageradas, e então

vemos todas as pessoas de uma cultura como possuidoras de traços estereotipados. (BROWN, 2007, p. 190-191)

Assim, compreendendo que os livros didáticos também podem carregar as visões estereotipadas da própria visão cultural, pensamos algumas questões:

Como são formuladas as representações dos indígenas nos livros didáticos?

‘Onde’ estão os indígenas e suas especificidades nos livros didáticos de História do 6º ao 8º ano do período fundamental?

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão sobre os livros didáticos e o modo como são construídas as representações indígenas. Discorremos também sobre algumas considerações da organização do ensino de História e cultura indígenas propostas pelas orientações oficiais como a Lei 11.645/08. Ainda, nesse capítulo, evidenciamos as possibilidades e algumas considerações sobre a desconstrução de representações, no trabalho com os livros didáticos.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso de leituras para o debate sobre o currículo de ensino de história e cultura indígena, desde a sua elaboração até seu desenvolvimento, embasados nos estudos de Cerezer (2015) e nas propostas da BNCC.

Em seguida apresento um levantamento de materiais e pesquisas que teorizam a representação, desconstrução, articulando com as perspectivas teóricas que selecionamos, especialmente, os estudos de Chartier (1990, 2002), que nos apresentaram caminhos para pensar a desconstrução e também a construção de representações, através das atividades que podem ser trabalhados em sala de aula e que possibilitam leituras diversas que também contribuem no processo de repensar minha prática de ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo, procedemos ao desenvolvimento da pesquisa, apresentando as análises feitas a partir da observação das representações nos livros didáticos das coletâneas selecionadas, que me proporcionaram reflexões na minha prática docente.

Tendo como referência a Lei 11.645/08, destacamos que nas Considerações apresentamos os resultados do estudo, reiterando que não obstante a intenção, indicada pelos autores dos livros, na Apresentação, Conversas com Leitores, nas páginas iniciais, que analisaremos, no capítulo 3, as representações que se fazem dos indígenas, nos livros, ainda perpetuam o olhar eurocêntrico.

Destaco também a importância dos estudos teóricos e dos debates acerca dos documentos norteadores da educação brasileira na produção dos materiais didáticos e de sua importância na formação das representações contidas nos materiais educacionais.

Bittencourt (2012) nos alerta para a necessidade de compreender a importância e responsabilidade do professor na formação de seus alunos. Para a autora

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Concordamos que “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Assim, ressaltamos a importância desse trabalho para o ensino de história e a contribuição do mesmo para a compreensão do papel dos livros didáticos de história na luta contra o preconceito e estereótipos em relação aos povos indígenas. Concordamos com Bittencourt de que o livro didático sistematiza o conhecimento escolar. A autora afirma que

por princípio a Educação é ideológica. Valores são transmitidos na escola o tempo todo. Por causa disso, os professores devem cuidar da escolha das obras didáticas. É necessário que eles se preocupem, por exemplo, com a maneira com que são apresentados os conceitos fundamentais de cada disciplina nos livros, com as recomendações de leituras extras, a que autores elas remetem e também com a qualidade das imagens e das legendas. (BITTENCOURT, 2014).

Assim, iniciaremos o capítulo 1, tecendo reflexões sobre a nossa proposta de análise, que verificará, nos livros das coletâneas, se houve mudanças e se estas mudanças possibilitam trabalhar a história indígena de maneira mais abrangente e plural, sem o reforço de estereótipos já consolidados nos manuais do passado.

CAPÍTULO 1

AS SOCIEDADES INDÍGENAS E OS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, amparados pelos estudos sobre manuais didáticos propostos por Alain Choppin¹ (2004), Bittencourt (2014), empreendemos algumas considerações acerca da composição e uso dos livros didáticos de história como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de compreender as representações que os mesmos apresentam nos conteúdos sobre história e cultura indígena. Também buscamos compreender algumas questões referentes às representações indígenas, visto que os livros didáticos podem servir de objeto reflexão para compreensão do processo de reconhecimento dos povos indígenas e da luta contra o preconceito, a discriminação e os estereótipos presentes na sociedade acerca dos indígenas. Deste modo, a reflexão que desenvolvemos, nos remete a um olhar crítico, que tem por objetivo conhecer e analisar as representações dos povos indígenas nos livros didáticos das coletâneas “Araribá Mais História” e “História, Sociedade & Cidadania”.

1.1 Conceitos e usos do livro didático e suas relações com os PCNs

Os livros didáticos, não só os de História, mas todas as disciplinas, muitas vezes, têm assumido papel fundamental e indispensável nas escolas, por exemplo, em comunidades de difícil acesso, em que a internet e novas tecnologias ainda não exercem papel preponderante, tornando-se muitas vezes uma ferramenta única.

Assim, as políticas para o livro didático, representam, dentre as diversas políticas públicas, um dos grandes avanços no campo da educação no país. Portanto, trata-se de uma ferramenta que se atualiza e se faz útil, tanto em lugares remotos, quanto em grandes centros urbanos, em razão das diversas temáticas que têm ocupado o cenário de

¹Alain Choppin, um dos grandes pesquisadores dos livros didáticos, foi professor do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP). Responsável pelo Projeto Enmanuelle, na França, Choppin foi o pioneiro a elaborar e trabalhar na alimentação de uma base de dados de manuais escolares no departamento de pesquisa histórica do INRP de Paris. O projeto de Choppin reuniu títulos e principais características de todos os livros escolares publicados na França desde a Revolução, com o objetivo duplo de auxiliar pesquisadores e preservar os livros como herança cultural. A base de dados ENMANUELLE (reúne toda a produção de livros escolares publicados na França, ou nos territórios sob sua jurisdição, desde 1789 até o presente. Abrange todos os assuntos e níveis de ensino. O projeto indica todas as edições publicadas e os locais em que estão preservadas. Em 1989, o número de itens já catalogados na base de dados era de 7.000, o que representava o número total de livros escolares gregos, italianos, latinos e alemães. O número final estimado em 1989 estava próximo a 80.000 itens. Sob a direção de Alain Choppin um grupo de especialistas de diferentes disciplinas passaram a elaborar e desenvolver esta base de dados. (LOPES, 2011).

investigações relativas ao saber histórico escolar. Os livros didáticos “são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável”. (LAJOLO, 1996, p. 04). É necessário compreender que o currículo e os PCNs, orientam o livro didático e o processo educacional, considerando a incompletude do livro.

Os currículos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm como objetivo proporcionar aos estudantes brasileiros acesso a um conhecimento comum. Busca-se o exercício da cidadania, contemplando a diversidade regional, a história local os saberes populares. Discutiremos currículo e PCNs a seguir, mas reiteramos a incompletude do livro didático e afirmamos que os mesmos não representam a diversidade indígena brasileira em sua completude, mesmo se fossem unicamente livros de História Indígena. Assim precisamos pensar o conceito de currículo.

Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 362).

Essa maneira de compreender o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, seria uma proposta que atenderia à Lei nº 11.645/08, que introduziu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas instituições escolares. Para o cumprimento dessa Lei inclui-se no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática. Assim, todos os livros didáticos, integrantes do PNLND passam a orientar suas abordagens para o atendimento da Lei.

A busca por promover o conhecimento da história e cultura indígena, aporta-se nos livros didáticos, com o intuito de possibilitar a oportunidade de enxergarmos essa história, tão latente em nosso país, embora, muitas vezes invisibilizada. Os livros didáticos, no cumprimento da Lei, regido pelas orientações curriculares, devem buscar representar os indígenas baseando-se na diversidade, história e cultura desses povos, oportunizando aos alunos reconhecimento de valor e respeito aos indígenas, na construção de uma sociedade mais justa.

Se as representações presentes no livro didático não contemplarem as diversidades culturais dos indígenas, é possível que os alunos não as reconheçam, não somente por apresentar um livro incompleto e inacabado, mas por perpetuar as representações de indígenas, reforçando estereótipos.

Na diversidade que compõe as obras didáticas presentes nas escolas, e que chegam às mãos de professores e alunos, é necessário salientar que há diferenças significativas, com relação às representações indígenas. Para Freitag (1997, p. 123), que pesquisou o uso do livro didático na década de 1980, algumas categorias podem ser definidas, iniciando por: usuários ou consumidores. O pesquisador assim categoriza: o Estado, aquele que compra o livro; o professor, aquele que escolhe o livro; e o aluno, aquele que recebe e utiliza o livro como material indispensável para a aprendizagem. Bittencourt (2004, p. 3), afirma que o livro didático possui algumas características peculiares, com relação à produção, à circulação, ao uso e à autoria. Para a autora, é na autoria que é possível distinguir o trabalho de escrever um livro e o de fabricar um texto. Assim é importante pensar sobre a autoria dos livros didáticos.

[...] a autoria do livro didático no Brasil tem passado por transformações ligadas à especificidade deste produto cultural como o retorno financeiro que ele traz num país como o Brasil devido às políticas que asseguram a compra, distribuição de livros para estudantes da escola pública. Tal situação assegura às editoras um mercado lucrativo e as faz definir formas de produção de livros. Uma destas formas é selecionar autores que atuam como técnicos para elaborar produtos que atendam aos critérios rigorosos de avaliação do PNLD. (CARTAXO, 2012).

Sendo os livros didáticos os nossos objetos de pesquisa, os consideramos como ‘portadores’ de conteúdo, todavia, concordamos que o professor é responsável por planejar, dirigir e controlar o processo de ensino, bem como estimular as atividades e competências próprias do aluno para a sua aprendizagem. (LIBÂNEO, 2011).

A história e cultura das etnias indígenas e “suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” foi repensada, discutida, debatida, avaliada, consolidando-se na Lei nº 11.645/08. Entretanto, observamos em nossa prática diária, em consultas em outras coletâneas que são disponibilizadas nas escolas a criação e manutenção de estereótipos e preconceitos, notadamente deixando questões essenciais que poderiam levar à reflexão e à valorização da identidade destes povos. Tratam-se, portanto, de obras em que prevalecem, em sua maioria, o silêncio em relação aos indígenas.

Sabemos que é importante contextualizar as publicações. Bittencourt (2014) esclarece nos que “Os autores repetem o que os historiadores afirmam, o que por sua vez reflete as crenças de uma época”. Sendo assim é importante pensar o livro como um material a ser estudado. Em nossas leituras e incursão teórica, concordamos com Choppin (2002, p. 13) que

O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. É fascinante - até mesmo inquietante - constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida [...]

Reiteramos que, os diversos livros didáticos disponíveis nas escolas, podem fornecer ao professor inúmeras possibilidades de trabalho de análise das representações e, por conseguinte, de desconstrução. Mesmo tendo sido negligenciado por diversos pesquisadores, apesar das divergências relacionadas a produção sobre o livro didático no Brasil, sua importância ganha ênfase. “[...] os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá”. (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Magalhães (2012) destaca que alguns livros didáticos abordam as diferenças culturais, mas o conteúdo não é desenvolvido visando uma reflexão crítica. Segundo sua análise, os livros didáticos ainda privilegiam a visão dos europeus acerca da ‘conquista’. O autor frisa que inclusive as imagens utilizadas nos livros sobre a colonização foram produzidas pelos europeus, portanto, o que permanece é a visão europeia sobre a colonização.

A mudança dos livros didáticos é superficial, onde o conhecimento histórico se mantém como verdade absoluta, tornando-se homogênea, e sem a problematização, estando ainda mais próxima da história social e econômica que dá cultural. (ZAMBONI, 1998, apud MAGALHÃES, 2012, p. 20).

Sendo amplamente utilizado pelas escolas, os livros didáticos exercem influência no momento de criar planejamentos que visam atender as necessidades dos professores. “As interações ‘simplistas’ e ‘estereotipadas’ ilustradas nos livros didáticos podem influenciar e, por vezes, até moldar a motivação dos alunos [...]”. (ZACHARIAS, 2010, p. 31).

Enfatizamos que a falta de informações e de conhecimento sobre a história e cultura indígena, levará o professor a reproduzir as representações estereotipadas marcadas pelo desconhecimento das realidades locais e regionais, e assim serão repetidas as informações e representações marcadas pelo etnocentrismo europeu. Como enfatiza Telles (1987, p.75): “uma história que só enfatiza certos aspectos da cultura ocidental, omitindo ou silenciando outras culturas é uma história etnocêntrica”.

Os livros didáticos são elementos construtivos que proporcionam ao leitor uma dinamicidade que o possibilita inferir em diversos contextos e interpretações, portanto é um auxílio muito eficiente na potencialização da imaginação, da reflexão, de análise social e política. Sendo assim, concordamos que o livro didático é um “significativo instrumento didático-pedagógico do trabalho docente nas escolas da Educação Básica”. (BEZERRA, 2017, p. 274).

Vivendo e atuando como professor de História em uma sociedade moderna mediada por tecnologias em constante movimento e atualização, em uma escola urbana, também concordo que as práticas educativas não se restringem somente às exigências da vida em sociedade, seja nas escolas urbanas ou rurais, nas cidades ou nas comunidades indígenas.

As práticas educativas devem nos conduzir ao processo de promover aos alunos e à sociedade os conhecimentos, saberes e experiências culturais, que nos proporcionem condições de modificar nossa realidade social e transformá-la considerando as necessidades sociais, econômicas e políticas da coletividade. Assim, “o professor deve formar para a emancipação, reflexão, criticidade e atuação social do indivíduo e não para a submissão ou o comodismo” (LIBÂNEO, 1994, p.17).

Certamente, o que impulsionou a sanção da Lei nº 11.645/08, foi a percepção e a luta dos povos indígenas com relação ao apagamento e silenciamento dos mesmos na História, materializado na literatura, legislação, nos livros didáticos, enfim na cultura.

O debate que impulsionou diversas dessas considerações centrava-se na verificação de que os livros didáticos tratavam com preconceito e discriminação as demais culturas presentes no Brasil, valorizando somente a cultura europeia.

O livro didático pode e deve ser um instrumento para debate das questões culturais, cumprindo um papel ativo na construção da cidadania, abrindo espaço para representações que permitam mostrar que as sociedades indígenas têm, historicamente, uma cultura intrinsecamente conectada à cultura brasileira.

Enfocamos que, mesmo com os avanços em relação à temática do ensino de História e Cultura, a partir Lei nº 11.645/08, o ensino nessa perspectiva ainda merece atenção especial. Dessa forma, quando pensamos sobre a importância do livro didático ficamos, de certa forma, apreensivos ao observar as grandes lacunas que a escrita da História deixou nos últimos séculos, principalmente no tocante aos indígenas. Moreira e Candau (2008) criticam o caráter padronizador da escola que não dialoga com as diversas culturas. Para os autores

[...] esta problemática nos vem dada pelos inúmeros trabalhos de autores com diferentes orientações teórico-metodológicas que têm analisado e denunciado o caráter, em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação [...]. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 14).

Esse caráter homogeneizador, muitas vezes não expressa e valoriza a realidade dos alunos. Ao analisar e buscar compreender a história dos livros didáticos e suas consequências para a educação atual, busca-se não só a compreensão do passado, mas as concepções que ditam as configurações dos livros atuais. Certeau (2008) nos esclarece que ao ler os textos que nos contam do passado, essas leituras sempre serão permeadas pelas nossas vivências atuais. O autor nos diz que

[...] ainda que isso seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação (CERTEAU, 2008, p. 34).

Ao falar sobre a forma como o conhecimento do passado é registrado, Certeau (2008) diz sobre como conhecer o passado a partir das questões do presente. Assim, é importante ressaltar que anterior à Lei nº 11.645/08, havia a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que já tratava de questões relativas à cultura e história dos povos indígenas, mesmo com lacunas e silenciamentos. O texto da Lei nº 11.645/08 possibilita o ensino de história indígena com leitura dirigida para o presente, para luta dos indígenas, para as suas conquistas, para sua cultura, para suas contribuições na formação da sociedade brasileira, e não apenas o ensino de história e cultura indígenas voltadas para o passado, de maneira tradicional, como os registros da história oficial, como se os indígenas estivessem parados no tempo, reforçando representações estereotipadas.

Embora mudanças nos livros didáticos, ainda se atribui o termo 'índio' às etnias indígenas, deixando de lado as particularidades e diversidade, reduzindo-os a uma única categoria. O 'batismo' do termo 'índio' é atribuído a Cristóvão Colombo, que em 1492, a serviço dos Reis da Espanha, chega ao continente americano. Não identificando sua chegada às Américas e crendo ter chegado à Índia, denominou os nativos, 'índios'. (FLECK, 2008).

É índio aquele que se sente pertencer a uma comunidade indígena, e é comunidade indígena aquela em que predominam elementos somáticos não europeus, que fala de preferência uma língua indígena, que possui em sua cultura material e espiritual elementos indígenas em forte proporção e que, por último, tem um sentido social de comunidade isolada dentro de outras comunidades que a rodeiam que a faz distinguir a si mesma também dos povos brancos e mestiços. Esta definição é uma combinação de quatro critérios: a raça, a cultura, a língua e a consciência de grupo. (TOMAZELLO e CANAVARROS, 2009, p. 182).

A palavra índio traz uma conotação ideológica construída ao longo da história, e merece ser amplamente discutida, especialmente pelos indígenas. (MUNDURUKU, 2015).

a categoria de índio, com efeito, é uma categoria supra-étnica que não denota qualquer conteúdo específico dos grupos que abarca, mas uma relação particular entre eles e outros setores do sistema global de que os índios formam parte. A categoria de índio denota a condição de colonizado e faz referência necessária à condição colonial. (BATALLA, 1972, p. 110).

Trata-se de uma compreensão dos estudiosos indígenas, de que a palavra ‘índio’ carrega os sentidos de agrupar as diferentes etnias, ainda tentando abarcar apenas aspectos comuns, de que todos os indígenas vivem a mesma realidade colonialista, de povos subjugados, ou de povos livres da floresta, ou seja, o termo ‘índio’ abarcaria as mesmas e únicas representações. Kezo (2015) chama atenção para tais questões ao escrever sobre “Não sou ‘índio’, nem pertenço a nenhuma ‘tribo’”.

D’Angelis (2017) chama atenção para o fato de que trocar a palavra ‘índio’ por ‘indígena’, mas manter o pensamento preconceituoso, não contribui para a compreensão da existência da diversidade dos povos ameríndios. Para o pesquisador

o preconceito não está na palavra. Um brasileiro que passe a falar dos ‘indígenas’, em lugar de ‘índios’, possivelmente mantenha sua concepção preconceituosa sobre eles, incluindo a ideia difundida pelo ensino escolar de que os índios não serviram para ser escravos, associada à concepção de trabalho europeu, à ideia de que os índios não gostavam de trabalhar (portanto, são preguiçosos), donde que preferiam viver de caça e pesca (o que o brasileiro entende como dois esportes). (D’ANGELIS, 2017).

É de consenso que a palavra índio é depreciativa e carregada de preconceitos, assim como outros termos, como bugre, caboclo. É preciso ouvir os próprios indígenas. Souza Filho (2006, p. 33) escreve que

Ser índio é bem mais abrangente do que os estereótipos que são formados na cabeça da população em geral. Não existe povo indígena, existem povos indígenas. Os diferentes grupos indígenas na atualidade mudaram; não são apenas aqueles que andam seminus ou isolados da 'sociedade'. Mais do que isso, os povos indígenas possuem seus próprios códigos, rituais e diferentes linguagens. Além disso, estão tendo acesso às tecnologias, ao mercado de trabalho, à educação superior etc. Ou seja, o que define o ser indígena é a cultura, a historicidade.

Destacamos que um dos principais objetivos da História é compreender os aspectos culturais de um determinado povo ou região, para o entendimento do processo de desenvolvimento, admitindo que entender o passado também é importante para compreender o presente. (BLOCH, s.d). Há várias maneiras, teorias, vários contextos e variadas definições de cultura. De acordo Moran (2001, p. 23) “cada definição fatia a torta cultural de uma maneira diferente”.

Os livros didáticos, especialmente os de História, ao representar os indígenas apresentam imagens e textos, que objetivam narrar sobre a história e cultura indígena, o que nos leva a considerar que estes conteúdos servem de parâmetro para introdução de metodologias de ensino. Deste modo

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, às linguagens às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. (CHOPPIN, 2002, p. 12).

Os livros didáticos podem ser de grande auxílio ao professor, mesmo que este disponha de vasto material de consulta e de apoio em sala de aula, considerando, por exemplo, as tecnologias digitais. Trata-se de um material produzido a partir de critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o que faz com que 82% dos alunos da Educação Básica recebam gratuitamente obras escolhidas pelo corpo docente das próprias instituições em que estudam, e “é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à

prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica”. (BRASIL, 2019).

Assim, após a Lei nº 11.645/08 os livros didáticos de História devem ser um auxílio importante nesse processo de ensino, buscando retratar as tradições, as particularidades e, principalmente, a visão de mundo dos povos indígenas.

Goularte e Melo (2013, p. 35), acerca da Lei, nos diz que trata-se de uma “tentativa de promover o conhecimento e o intercâmbio cultural da história e da cultura de dois povos formadores da população brasileira”.

Não negamos a importância do uso dos livros didáticos, ao contrário, concordamos com sua utilidade, valor e importância e, em alguns casos, sua necessidade. É importante também atentar-se que o ensino de História e Cultura indígena, tendo como base apenas o livro didático reforça estereótipos.

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2006, p. 72).

Os livros didáticos podem ser utilizados como ferramenta de recuperação de um passado, e também como uma ferramenta de construção de identidades culturais. Mais uma vez, nos remetemos ao propósito de nossa pesquisa, quando voltamos a nossa reflexão para os livros didáticos, procurando entender como são construídas as representações. Cavalheiro e Costa (2018, p. 23) resumem

No Brasil, historicamente, a abordagem das questões indígenas foi empregada como um recurso, quase sempre eficaz, de aniquilação da diversidade. Hoje é uma prática que vem recebendo um tratamento especial por parte do poder público, alicerçada na proposta de um novo paradigma educacional de respeito à diversidade étnica. No entanto, ainda há muito a ser feito para que o indígena obtenha condições de igualdade no ensino escolar.

Portanto, é necessário discutir as abordagens das questões indígenas na escola, pois tais abordagens são importantes na formação dos conceitos dos alunos. Analisar os livros didáticos observando como esses materiais foram elaborados permite aos professores e alunos buscarem novas formas de construção de representações.

A Lei nº 11.645/08, sem dúvida, trouxe avanços para o ensino de História e Cultura indígena, porém, é de consenso de diversos pesquisadores, que há muito que se

conquistar. É necessário um olhar crítico sobre os livros didáticos e suas representações. A diversidade cultural não se aprende mostrando a repetição das representações feitas pelos olhares europeus, estrangeiros, e depois copiados por autores nacionais, sobre os costumes, e as tradições dos grupos indígenas que habitaram e habitam o território brasileiro.

A imagem que temos de outros povos, e até de nós mesmos, está associada à História tal como nos foi contada quando éramos crianças. Ela deixa sua marca em nós para toda a existência. Sobre esta imagem, que para cada um é um descobrimento do mundo e do passado das sociedades, se incorporam de imediato opiniões, ideias fugidias ou duradouras, como um amor..., ao mesmo tempo que permanecem, indelévels, as marcas de nossas primeiras curiosidades e de nossas primeiras emoções. São essas marcas que é preciso conhecer, ou reencontrar, as nossas, as dos demais. (FERRO, 1990, p. 9).

As imagens difundidas pelos livros didáticos nos permitem pensar nas representações feitas sobre os índios, sobretudo, identificam a sua presença em nossa sociedade, de acordo com o relato de Pesavento (2005, p. 41).

[...] As representações são também portadores 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.

Choppin (apud BITTENCOURT, 2004, p. 69), ao falar dos manuais didáticos, nos diz que os mesmos são “produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”. Diante desse contexto, a reflexão que fazemos nos permite pensar sobre as permanências e repetições das representações estereotipadas e equivocadas sobre os indígenas. Mesmo adequando-se, remodelando-se e atualizando-se, o ensino de História ainda é, muitas vezes, tradicional e repetitivo. Para Sodré (2018, p. 55)

O livro didático foi produzido para dialogar, principalmente, com dois leitores, o professor e o aluno, e nessa perspectiva, deve estar adequado para cumprir o exato papel que se destina, cuidando para que não seja o orientador e a fonte principal do conhecimento, atentando-se ainda para que não venha a se concretizar enquanto o único instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, e sim, como instrumento auxiliar.

O livro didático não deve ser visto como um depósito de verdades. “[...] Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada.” (CHARTIER, 1990, p. 123). O autor nos convida a refletir sobre a necessidade de os educadores saberem usar as obras como uma ferramenta dentre os diversos instrumentos que estão à disposição da aprendizagem dos estudantes.

Os povos indígenas integram a diversidade étnica do Brasil, e o estudo da história e cultura destes povos é essencial para a formação da identidade cultural da nossa sociedade. É importante também que as diversas materialidades proporcionem a capacidade crítica do estudante, de modo que as obras funcionam como um veículo de expressão e releitura dos sentidos das narrativas, respeitando sua diversidade e a pluralidade cultural.

As mudanças no âmbito das políticas públicas de educação apontam para a necessidade de observarmos as dinâmicas, os saberes e as práticas produzidos por professores de história e alunos das universidades e escolas brasileiras a partir das propostas e desafios lançados pelas referidas leis no que concerne à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Como sugere o próprio Ministério da Educação (MEC), nesse contexto, torna-se necessário um debate amplo e pesquisas que abordem a implementação das novas leis, assim como a produção de materiais didáticos e paradidáticos e a formação de professores. (CEREZER, 2011, p. 04).

Destaco que o conceito de cultura, indispensável na História Cultural, que trataremos no capítulo 2, muitas vezes, no livro didático, se confunde com a palavra cultura e seus diversos significados. Segundo Sodré (2018, p. 21)

Pensar cultura é pensar o conjunto de conhecimentos, crenças e hábitos que as pessoas aprendem de modo dinâmico, a partir das relações de indivíduos e grupos, que exprimem sobre diferenças, identidades, imagens, pensamentos e textos. A cultura constrói comportamentos, valores, instituições e regras que conferem sentido aos sujeitos e às suas práticas.

Entendemos que cultura é um conceito que permite compreender e analisar a representação dos indígenas nos livros didáticos, permitindo também a desconstrução de estereótipos, neste sentido, não se pode estudar e entender a cultura brasileira excluindo a cultura indígena, pois não é possível separá-las. Ao buscarmos, a partir de nossas reflexões, a desconstrução das representações, vistas por nós como preconceituosas, concordamos que se desconstruam os equívocos relacionados à população indígena,

portanto, uma das possibilidades, é que os professores, com o apoio dos livros didáticos, elaborem conteúdos que representem a identidade cultural dos indígenas, em sua diversidade. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Guia do Livro Didático 2012, aponta que:

Na historiografia brasileira, por sua vez, tem-se demonstrado, ao longo das últimas décadas, que nossa sociedade é marcada pela diversidade e pela pluralidade étnica, religiosa, cultural, características resultantes dos seus próprios processos histórico-sociais, lutas, resistências, condicionamentos e escolhas. A pressão dos povos indígenas e afrodescendentes para serem reconhecidos como comunidades portadoras de culturas e histórias próprias, o diálogo mais estreito dos historiadores com antropólogos e etnólogos, além do próprio movimento de renovação historiográfica, atentando para novos objetos, métodos e fontes, impuseram a revisão dos marcos eurocêtricos tradicionalmente adotados na análise histórica das sociedades americana e brasileira. (BRASIL, 2012, p. 131).

O Guia do Livro Didático nos possibilita a discussão da luta dos povos indígenas frente às mudanças na historiografia e nos livros didáticos. Concordamos que o livro didático é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, porém, não é o único recurso disponível na prática docente. A multiplicidade de abordagens acerca da história e cultura indígena possibilita diversas abordagens. O professor também é um leitor. Ele também lê ideologicamente os textos e os interpreta, sendo sua seleção e leitura, assim como as do autor que produz os textos, disponíveis nos livros, marcados culturalmente por sua ideologia e ‘visão de mundo’.

[...] decorre da aparente contradição em que se encontra envolvida toda a história, ou toda a sociologia da leitura: quer se considere o caráter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor – o que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma - ; quer se considere como primordial a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares – o que significa encarar os actos de leitura como uma coleção indefinida de experiências irreduzíveis umas às outras. Transformar em tensão operatória aquilo que poderia surgir como uma aporia inultrapassável é o desígnio, a aposta, de uma sociologia histórica das práticas de leitura que tem por objectivo identificar, para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler – as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais -, e que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação. (CHARTIER, 1990, p. 121).

Chartier (1990) esclarece que cada leitura e interpretação é única. A ‘intenção’ do autor nem sempre chega aos seus leitores, pois cada leitor lê com sua visão de mundo, com suas diversas leituras, portanto a leitura de u mesmo texto, num livro didático, permite inúmeras interpretações.

O livro didático é concebido para permitir o diálogo, podendo tornar-se importante aliado no processo de ensino-aprendizagem. Deve ser utilizado pelo professor como um instrumento de construção do conhecimento, não sendo encarado como única ferramenta de aprendizagem. Necessário é, por parte do professor, a construção de novas práticas de ensino. A respeito disso Bittencourt (2004, p. 69), menciona que

[...] gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados, há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História. Os livros didáticos de História, já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos. Nas primeiras décadas do século XX, os filmes foram apontados pelo professor Jonathas Serrano, do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, como instrumento didático importante.

A Lei nº 11.645/08 direciona para a obrigatoriedade dos conteúdos relativos à História e Cultura indígena. Em muitos livros didáticos, anteriores à Lei o que se via era “[...] a ausência de estudos sobre a história indígena [...] as populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão de obra africana”. (BITTENCOURT, 2011, p. 305).

As sociedades indígenas compartilham um conjunto de traços e elementos que podem ser comuns e, que também se diferem de outros povos e etnias indígenas, enfim, “Índio não é tudo igual e não fala tudo tupi”. (LUCIANO, 2006).

A Lei nº 11.645/08 propiciou a elaboração de novos conteúdos para se trabalhar a história e cultura indígena, que trataremos no Capítulo 2, no tópico sobre Currículo. Dentre os objetivos da lei, buscava-se mudanças no ensino, na tentativa de superar o que fora observado em livros didáticos tradicionais.

Tais mudanças integraram o computador à realidade de diversos alunos e de muitas escolas. O imenso espaço físico ocupado pelas ‘Barsas’ coube em outros dispositivos de armazenamento. Com o surgimento de novas ferramentas, como aplicativos de celular, por exemplo, o livro didático impresso deixa de ser a referência única e disponível, e diversos outros livros, que antes apenas estavam disponíveis, por tempo determinado, nas bibliotecas escolares, agora estão à mão dos estudantes e

professores, a qualquer momento. Choppin (2009, p. 60-62) alerta “que o manual passa a participar cada vez menos do mundo do impresso e cada vez mais da multimídia”.

Concordamos que o livro didático é uma ferramenta pedagógica, que propicia orientações para a busca de mudanças, principalmente as metodológicas. Assim, é necessário dizer que, sendo um produto de mercado editorial, usado pela maioria dos professores, pode servir como referencial para construção da prática docente do professor, pois traz leituras e conhecimentos que possibilitam diversos olhares, considerando as diferentes formações dos professores e as diferentes formações dos autores, o que propicia essa troca. Através de suas inúmeras narrativas, os livros podem atuar na construção do saber histórico. Choppin (2004, p. 557), afirma que

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente.

Com a aprovação da Lei nº 11.645/08, objetivou-se a valorizar os aspectos da história e cultura na formação da população brasileira, enfatizando as contribuições dos povos indígenas. Nos diz a Lei

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Cabe destacar, no entanto, que é necessário (e há) um amplo debate sobre a importância do livro didático, o que poderá nos permitir olhar para nossa realidade, com o intuito de pensar e repensar nossa visão a respeito da forma como ensinamos, e nos questionar se o que ensinamos está sendo compreendido pelos alunos, bem como empreender a luta contra o preconceito, a discriminação e os estereótipos presentes na sociedade acerca dos indígenas.

1.2 O livro didático e a questão indígena

Os livros didáticos são objetos da cultura escolar e se identificam como uma amostra das relações culturais vivenciadas nas escolas. Assim, imagens e os textos que compõem os livros didáticos procuram apresentar as culturas, incluindo-se aí, os povos indígenas em sua identidade.

Todos os livros e todas as disciplinas escolares podem buscar em seus conteúdos, não só evitar o preconceito e a discriminação, em relação às culturas brasileiras, e de todos os povos, mas empreender uma luta contra quaisquer formas de preconceito e discriminação. A escola atua como formadora de opinião, sendo, por isso, importante olhar criticamente para as representações construídas nos livros, na seleção dos conteúdos, textos, imagens, discursos.

É necessário que o professor tenha consciência e conhecimento de suas filiações teóricas e ideológicas, na escolha e no trabalho com os livros didáticos. Nenhum livro é neutro, e os professores também não são neutros em suas leituras e interpretações. Se considerarmos a escola como Aparelho Ideológico de Estado, segundo a concepção althusseriana, a mesma atua como instrumento de reprodução da sociedade capitalista, priorizando saberes, conhecimentos, tecnologias, logo, também representações, de interesse das classes dominantes. Assim, o ensino priorizaria, em detrimento do histórico e cultural, os saberes práticos e teóricos necessários ao bom funcionamento do sistema produtivo. (ALTHUSSER, 1999).

Ao pensarmos a importância atribuída ao livro didático e sua contribuição para a formação dos alunos, é possível afirmar que ele se constitui como um importante material didático, que pode facilitar a aprendizagem, através da instrumentalização da prática pedagógica. É necessário, portanto, atender às orientações, produzindo materiais complementares que, agregando-se aos conteúdos, facilitem as práticas individuais do professor e levem o aluno às reflexões que propiciem as desconstruções de representações estagnadas.

A extensão da obrigatoriedade do ensino, a definição dos componentes curriculares, conteúdos e orientações pedagógicas estabelecidas como norma ou como recomendação pelos órgãos de gestão dos sistemas de ensino e pelo próprio Ministério da Educação acabam por definir o que é o livro didático e criam bases sobre as quais os autores e editores vão trabalhar e produzir os livros didáticos que serão oferecidos no mercado brasileiro. Nas duas últimas décadas, o grande condicionador dessas bases para produção do livro didático foram os critérios estabelecidos nos editais do Programa Nacional do Livro Didático para definir e

orientar o trabalho de avaliação das comissões de especialistas. (GONÇALVES, 2017, p. 5).

Buscando compreender como a questão indígena é apresentada nos livros didáticos, é necessário identificar o modo como os livros didáticos tratam a questão indígena e as interpretações da historiografia recente. Como dito anteriormente, a primeira representação indígena, escrita, é feita por Pero Vaz de Caminha em 1492:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.

Trata-se de uma representação que inaugura o discurso dos colonizadores, a partir das primeiras impressões sobre as populações indígenas. São discursos permeados pelo etnocentrismo europeu, português/espanhol, católico, que coloca esses povos como superiores às populações indígenas que aqui existiam, considerando o modo e costumes que os diferenciavam. A Igreja Católica atuava como instrumento de ação política especialmente, pelo viés religioso católico, que ditava a cultura da época.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Assim, a história e cultura indígena foi sendo contada e representada, inicialmente pelos jesuítas, responsáveis pela educação na colônia, e sucedendo-se reformas, e políticas de governo e políticas públicas, com produções didáticas que foram distribuídas nas escolas em que, os indígenas, até 1988, com a promulgação da Constituição Federal, não participaram da concepção de nenhuma parte do processo educacional.

O que me impressiona em muitas dessas histórias da educação formal para índios, que usualmente começam pelo período da Colônia, é passar pelo alto dos séculos para caracterizá-los como uma espécie de preâmbulo de opressão colonial, ao fim do qual despontaria a Nova Era. (CAVALCANTI-SCHIEL, 1999, p. 31).

Durante muito tempo os indígenas foram narrados como povos sem história, especialmente por serem ágrafos, e por não terem os ‘tradicionais’ registros históricos escritos, portanto, muitos profissionais, pesquisadores e estudiosos, dedicavam seus estudos ao registro do pitoresco, das narrações fantasiosas, das descrições de fauna e flora, afastando alguns historiadores das pesquisas sobre a história e cultura dos povos indígenas, indicando uma representação marcada pelo olhar eurocêntrico. Almeida (2009, p. 71) observa que “essa perspectiva apenas referendava a ideia de um contato entre culturas distintas, sendo uma superior (a europeia) e outra inferior (a indígena)”.

Para tratar a questão indígena e sua relação com os livros didáticos, é necessário ir além dos conteúdos indicados e propostos nos livros, já que consideramos a diversidade cultural indígena como fruto da desconstrução das representações, propiciadas por nossas leituras; isto significa abordarmos a questão indígena sob uma perspectiva de renovação.

A introdução da história dos povos indígenas nas salas de aula, nas perspectivas da Lei 11.645/2008, tem uma perspectiva de renovação que abrange mudanças epistemológicas, mas também de debates sobre o tema dos preconceitos étnico raciais. (BITTENCOURT, 2013, p. 132).

Concordamos com Chartier (2002, p. 62) que diz que

[...] a questão essencial, que na minha opinião, deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo o qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem. Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação.

Compreendemos a partir de Chartier, que as plataformas, como os livros didáticos, por exemplo, em que se colocam os conteúdos também influenciam na leitura e na compreensão, e as diversas formas como os conteúdos dos livros se apresentam interferem na construção de seus significados.

Inúmeras pesquisas têm sido empreendidas sobre a importância dos livros didáticos, e, quantos aos livros de História, enfatizando uma abordagem que explicita que tipo de ensino de história é veiculado pelos livros didáticos, suas representações e a criação de uma historiografia escolar.

Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material. Mas se os manuais constituem, para o historiador, uma fonte privilegiada, não é somente pela riqueza e pela multiplicidade de olhares que ele pode impelir sobre eles. Em primeiro lugar, o livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe. O manual constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar. Seja qual for a importância que concederemos aos manuais, eles não constituem uma fonte isolada [...]. O manual se inscreve na continuidade: salvo no caso em que uma disciplina venha a ser suprimida dos programas, a produção dos manuais não se esgota jamais: novas obras substituem as edições julgadas obsoletas [...]. (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Os livros didáticos devem nos servir, também, de objetos de reflexão, para compreendermos as representações indígenas construídas nesses livros, e assim propiciarmos possibilidades de desconstrução de estereótipos, contribuindo para o processo de reconhecimento da importância cultural e histórica destes povos.

Para isso, é necessário que se discorra sobre o Currículo de História e Cultura Indígena. A Lei nº 11.645/08, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena” e para que a Lei se efetive, os documentos legais que preconizam o ensino de cultura nas escolas, precisam ser conhecidos e debatidos, considerando que essas leis e documentos se constituem para a concretização da prática docente, relacionada à cultura em sala de aula.

É notável que a Lei nº 11.645/08 trouxe consigo novas formas de elaboração do conhecimento sobre a história e cultura indígena. Trata-se de uma renovação necessária. Retomamos que conteúdos sobre a história e cultura indígena sempre foram representados nos livros didáticos. As escolas, ao se apropriarem dos discursos presentes nos livros didáticos, podem silenciar a história e cultura indígena, consolidando, repetindo, perpetuando o eurocentrismo, os estigmas, os preconceitos.

Destacamos que ao fazer um trabalho a partir dos livros didáticos, mesmo que lecionando a partir de conteúdos já sugeridos, mesmo a partir de propostas que, sabidamente o professor já tenha identificado representações passíveis de desconstrução, se embasado teoricamente, buscando metodologias e didáticas, que não apenas restrinjam-se à reprodução dos conteúdos, certamente ocorrerá a inovação.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Neste capítulo, apresentaremos algumas considerações sobre currículo e suas imbricadas relações com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História do Ensino Fundamental, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Lei nº 11.645/08, compreendendo a importância desses documentos na construção das representações dos indígenas produzidas nos livros didáticos, através das análises das coletâneas “Araribá Mais História”, organizado por Ana Claudia Fernandes, Editora Moderna (2018), e “História, Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015).

Em cumprimento à Lei nº 11.645/08, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura indígena”, faz-se necessário uma reflexão sobre o conceito de cultura, especialmente porque é importante compreendermos as diferenças do conceito, com seus diversos significados, que muitas vezes aparecem nos termos das leis e nos livros didáticos. Assim na segunda parte de capítulo, visando analisar as representações indígenas construídas nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08, em articulação com nosso referencial teórico proposto por Roger Chartier (1990, 2002), buscamos compreender os conceitos de Cultura e Multiculturalismo, Representação e além de buscarmos também compreender o conceito de Estereótipo.

2.1 Currículo e seus desdobramentos no livro didático

A educação no Brasil é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, desde sua promulgação, outras leis a modificaram e a complementaram, em busca da pluralidade da educação. É a partir da LDB que é organizado todo o ensino no território nacional. Nos diz a Lei:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2013).

Na busca pelo cumprimento da Lei, dois documentos norteiam a educação brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, que são documentos normativos do currículo da educação básica brasileira. Estes documentos constituem e definem elementos dos currículos de todas as disciplinas integrantes da educação básica brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) buscam contemplar todos os níveis da educação básica das escolas públicas e privadas do Brasil. Trata-se de um documento de referência, embora não obrigatório, para instituições de ensino e também para os educadores, visando auxiliar na composição do currículo e também nos objetivos de aprendizagem, em cada disciplina.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento normativo legal, portanto, obrigatório, que serve de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas de educação básica, sejam elas públicas ou privadas. É a partir desses dois documentos legais, que são formulados os currículos escolares.

Assim, com a implementação da BNCC, a elaboração dos currículos escolares e de seus materiais, aqui incluímos os livros didáticos, devem estar alinhados às diretrizes delimitadas para a educação, devendo estes materiais cumprirem com os objetivos propostos para a construção do conhecimento.

Compartilhamos da compreensão do conceito de currículo, conforme Silva (1999), de que o currículo é um espaço de disputas, interesses e de ideologias

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. Currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999).

Para Silva (2005, p. 15) “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. E os currículos se organizam a partir dos conteúdos. “As relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas é o que denominamos organização dos conteúdos” (ZABALA, 1998, p. 139). Importa-nos compreender sobre o currículo, considerando que, os livros didáticos, em que analisamos as representações dos indígenas, são avaliados e aprovados pelo Ministério da Educação, e em seguida distribuídos pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD). Portanto, interessa contextualizar em que medida os currículos que norteiam a produção dos livros didáticos, interferem na produção de seus autores. Ao analisarmos o conceito de currículo, é importante diferenciar que:

[...] este conceito [o de Currículo] envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores, trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). (BRASIL, 1998, p. 6).

Assim é essencial pensarmos o currículo de maneira abrangente que norteará todo o processo educacional. Saviani (2008, p. 16) diz que “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” É a partir do currículo que se realizam os planejamentos, visando um método de ensino e aprendizagem eficaz. Os métodos devem ser dinâmicos, constituído por sujeitos, considerando a realidade escolar.

Portanto, caberá também à escola reconhecer a relevância da história e cultura indígena, incentivando a prática de conteúdos que visam fortalecer um ensino mais plural. Os sujeitos da escola devem, portanto, ter consciência de “[...] encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si”. (CERTEAU, 1995, p. 142).

No processo das transformações ocorridas na educação brasileira, os conteúdos, que antes era de responsabilidade apenas dos autores, passaram a ser questionados e redefinidos por propostas curriculares, que nos indicam uma preocupação com a organização dos currículos. Todavia, tais transformações educacionais não foram suficientes para garantir que história e cultura dos diversos povos, especialmente os indígenas, nosso tema em pesquisa, fossem representados de maneira a valorizar suas contribuições na constituição da cultura brasileira.

Analisando as complexidades relacionadas ao currículo, Bittencourt (2004, p. 229) afirma que

Nota-se que é objetivo da escola e dos professores proporem práticas de ensino que valorizem a diversidade, combatendo quaisquer tipos de discriminação, através de currículos que incentivem o reconhecimento da diversidade, da valorização, do respeito, do ‘combate’ às diversas formas de discriminação e preconceitos. O debate acerca da formação do povo brasileiro, da pluralidade na nossa cultura, das nossas origens,

visando o reconhecimento numa sociedade, diversa e plural pode e deve ser iniciado na escola.

Para Certeau (1995, p. 129), talvez a escola “[...] seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajustamento necessário entre modelos culturais contraditórios”.

Diretrizes curriculares, bem como adaptações, reajustes, incorporações, supressões, foram criadas para a promoção da cidadania, através de conteúdos que visam combater as injustiças sofridas pelos povos indígenas. Ao pesquisar sobre as políticas para ações afirmativas visando o combate ao racismo e à discriminação, Cerezer (2019) afirma que

As transformações exigidas pelas referidas leis, as diretrizes e as demais ações, colocaram em debate as formas tradicionais de produção da história, dos livros didáticos, especialmente dos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos de formação de professores, assim como dos saberes docentes.

Para o autor a necessidade de discussão dos temas, também, propiciou debates que indagavam e buscavam “mudanças teóricas e políticas” tanto nos cursos de formação inicial de professores, como nos currículos (CEREZER, 2019). Por sua vez, o livro didático, através dessas diretrizes curriculares, busca adequar seus conteúdos a essa nova realidade, gerando resultados que carecem de análises. Deste modo, as diretrizes relacionadas ao livro didático, aliadas às políticas públicas relacionadas à Lei nº 11.645/08 são o ponto de partida para reflexões e valorização da temática indígena.

É importante compreender o currículo e seu funcionamento. Compartilhamos a concepção de currículo nos remetendo “ao curso ou percurso que será realizado no campo do conhecimento, ou seja, o que se ensina dentro do contexto escolar. Pensar no currículo é pensar na disposição do conteúdo ao longo da vida escolar do aluno” (SOUSA e KAWAMURA, 2010, p. 3).

A Lei nº 11.645/08 embasa não só a produção dos currículos nos livros didáticos, mas também pode orientar os professores para que elaborem propostas de ensino, que valorizem e estimulem o desenvolvimento de ações, visando a promoção e o reconhecimento da história e cultura indígena, pautadas no reconhecimento das diferenças, na valorização e no respeito, superando as interpretações recorrentes no

Brasil, como por exemplo, a representação de indígenas como ‘índio’ genérico ou único, sem reconhecer a variedade de povos que vivem no território brasileiro. Conhecer, estudar e compreender o currículo “[...] oferece pistas para analisar as relações complexas entre escola e sociedade.” (GOODSON, 1995, p. 118). Compreender o significado de currículo, dos pressupostos de sua construção, implicam em um posicionamento do professor a respeito da sua atuação na no ensino junto aos alunos.

Enfatizamos a importância do posicionamento teórico e historiográfico que o professor assume. Acreditamos que esse posicionamento interfere diretamente no trabalho do professor, quando se está de acordo com a maneira como o currículo está organizado, e este diretamente associado às diferentes concepções que norteiam o processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2005). Portanto, o professor, pode, embora o currículo aparentemente fixo, flexibilizá-lo, adaptando à realidade de seu entorno.

[...] os conteúdos são apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhadas na sua integridade. O professor pode selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinente à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 1998, p. 55-56).

Sendo assim, esses conteúdos, como sugestões de possibilidades, formam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs de História compõem um documento que orienta a organização curricular da área de História para o ensino da disciplina em todo o Brasil.

Podemos afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História e Geografia de 1997 buscaram orientar, para o ensino de história e cultura indígena, o reconhecimento e valorização da história e cultura indígena. Ao buscar esse reconhecimento, por exemplo, repensando a ideia do termo ‘índio’, geralmente tratado de forma genérica, preconceituosa, buscando atribuir a ele um novo sentido, um novo saber.

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).

De fato, as transformações não se limitaram às mudanças no currículo e nos métodos de ensino, nem se pode atribuir a mudança de nomenclatura aos PCNs, pois os debates sobre estas práticas antecedem os documentos oficiais, ressaltando-se que trata de uma luta empreendida há anos pelos povos indígenas. Munduruku (2017) afirma que

Quando a gente chama alguém de índio, não ofende só uma pessoa, ofende culturas que existem há milhares de anos. Esse olhar linear empobrece nossa experiência de humanidade. A gente defende um sistema de vida que tem dado certo há 3 mil anos.

O autor, ainda esclarece sobre alguns estereótipos perpetuados na sociedade, como diferenças linguísticas.

– No dia 19 de abril, a gente comemora um equívoco, porque se esconde a diversidade de povos que existem no Brasil. Cada povo cria seu modo de estar no mundo a partir da cultura, que é alimentada pela língua que ele fala. E cada povo tem suas tradições, sua crença, cultura, política e economia. Nós aprendemos que só existe a língua portuguesa por aqui né. Mas no Brasil existem 307 línguas muito antigas e diferentes entre si. E a língua é uma leitura de mundo. Quando a gente generaliza e diz que “o índio chama casa de oca”, imediatamente a gente está esquecendo que oca é apenas um jeito de falar. E essas línguas são tão diferentes entre si quanto o português é diferente do chinês. Se um Kaingang fala a língua dele, eu não sei para onde vai, porque é de um tronco linguístico diferente. Aí vocês podem entender porque o povo tupi (que é o meu caso, o povo Munduruku é tupi) se organiza de um jeito e porque o povo Kaingang, que é do tronco Macro-Je, se organiza de outro jeito. (MUNDURUKU, 2017).

Diante disso acreditamos que, embora as mudanças direcionadas pela Lei e os debates proporcionados pelos documentos, as reivindicações e lutas dos povos indígenas ainda não estão contempladas nos livros didáticos. Concordamos que os documentos ampliaram o debate pela diminuição de preconceitos e respeito às heranças culturais que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, com o objetivo de uma

busca permanente pela efetivação de um estado de direito, que tem como pilares a cidadania, a liberdade e a dignidade humana. Nesse

sentido, a educação escolar é fundamental para a promoção e a formação de tais princípios e valores. (FONSECA, 2003, p. 77).

As prerrogativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, no ensino de História, enfatizam os avanços teórico-metodológicos em concordância com as mudanças sociais, protagonizaram mudanças significativas na área educacional. Houve por parte dos historiadores, diversos questionamentos sobre a hegemonia das fontes escritas, conduzindo a historiografia a repensar a importância das outras várias formas de registros produzidos pela humanidade.

A aproximação da história com as demais ciências sociais, em especial com a Antropologia, ampliou os estudos de povos de todos os continentes, redimensionando os estudos de populações não-europeias. A multiplicidade de povos e culturas em tempos e espaços diferentes tem sido estudada, considerando-se a diversidade de vivências no interior de uma dada sociedade, na medida em que grupos e classes sociais manifestam especificidades de linguagens, representações de mundo, de valores, de relações interpessoais e de criações cotidianas. (BRANDIM, 2010, p. 57).

Esse tipo de conhecimento é fundamental para o reconhecimento dos povos indígenas e, nos mostra que currículo da disciplina de história não se resume às práticas cotidianas da escola, elas são essenciais, mas, tem que vir acompanhadas de práticas que contemplem as diversas realidades que a compõem e suas representações. Por isso, a “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos”. (SAVIANI, 2008, p. 32).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam como orientação para a prática, objetivando contribuir na produção de saberes sociais e culturais. Os PCNs se instituem como uma proposta educacional e, ao analisar a forma como são instituídos, percebemos que é necessária a participação e a sensibilização dos envolvidos nesta proposta, visto que é no ambiente escolar que o currículo é contemplado com atividades que devem valorizar a cultura indígena.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas

dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico [...].
(GONZÁLES ARROYO, 2007, p. 9)

Ao longo da nossa pesquisa, é possível afirmar que os indígenas tiveram sua história marcada pelo preconceito e desrespeito. Com relação à história contada nos livros didáticos, embora muitas vezes, silenciada nos livros, não se pode negar, que houve inúmeras e diversas lutas para implementação de conteúdos que valorizassem a história e cultura indígena.

Faremos nesse capítulo algumas discussões em busca da compreensão da articulação de conteúdos de história e cultura indígenas a partir dos PCNS, Lei nº 11.645/08 e BNCC, previstas de acordo com as reformas curriculares implantadas no Brasil. Tratam-se de documentos, que ao nortear o processo educacional, a exemplo da Lei nº 11.645/08, propõe através da educação, a revisão, reescrita e valorização da história dos negros e indígenas no desenvolvimento da sociedade brasileira, com o objetivo de proporcionar respeito à diversidade, propiciar o pensamento crítico e formação necessária para a prática da cidadania. Conforme destaca Cerezer (2019, p.18)

Como consequência dessas ações afirmativas e das históricas reivindicações dos movimentos negros e indígenas e de grupos e movimentos sociais, foram promulgadas a Lei n.º 10.639/03 e a Lei n.º 11.645/08, que lançaram para a educação brasileira e para a sociedade, o desafio de rever o silenciamento e desprezo à história e às culturas afro-brasileira e indígena. A luta pelo fim do silenciamento e exclusão da história e da cultura desses sujeitos começou a ganhar novos contornos, desenhando um novo cenário onde a educação tornou-se um dos principais palcos para a re/construção e transmissão de saberes focalizando a educação para as relações raciais positivas.

Diante disso, consideramos que a escola ainda é, por excelência, o espaço de aprendizagem, de contato com diversas culturas, pra muitas pessoas; “a escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais”. (GOMES, 2007). Assim o currículo exerce fundamental importância na formação da identidade dos alunos. A disciplina de História ainda é, para muitos, “a máquina do tempo”, a única forma de se relacionar com o passado. Cabe ao professor de História, uma responsabilidade, também social.

As mudanças no ensino de disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como acontece no caso da História, constituem sempre tarefa complexa. A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar,

incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade. (BITTENCOURT, 2004, p. 229).

Ainda na discussão sobre a importância dos currículos, para a busca de um ensino diverso e inclusivo, 10 anos após a implementação dos PCNs, surge a Lei nº 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. A Lei incide diretamente sobre a construção dos livros didáticos e os currículos, considerando os mesmos como importantes ferramentas para a promoção do conhecimento e para o ensino, visto que as organizações dos conteúdos dos livros didáticos devem ser feitas tendo por orientação, os currículos.

A promulgação da Lei nº 11.645/08 nos permite afirmar que a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, não atendia ao que foi necessário ser definido por lei; que em seu texto busca tentar corrigir estas distorções, propondo, incluindo e corrigindo conteúdos históricos que devem respeitar a diversidade e a cultura de cada povo.

Mas, para que essa lei se efetive nos currículos das escolas, é imprescindível um empreendimento na formação inicial e continuada de professores, gestores e técnicos em educação, desdobramento que se faz necessário para a superação das indiferenças, injustiças e desqualificação sob as quais comumente são tratados os negros brasileiros, atitude reforçada pela ideologia dominante. (SANTOS, SILVA e COELHO, 2014, p. 114).

A Lei nº 11.645/08, sem dúvida é um avanço, quando se trata da valorização história e cultura indígena nas escolas, incluindo os diversos aspectos tanto da história como da cultura que caracterizam a formação da população do Brasil, a partir dos grupos étnicos africano e indígena. (BRASIL, 2008).

Assim, a Lei nº 11.645/08 recomenda que os livros didáticos tragam conteúdos que valorizem as contribuições dos africanos e indígenas nas áreas social, econômica e política, portanto trata-se de um currículo que permita inserir nos livros didáticos questões relevantes para o ensino e aprendizagem, e também questões para que nos permitam,

como professores, construir metodologias que promovam a construção da cidadania², visando o respeito às comunidades indígenas.

No Brasil predomina um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a africana, a indígena e a asiática. A cultura e o padrão estético negro, africano e indígena convivem, aqui no Brasil, de maneira tensa com o padrão estético e cultural branco europeu. Assim convivemos com ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. (BORGES, 2015).

A luta por promover um currículo que contemple a cultura e a diversidade da população brasileira, especialmente a africana e indígena, culminou em Leis, documentos regulatórios, e uma intensa reflexão que envolve os representantes dos povos indígenas e africanos, a sociedade, professores e alunos, não os dissociando, mas em luta em diferentes espaços.

As mudanças no ensino de disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como acontece no caso da História, constituem sempre tarefa complexa. A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade. (BITTENCOURT, 2004, p. 229).

Compreendendo a importância dos currículos, tanto para a elaboração dos documentos oficiais, dos livros didáticos e, também, de minha prática profissional, faz-se necessário uma reflexão, breve, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Reiteramos que a discussão sobre currículo, empreendida aqui, bem como as orientações dos PCNs, e BNCC, isoladamente não são objetos de nossa análise, mas permeiam o processo de construção de representação dos indígenas nos livros, por serem os documentos em que os autores se embasam para a construção dessas representações, no cumprimento da Lei, via construção de conteúdos.

² A cidadania cultural compreende o pleno acesso aos bens e serviços culturais, à possibilidade de experimentar a criação cultural e a participação na discussão e na elaboração de políticas culturais. Por fim, como vetor de desenvolvimento, entende-se que sem a presença da cultura não há desenvolvimento efetivo, ou seja, a cultura é essencial para o aprimoramento dos indivíduos e das sociedades. (SANTOS, 2014, p. 22).

Pensamos que é importante a ressignificação de prática docente pensando uma atuação mais reflexiva e isso passa pela necessidade de conhecer as diretrizes que norteiam nossa ação. Miceli (2011, p. 51) provoca, afirmando que

[...] qualquer esforço de renovação do ensino de História depende de uma prática corajosa, [...] parece ser necessário ter coragem de jogar no lixo a comodidade emburrecedora de anotações amarelecidas, repetidas dia após dia, classe após classe, ano após ano. [...] É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências.

Concordamos com a necessidade de superar conteúdos que ainda reforçam estereótipos, que não alcançam as regionalidades e particularidades e, concordando que se deve ir além das propostas oficiais, é que pensamos no nosso Ambiente Virtual, concordando com Micelli em criar e aceitar novos desafios e experiências.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define os conteúdos que serão trabalhados nas respectivas etapas e modalidades da educação básica que visando a formação humana integral. Em suma, é a reunião de conteúdos escolares para a vida, em preocupação direta com a criação de currículos que avaliam as competências e habilidades dos alunos. (BRASIL, 2019).

A partir das orientações dessa base, com obrigatoriedades de currículos comuns e propostas metodológicas comuns, objetiva-se oferecer um ensino de qualidade, que dentre os diversos objetivos específicos está o combate a todo e qualquer tipo de preconceito ao indígena.

A BNCC se consolidou após vários debates, análises e audiências públicas. Ao ler o documento norteador para o ensino da disciplina de História, percebemos que além da proposição de conteúdos prescritos, a proposta busca nortear a formação de um perfil de cidadão desejado pelo país, a partir de ideais e valores expressos como legítimos e aceitáveis para convívio em sociedade. O que se pode inferir da Base Comum de História é que a diversidade, embora pretendida não ainda carece de valorização. Ao ler o material norteador de História, as questões indígenas, por exemplo, continuam sendo relegadas e para que sejam trabalhadas, caberá ao professor criar metodologias que alcancem a proposta de diversidade e respeito à história e cultura desses povos.

Alguns aspectos chamam nossa atenção:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

No item 6, das competências gerais, lemos que é preciso construir um currículo que valorize a diversidade de saberes, conhecimentos escolares que atuam na formação humana e profissional do cidadão brasileiro, através de conteúdos que valorizem, entre outras coisas, a liberdade e consciência crítica, alinhadas ao exercício da cidadania. Concordamos que

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

A BNCC estabelece que as disciplinas sejam divididas em Áreas de Ensino, sendo a História, Geografia, Filosofia e Sociologia disciplinas que foram incorporadas à Área das Ciências Humanas, nas quais a diversidade humana tem destaque especial. A área das Ciências Humanas contribuirá para o desenvolvimento de conhecimentos que estimularão o desenvolvimento de habilidades que levarão os alunos a refletirem sobre a diversidade de povos e culturas, em diferentes tempos históricos. A disciplina História tem como um dos objetivos

estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017c, p. 350).

Concordamos que a comunicação é um aspecto comum que a BNCC busca contemplar. Assim o documento, sugere que os currículos sejam pensados atentando-se para as adequações propostas pelos currículos, pensando o reconhecimento do sujeito a partir do seu lugar no mundo. A cultura escolar deve se alinhar com a tecnologia digital, permitindo possibilidades de aprendizagem que se conectem às novas exigências escolares. Trata-se de uma possibilidade para um ensino que se proponha como inovador. Esta perspectiva nos permite concordar com os alinhamentos da BNCC que nos diz:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do ‘fazer história’, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BRASIL, 2017b, p. 395-396).

Promover o conhecimento não é tarefa fácil, especialmente em uma sociedade que evolui tecnologicamente numa velocidade, muitas vezes, diferente das escolas, e estas não conseguem vencer os desafios que lhe são impostos pela sociedade. A BNCC de História do Ensino Fundamental, nos anos iniciais contempla a construção do sujeito, e sabemos, trata-se de um processo longo e complexo. Parte do princípio do desenvolvimento da percepção de si e do outro, a partir de seu cotidiano, seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. A partir da compreensão da existência entre o eu e o outro, desenvolve-se a capacidade de administrar o conhecimento de maneira autônoma, como parte integrante da sua consciência sobre o mundo.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (BRASIL, 2017b, p. 399).

A BNCC, em seu processo de ensino aprendizagem, inclui procedimentos curriculares que levam em conta a comunidade, o estado e o país, através das relações com os ambientes e os sujeitos que os cerca, desse modo, reflete sobre o significado destas relações. Ressalta-se que a escola não deve somente promover conhecimentos através dos currículos, deve oferecer junto a este, subsídios para que os professores possam implementar suas práticas curriculares, favorecendo a qualidade do ensino.

Concordamos que

A profissão docente enfrenta desafios que transformam o campo de atuação profissional numa arena de conflitos, incertezas, angústias, insatisfações e outros problemas de origens diversas. É nessa realidade conturbada que o professor terá que desenvolver sua prática pedagógica e o grande desafio que se apresenta é como lidar com tamanha diversidade de situações e problemas singulares para os quais não se tem uma resposta ou solução definida *a priori*. (JESUS, CEREZER e RIBEIRO, 2007, p. 23).

Assim, também concordamos que é importante a participação ativa do professor diante das leituras e discussões sobre os manuais e orientativos. É, a nosso ver, importante ressaltar também, que há os grupos que desde os primeiros debates, discordam dos textos da BNCC. Silva (2018, p. 1012), afirma que “trata-se de um documento conversador, emitido por um governo conservador, golpista, ditatorial”. E corroborando, Carniel (2019), afirma que

De modo geral, compreendemos que História é assegurada na Base nos anos iniciais do Ensino Básico. Seu texto introdutório deixa claro aspectos relevantes para a concepção de História que entendemos ser o ideal, entretanto, a organização por objetos de conhecimento e habilidades deixa claro a contemplação de uma História factual e tradicional.

Diante deste cenário, consideramos relevante observar a influência que a BNCC exerce sobre o ensino de História. Os livros didáticos, ao seguirem as orientações não contemplam as especificidades e as diversidades dos povos formadores da sociedade brasileira. E especificamente nos remetendo aos povos indígenas, a quem os livros didáticos dedicam pequena parte de seus conteúdos, observamos que prevalecem os conteúdos da história tradicional.

Dentre as diversas críticas não só à BNCC, mas também aos PCNs, às Leis educacionais, normas e diretrizes, situam-se no fato de muitos pesquisadores crerem que não seriam necessários tantos mais documentos se os já existentes contemplassem a diversidade.

um novo documento oficial sobre currículo – Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não é necessário, pois o Brasil já possui inúmeros documentos oficiais com a função de orientar um currículo comum para as escolas das redes de ensino esparramadas no território nacional. (FERREIRA, 2015).

Entretanto, Cerezer (2015, p. 124) argumenta que:

Mesmo diante do amplo e consistente aparato legal apresentado, as minorias étnicas e raciais ainda são as minorias vítimas das diversas formas de violência e discriminação. No caso do Brasil, as populações afrodescendentes e indígenas convivem diariamente com o preconceito, a discriminação, o racismo e o desrespeito aos direitos e a dignidade humana.

A historiografia brasileira durante séculos compreendeu e perpetuou a cultura brasileira como sendo a cultura portuguesa, em detrimento da cultura indígena e africana.

A história colonial e a sua ideologia de apoio, que foi ensinada na escola e por diversos meios de propaganda a sucessivas gerações de portugueses, transportam numerosas mistificações à volta de factos e personagens e revelam deliberado baralhar de pistas que constituem em si elementos do processo e não devem ser tomados como fonte de conhecimento, mas sim como objecto de estudo. (GUIMARÃES, 1983, p. 1089).

Mesmo após processos de independência política e econômica, a cultura brasileira, embora miscigenada, construiu-se em negação com a cultura dos dois povos, majoritariamente, formadores da população brasileira. Essa negação vem do conceito de “eurocentrismo” que coloca a cultura europeia como mais importante e avançada, servindo de argumento para a subjugação e aniquilação de outras culturas tidas como inferiores.

Um dos grandes desafios da educação brasileira é o respeito à diversidade e a cultura, mas cremos que conhecer a cultura do outro é um caminho para o respeito.

A sociedade brasileira como um todo tem muita dificuldade de lidar, entender, aceitar e respeitar a diversidade, seja ela de cor, raça, religião, sexo, condição econômica, etc. Nesse contexto, criamos ‘fronteiras’ simbólicas de pertencimento a esta ou àquela etnia, cultura, classe social, poder econômico, político e, conseqüentemente, separamos, afastamos aqueles que não fazem parte do território cultural e étnico considerado ‘ideal’. (CEREZER, 2011).

Assim, importa para nossa análise, compreender os conceitos de cultura e representação, sob o viés teórico de Chartier (1990, 2002), empreendido nos estudos da História Cultural, embasamento teórico que nos permite analisar nosso objeto de estudo e nas reflexões que propiciam nossa percepção sobre as representações.

2.2 Cultura e Representação

O ensino de História e Cultura Indígena, certamente é um desafio que pode ser beneficiado por referenciais teóricos para que se compreendam as representações e estereótipos que estão presentes nos manuais didáticos e que, muitas vezes, se perpetuam no processo de ensino e aprendizagem. A história e cultura indígena, como tema a ser trabalhado nos livros didáticos, deve contribuir para entendimento, respeito à cultura dos povos indígenas.

Para compreender e debater a necessidade de um ensino mais plural a respeito dos indígenas, esse capítulo apresenta os conceitos de Cultura e também de Representação. Esses conceitos são importantes porque a Lei nº 11.645/08 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. O texto da Lei, em seu primeiro parágrafo diz que

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Assim, acreditamos que para o cumprimento da Lei é importante também que se compreenda o conceito de cultura e de representação, pois, consideramos que entender a relevância do foco na diversidade étnico-racial afro-brasileira e indígena, poderá oferecer subsídios para se compreender as maneiras de pensar e fazer a história brasileira, valorizando os povos que a constituíram.

A escola é um espaço de encontro de diversas culturas e é também um espaço para o conhecimento de culturas. Concordamos que

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas. (MOREIRA, CANDAU, 2003).

Diante do exposto, acreditamos que trabalhar o conceito de cultura, a partir dos livros didáticos em sala de aula não é uma tarefa fácil para o professor. Sabemos que muitas vezes as concepções de mundo e teorias educacionais do professor, da escola, dos manuais oficiais e dos autores dos livros didáticos são diferentes. Assim, não é raro o professor se ver confrontado com alguma atividade que envolva questões culturais.

2.2.1 Cultura

O conceito de cultura é amplamente discutido em diversos campos de estudos, como Filosofia, Antropologia, História, Ciência Política entre outros e às vezes observam-se semelhanças e diferenças importantes.

Para Chartier (1990), a cultura bem como as suas práticas, não devem ser reconhecidas como ‘algo pacífico’, pois as mesmas encontram-se além das “representações”, das “lutas de representações” e do “poder”. Para o autor, a cultura estaria controlada e condicionada a ser representação ideológica, e não subordinada à ideologia, não se situando nem acima nem abaixo das relações econômicas e sociais.

Nessa relação, o econômico, que é determinante e o cultural, que é determinado pelas representações, distanciam-se de um conceito unívoco de cultura. Assim, Chartier propõe um deslocamento que vai da história social da cultura para uma história cultural do social, em que a proposta é considerar

[...] como todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em acto, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma «cultura», é comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo. O mais grave na acepção habitual da palavra cultura não é, por isso, o facto de ela geralmente respeitar apenas as produções intelectuais ou artísticas de uma elite, mas de levar a supor que o «cultural» só e revestido num campo particular de práticas ou de produções. Pensar de outro modo a cultura, e por consequência o próprio campo da história intelectual, exige concebê-la como um conjunto de significantes que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais. (CHARTIER, 1990, p. 61)

Assim, a partir de Chartier, compreendemos que cultura, como o resultado da ação do homem, construindo e transformando o espaço em que vive, constitui-se de elementos que caracterizam a identidade de um povo, formando sua história cultural. Não se trata, portanto, apenas do conjunto de práticas de um grupo, a elite, por exemplo, determinando-se como a cultura a ser imposta aos demais, ou, o fato de uma prática cultural, como a dos indígenas, não ser a prática cultura da maioria da população, ou, não ser a prática cultural da elite econômica, também não ser considerada, por isso, como cultura.

Quando analisamos nossa cultura, sabemos que ela não é única, visto que somos uma sociedade que possui diversas características, formadas a partir de diversos povos, incluindo a diversidade de povos indígenas, que mesmo compondo a formação da sociedade brasileira como um todo, ainda é vista como uma cultura à parte da cultura brasileira. Por isso, é tão importante compreender e trabalhar em sala de aula o conceito de interculturalidade que, segundo Freire (2009, p. 94) “é o resultado da relação entre

culturas, da troca que se dá entre elas. Ou seja, tudo que a humanidade produz de bom e que merece ser usufruído por todos”.

Ao observarmos a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 nos livros didáticos, vemos a busca de um diálogo que respeite as culturas, entretanto, quando abordamos a história e cultura indígena, nos livros didáticos, muitas vezes percebemos, a repetição da História oficial e o “congelamento da cultura indígena”.

até quando vamos continuar ouvindo que o índio de ‘verdade’ é o que vive nu, come peixe, mora na mata e faz hu, hu, hu com a boca? Por que não aceitar que eles e nós passamos e sempre passaremos por um processo chamado interculturalidade. Ou será que ainda usamos as mesmas roupas dos portugueses de 1500? [...]. O que acontece é que a maioria das coisas foram impostas aos indígenas e não foi lhes dado direito de escolha. O que buscamos é um diálogo respeitoso entre as culturas. E quando a cultura indígena aparece congelada em vários discursos, é a prova de que não os deixam transitar em outras culturas. (SALES e SALES, 2009).

Entendemos que é preciso ouvir as diversas vozes, especialmente as vozes dos indígenas, quando se trata de sua história e sua cultura. ³

Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece - e o que é bem pior- não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? (LUCIANO, 2006, p. 35).

Quando propomos analisar a cultura indígena, vimos a possibilidade de construir uma nova história, que valorize a diferença e a semelhança de sua existência, combinado

³ A equipe da Assessoria de Comunicação da Unemat produziu um documentário sobre a Faculdade Indígena Intercultural (Faindi), que atende às populações indígenas de Mato Grosso, em cursos superiores específicos e diferenciados, desde 2001. A Unemat é pioneira na oferta de graduação específica e diferenciada para indígenas na América Latina e serviu de referência a diversas iniciativas similares de valorização e respeito à diversidade étnica e cultural. Atualmente, a Instituição oferece o curso de Licenciatura Indígena Intercultural para formação de professores indígenas, com três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais, além da Pedagogia Intercultural Indígena. Também é ofertado a Especialização em Educação Escolar Indígena o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena (PPGecii) e 5% das vagas da Unemat são reservadas para alunos indígenas. Dentre as 48 etnias indígenas existentes em Mato Grosso, 45 já foram atendidas pela Unemat. Mais de 400 estudantes índios já concluíram a graduação, 140 obtiveram titulação de especialista e diversos professores conquistaram o título de mestre e doutor. Para assistir ao documentário acessar o link: Disponível em <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=multimidia&c=faculdade-indigena-intercultural>. Acesso em 27 dez 2020.

a ideia de um sujeito possuidor de uma identidade e cultura própria, mas que também não é uma cultura exterior, inferior, particularizada. As noções de cultura e interculturalidade estão interligadas, o reconhecimento destes povos, aliado ao reconhecimento de sua diversidade cultural adquire importância, pois possibilita a afirmação de sua liberdade, considerando sua contribuição como sujeito histórico.

Esse debate e essa compreensão são muito importantes para o ensino e aprendizagem da história e cultura indígena. Sabemos que a Lei abarca duas etnias e duas culturas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

É importante ressaltarmos duas diferenças cruciais que interferem diretamente nas questões de representação e estereótipos: o espaço territorial e a diferença linguística. A cultura afro-brasileira ocupa um lugar de luta que está no mesmo espaço territorial da ‘cultura brasileira’ e falando a língua portuguesa. Esse espaço são as escolas, as redes sociais, o entretenimento, a vida política, e as maiores manifestações culturais brasileiras, como Carnaval, Festas Juninas, Folias de Reis. E quanto às línguas, mesmo com toda diversidade linguística, como reconhecimento de comunidades quilombolas, não há questões de lutas por manutenção de línguas nativas de origem africana, como as que envolvem as comunidades indígenas. Estas, na luta pela preservação de sua língua e cultura, seu modo de vida, se vê obrigada a lidar com questões ‘aculturação’, muitas vezes saindo de seu espaço pra encontrar espaço de luta e de resistência.

2.2.2 Representação

Para Chartier (1990), a representação é o produto do resultado de uma prática. É importante pensarmos sobre as representações que são feitas nos livros didáticos, sobre a

história e cultura indígena, principalmente, porque não são os indígenas que escrevem suas histórias nos livros.

Ao analisarmos as representações, articulados aos conceitos de cultura e multiculturalismo é necessário debatermos o modo as diversas representações que são construídas nos livros didáticos, a partir de estereótipos. Para Chartier (1990), o conceito de representação “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1990, p. 17). As culturas não podem ser simplificadas, sob o risco de estereotipar as diferenças. Para Chartier (2002) as representações são determinadas pelos interesses dos grupos que estão no domínio, no poder. Essas representações são construídas a partir de um mundo social: as “representações do mundo social são constituídas pelos grupos sociais, por meio de esquemas intelectuais e embora aspirem à universalidade são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17). Silva (2009) reforça que a atribuição de sentido que damos às pessoas, lugares, coisas, são feitas por meio das representações, através das práticas de significação e dos sistemas simbólicos, e a partir daí os significados são produzidos. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. (SILVA, 2009, p. 16).

Os discursos estereotipados presentes na sociedade e reproduzidos nos livros didáticos reforçam as representações que já estão construídas e, conseqüentemente são impostas como cultura. Entendemos que

O estereótipo pretende dizer a verdade do outro em poucas linhas e desenhar seu perfil em poucos traços, retirando dele qualquer complexidade, qualquer dissonância, qualquer contradição. O estereótipo lê o outro sempre de uma única maneira, de uma forma simplificadora e acrítica, levando a uma imagem e uma verdade do outro que não é passível de discussão ou problematização. O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, caricatural. É uma fala arrogante, de quem se considera superior ou está em posição de hegemonia, uma voz segura e autossuficiente que se arroga no direito de dizer o que o outro é em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira, rápida e indiscriminada do grupo estranho; este é dito em poucas palavras, é reduzido a poucas qualidades que são ditas como sendo essenciais. O estereótipo é uma espécie de esboço rápido e negativo do que é o outro. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 13).

Assim, concordamos que na busca por desconstruir estereótipos é necessário entender as identidades, concordando com Silva, que esclarece que “a identidade é

marcada pela diferença” (SILVA, 2009, p. 9). Compreender que existem diversas identidades formadoras da cultura brasileira nos permite descobrir e repensar nossa própria identidade. Para o autor, são as “representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais” (SILVA, 2009, p. 54). Concordamos que

Influenciados por nossa própria visão de mundo culturalmente orientada, nós muito frequentemente fazemos uma imagem super simplificada de outras culturas, agrupando as diferenças culturais em categorias exageradas, para então ver cada pessoa de uma cultura como possuidora de traços estereotipados. (BROWN, 2007, p. 190-191).

A representação e os estereótipos são construções sociais que encontram espaço na escola e podem ser reproduzidas, reafirmadas ou desconstruídas pelo professor e pelos alunos. Munduruku, (2017) marca em seu discurso diversas questões

Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa.

O autor busca desconstruir o estereótipo da representação de igualdade indígena, ainda repetida na história

– É claro que nós [indígenas] temos muitas coisas em comum, porque nós somos parte da natureza, nós somos a natureza. A única diferença é que a sociedade ‘civilizada’ trouxe o esquecimento para as pessoas. (MUNDURUKU, 2017).

Brito (2009, p. 69), afirma que “ninguém poderá falar pelos indígenas sobre a diversidade de seus povos, sobre os significados objetivos dessa diversidade, sobre as suas dificuldades e limites no relacionamento com os não-índios”. Concordamos que é importante considerar também, em nome da pluralidade, as diversas experiências que podem vir da relação entre indígenas e não indígenas, baseadas no respeito e na liberdade. Assim concordamos que as representações estereotipadas darão lugar às histórias legítimas quando também forem “[...] contadas e ensinadas por seus legítimos representantes, os indígenas.” (BRITO 2009, p. 69).

Nesse contexto, Silva esclarece que “a identidade e diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação” (SILVA, 2009, p.78). Por isso, as características, as diferenças, as semelhanças, a cultura dos povos indígenas devem ser estudadas considerando as particularidades de cada etnia, do lugar em que vivem, de suas manifestações culturais, de suas diferentes histórias, enfim, desconstruindo as representações estereotipadas.

CAPÍTULO 3

A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA E SUAS REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo apresentaremos as análises que realizamos observando as representações indígenas que aparecem nos conteúdos de história e cultura indígena propostas nos livros didáticos “História, Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015) e “Araribá Mais História”, de edição de Ana Cláudia Fernandes, Editora Moderna (2018). Os livros integram duas coletâneas direcionadas às séries finais do Ensino Fundamental, editados e comercializados após a Lei nº 11.645/08.

Nosso objetivo é analisar como são construídas as representações sobre os indígenas, com base nos conceitos teóricos que escolhemos para embasar nossas análises. Para isso, utilizamos os conceitos de representação, estereótipos, cultura e multiculturalismo.

Buscamos ao longo desse capítulo retomar nossa justificativa pensando a importância e o significado das representações a partir da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, em consonância com as recomendações da Lei nº 11.645/08. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Bibliográfica, que possibilitou selecionar as obras para análise, buscando sempre realizar leituras críticas nos capítulos que abordam a História e Cultura Indígena.

Ressaltamos que o livro didático apresenta diversas formas de representações sobre os indígenas nos conteúdos e até mesmo na ausência deles ao longo de toda a coletânea, não só nos conteúdos denominados História e Cultura Indígena. Buscamos identificar se estas representações são reforçadas e mantidas por preconceitos e estereótipos, ou se apresentam uma história livre de estereótipos. Concordamos que “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (CHOPPIN, 2004 apud BITTENCOURT, 2014, p. 69).

Em minha prática docente, bem como durante o curso das disciplinas do mestrado, ao pensarmos o ensino de História juntamente com as teorias que permeiam as pesquisas e o ensino, tivemos contatos com vasta produção que nos fizeram observar mais cuidadosamente os conteúdos dos livros didáticos. Chamou minha atenção que

No Brasil, também os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira. (BITTENCOURT, 2004, p. 304).

Chamou também minha atenção uma leitura do documento do Guia de História do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017

As temáticas da História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas são discutidas ao longo da coleção, principalmente nas atividades, auxiliando na desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre esses povos, na medida em que exploram-se suas especificidades em diferentes tempos históricos. Extrapolam-se a visão que os restringem apenas ao passado, permitindo que os estudantes pensem historicamente sobre a atuação desses sujeitos em diferentes temporalidades e como responsáveis por contribuições significativas na formação. (DIAS, 2018).

É importante compreender que para analisarmos as obras que selecionamos se fez necessário observar nossos pressupostos teóricos, bem como ter também um olhar analítico sobre nossas fontes, os livros didáticos, em que estão nosso objeto de estudo: a representação indígena.

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. (BITTENCOURT, 2011, p. 311).

As duas coleções que selecionamos para nossa análise são integrantes do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017. Ao ler o texto de apresentação do Guia, chamou minha atenção o modo como o discurso propunha o ensino de história e cultura indígena nos livros didáticos aprovados pela coleção. O Guia nos informa que

Temática indígena

Embora compreendida comumente como uma dimensão correlata da temática africana e afro-brasileira em termos da estrutura legal que a sustenta, o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas no PNLD, sendo o aspecto que merece maior grau de investimento por parte de autores, de editoras e de professores no uso das coleções.

Vários fatores explicam essa distinção, mas destacáramos dois em especial: o crescimento relativamente recente de uma pesquisa historiográfica que vem se dedicando ao estudo da História indígena no Brasil, em suas seleções e hiatos. Nesse ponto, é muito comum se perceber os modos pelos quais essa temática comparece na escola: são comuns os lapsos temporais, como se não existisse uma relação longa de continuidade envolvendo grupos sociais historicamente excluídos na sociedade. [...]. Muito comumente, situam-se como ausentes as abordagens relativas a outras temporalidades históricas e, de modo essencial, o tempo presente, no qual, de fato, a temática emerge como uma questão socialmente relevante que evoca a questão dos direitos à terra, à preservação do patrimônio genético e às ações de valorização identitária. [...]. (BRASIL, 2016, p. 33-34).⁴

Assim, motivado por questões que sempre me inquietaram em sala de aula no exercício da docência bem como na leitura dos livros didáticos e proporcionadas pelas propostas de reflexões no mestrado concordamos que

[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo estado. 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 [...]. (BITTENCOURT, 2006, p. 73)

Analisamos em seguida como se apresentam as representações da história e cultura indígena, propostas nos livros didáticos “Araribá Mais História”, de edição de Ana Cláudia Fernandes, Editora Moderna (2018), e “História, Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015).

3.1 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior (2015)

Em sua “Apresentação”, o autor diz que antes do livro chegar às mãos do aluno, foi necessário o trabalho de muitas pessoas, que ele chama de “profissionais do mundo do livro”, destacando o trabalho do autor, editor e seus assistentes, os profissionais da iconografia, os profissionais da arte, os profissionais da preparação e revisão e demais profissionais.

⁴ O documento pode ser acessado nesse link. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_historia.pdf>. Acesso em 11 set 2020.

A organização do livro segue um roteiro que objetiva auxiliar alunos e professores a se conectarem com o livro e com as tecnologias. O livro propõe, dentre as diversas atividades, a criação de um “*Blog da Turma*” como “uma alternativa para o desafio de mobilizar os alunos a produzirem e apresentarem uma pesquisa de maneira mais eficiente”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 7). Para tanto o autor sugere que o professor “faça o papel de editor, gerenciando, aprovando ou removendo os comentários feitos em cada postagem”. (Idem. *Ibidem*).

O livro, assim como toda a coletânea, se organiza da seguinte maneira: Cada unidade é iniciada com uma “Abertura de Unidade”. “Nessas aberturas são apresentados, por meio de imagens e textos os temas que são trabalhados”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 365).

Em seguida há a “Abertura de Capítulo” que propõe “a discussão dos temas que serão trabalhados nas páginas seguintes”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 365). Na seção “Dialogando...” o autor traz “desafios propostos ao longo do texto para discutir imagens, gráficos, tabelas e textos”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 366). A seção “Para Refletir” é descrita como “Uma seção que traz textos estimulantes sobre os conteúdos estudados e propõe a discussão sobre esses temas”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 367). Na seção “Para Saber Mais”, encontramos “um quadro que apresenta informações extras sobre os conteúdos dos capítulos trabalhados”. (Idem. *Ibidem*).

A seção das “Atividades” também é subdividida: “I Retomando:” O autor afirma trazer questões variadas sobre os conteúdos dos capítulos como forma de rever aquilo que foi estudado. “II. Leitura de Imagem:” Trata-se de uma seção que permite o estudo de imagens relacionadas aos temas dos capítulos. “III. Leitura e escrita de textos:” O autor propõe nessa seção a leitura, produção e interpretação textual.

A seção “Cruzando Fontes” se utiliza de diferentes tipos de fontes históricas: um método que proporciona a construção do conhecimento histórico, procedimento inerente ao ofício do historiador, “ao aproximar-se do trabalho de um historiador, por meio das análises e da comparação de diferentes fontes”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 369).

Ao indagarmos acerca da importância da utilização de vários materiais para o trabalho com os alunos é imprescindível destacar a importância da perspectiva interdisciplinar. Na seção “Integrando com...” Boulos Júnior (2015, p. 369) afirma que essa seção é o espaço para “o encontro da história com outras áreas do conhecimento, permitido ampliar ou complementar o que foi visto no capítulo” e assim, o autor mobiliza conceitos de outras disciplinas, trazendo textos que visem o trabalho interdisciplinar.

Por último, temos a seção “Você Cidadão”, “que permite a reflexão sobre temas como ética, meio ambiente e solidariedade” que se propõem a “estimular e preparar o aluno para o exercício da cidadania” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 369).

3.1.1 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior – 6º ano

O livro “História, Sociedade & Cidadania” para o público do 6º ano do Ensino Fundamental foi a primeira obra a ser escolhida para analisarmos a representação das sociedades indígenas brasileiras.

A estrutura do livro é organizada e dividida em 4 unidades, totalizando 14 capítulos. O autor busca organizar os conteúdos de maneira cronológica e assim, no Capítulo 5 discorre sobre “Os Indígenas: Diferenças e semelhanças”.

A Unidade 1, intitulada “História, Cultura e Patrimônio” é composta por 2 capítulos. No capítulo 1, “História e Fontes Históricas” há 3 imagens de grupos de crianças brincando, sendo uma indígena, sem referências textuais.

Figura 1. Crianças brincando

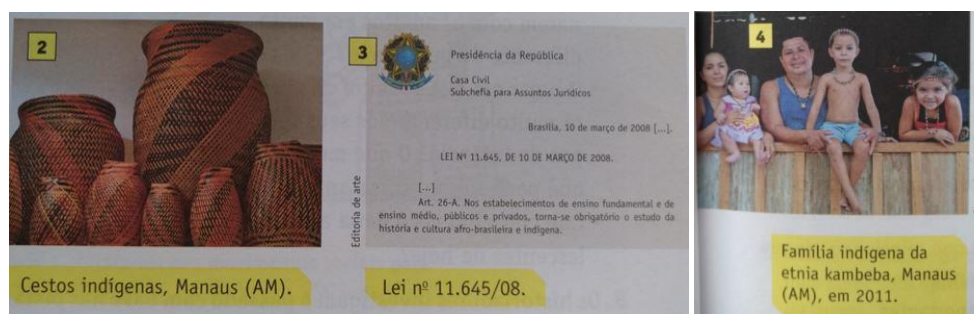


Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 18.

Embora não tenha referências textuais, o autor colocou grupos de crianças diferentes, dentre eles um grupo de indígenas, mostrando que se trata de uma atividade comum aos povos apresentados nas imagens.

Nas “Atividades”, na página 23, há 2 fontes históricas indígenas, e uma reprodução da Lei nº 11.645/08, a serem classificadas, por tipos, pelos alunos.

Figura 2. Fontes Históricas



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 23

No Capítulo 2 “Cultura, Patrimônio e Tempo”, o autor relata a importância do tempo, com o objetivo de chamar a atenção do aluno para a ideia de tempo cronológico, de como o percebemos conforme a situação em que nos encontramos, e essa reflexão objetiva estimular o aluno a pensar sobre o tempo. O capítulo se inicia com imagens e textos, a partir dos quais os alunos são orientados a falar sobre o que pensam e o que imaginam saber sobre o tempo e a extrair informações das fontes apresentadas.

Interessante observar que o autor, antes de iniciar as abordagens sobre cultura, faz questão de marcar sua concepção sobre igualdade e diferença.

os seres humanos têm semelhança entre si. Todos temos necessidades de beber, dormir, respirar, amar etc. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento de 1948 assinado por países do mundo inteiro, inclusive do Brasil, somos iguais também em direitos. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 28).

O autor demonstra a necessidade de esclarecer que vivemos em uma sociedade com direitos garantidos, observando a necessidade de refletir sobre a importância de garantir estes direitos a todos. Entretanto, o autor destaca que “se somos iguais em necessidades e direitos, quanto à cultura, nós somos diferentes”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 28).

O conceito de cultura, como fora apresentado anteriormente, não é de fácil definição, e muitas vezes é apresentado com vários significados, dependendo de contextos culturais, filiações teóricas e campos de conhecimentos diferentes. O texto indicado pelo autor tem por objetivo “compreender o termo cultura a partir de tudo o que é feito pelos homens ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 28). Assim, o autor define a cultura material como “o conjunto de objetos (tecidos, instrumentos de trabalho, meios de transporte, adornos, habitações, entre outros) produzidos pelos seres humanos de uma determinada sociedade”. (Idem).

A cultura imaterial é relatada pelo autor como “tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, mas não é palpável, ou seja, que não pode ser pego, como o modo de fazer comida, uma brincadeira, uma festa, um ritual etc.” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 29).

O texto de Boulos Júnior (2015) ressalta que cada povo tem sua cultura, portanto, há uma variedade imensa de culturas, não sendo diferente em nosso país, o Brasil, que apresenta diferentes culturas no mesmo território.

As culturas são diferentes entre si; apenas isso. Cada cultura tem o seu valor e não há uma cultura superior a outra. Conforme a Antropologia, nenhum povo pode ser chamado de ‘selvagem’ ou ‘primitivo’ porque se veste, se enfeita, se alimenta ou pensa diferente de outro. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 29).

Nessa perspectiva conceituada pela Antropologia, importante destacar o conceito de etnocentrismo, ou seja, a maneira de ver o mundo daqueles que consideram o seu grupo (sua etnia ou sua nação) superior aos demais ou mais importante que os outros. (ROCHA, 1984, p. 07).

Ainda no Capítulo 2, há um subtítulo “A valorização das matrizes africana e indígena”, na página 32, em que o autor trata do tema. O autor afirma que “durante muito tempo valorizou-se apenas os bens culturais inspirados em modelos europeus e ligados à **História oficial**” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 32). (Grifo nosso). Destaca-se, porém que “nas últimas décadas, passou-se a valorizar também os bens culturais relacionados a outros grupos humanos, como os indígenas e os africanos, igualmente importantes na formação da sociedade brasileira”. (Idem).

Importante salientar que o autor recorre à negação ou remodelação do modelo de trabalho baseado na História oficial. Para Prestes (2010, p. 92), a História Oficial é a

elaboração histórica que convém aos grupos dominantes na sociedade e que se encontra consagrada e difundida principalmente nos livros escolares e na mídia. [...] ela é construída pelos donos do poder (as classes dominantes), ou, segundo A. Gramsci, pelos seus intelectuais orgânicos. Em outras palavras, a História Oficial é expressão da ideologia dominante, ou seja, dos interesses das classes dominantes numa determinada sociedade dividida em classes antagônicas.

Ainda segundo a autora

Eis a razão por que a elaboração da *História Oficial* adquire uma importância crescente nas sociedades contemporâneas. Trata-se de proclamar e difundir *as vitórias e os sucessos* alcançados pelos donos do poder, de hoje e do passado, nos permanentes conflitos sociais presentes na história mundial. Trata-se de consagrar o capitalismo. Em contrapartida, os ideais e as lutas dos setores, que não obtiveram êxito em seus propósitos revolucionários e transformadores e, muitas vezes, sofreram duras derrotas, são, segundo a lógica da História Oficial, *esquecidos, silenciados, deturpados e combatidos*. Em nossas sociedades contemporâneas, são os *intelectuais orgânicos*, comprometidos com a burguesia que cumprem a função de produzir tal História Oficial. Dessa forma, são consagradas inúmeras *deformações* históricas, inúmeras inverdades históricas e silenciados numerosos acontecimentos que não são do interesse dos setores dominantes que sejam do conhecimento da grande maioria das pessoas e, em particular, das novas gerações. (PRESTES, 2010, p. 94). (Grifo da autora).

A temática afro-brasileira e a temática indígena, que devem estar presentes nos livros didáticos, são fundamentais para a construção de identidades, contribuindo para uma educação voltada ao reconhecimento destes povos como sendo grupos que fazem parte da formação da sociedade brasileira. “A proteção e valorização das expressões afro-brasileiras e indígenas ajudam a fortalecer a autoestima, a identidade e a autoconfiança desses grupos humanos e garantem a eles o direito à **memória**” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 32). (Grifo do autor).

Figura 3. Bonecas Karajás e Tambor de Crioula



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 32.

1. Bonecas Karajás produzidas no Vale do Araguaia, Luciara (MT), 2008. Os saberes e as práticas associadas ao modo de fazer bonecas karajás são um bem cultural de matriz indígena. A confecção destas bonecas é, por vezes, a única fonte de renda das famílias karajás.

2. Tambor de Crioula, Maranhão, 2008. O Tambor de Crioula é uma forma de expressão de origem afro-brasileira que inclui dança, canto e percussão de tambores e está presente na maioria dos municípios do Maranhão. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 32).

Observamos que essas duas imagens representam a diversidade e cultura brasileira, são imagens carregadas de representações. A presença dessas duas imagens no texto pode significar um olhar sobre essa diversidade. Ao apresentar imagens de culturas diferentes que formam a cultura brasileira, o autor defende a ideia de que proteger e valorizar as expressões culturais desses povos “ajudam a fortalecer a autoestima, a identidade e a autoconfiança” o que também garantiria “o direito à **memória**”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 32).

Na página 34, notamos mais uma vez, a ênfase em representar os indígenas com imagens, no subtítulo “Formas e instrumentos de medição do tempo”. Há uma representação das irmãs kalapalos (Querência, MT, 2012), como exemplo de “grupo humano da atualidade que organiza suas atividades com base nos fenômenos da natureza”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 34).

Figura 4. Irmãs Kalapalos



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 34.

Ao ilustrar o texto com foto das Irmãs Kalapalos, o autor marca as atividades de trabalho desse povo como ‘independentes de relógios’, mas que se organizam pelos ciclos da natureza. Ao trabalhar com o aluno a partir dos livros didáticos é importante ressaltar que o tempo organizado com base nos fenômenos da natureza não é exclusividade dos povos indígenas e que há povos indígenas que organizam atividades de comércio, de estudos, de relações com as cidades, de acordo com os relógios e calendários. Há alunos que tem acesso apenas às representações de indígenas isolados, vivendo nas florestas e isso dificulta a percepção de que há questões políticas e econômicas que sempre envolvem os povos indígenas. Tais questões que afetam a escola e a sociedade também influenciam diretamente os povos indígenas. Não se trata apenas de relógios, calendário e tempo.

Questões políticas, econômicas e culturais sempre estarão envolvidas em conjunto. O tempo indígena não é diferente e dissociado do tempo cronológico. Trata-se de uma sociedade que preserva cultura e costumes diferentes, se organiza de maneira diferente, entretanto, algumas comparações de tempo permitem ao aluno criar representações em que apenas o tempo cronológico tem valor.

Boulos Júnior (2015) destaca a necessidade de calcular o tempo ao longo dos anos, tendo como consequência o desenvolvimento de instrumentos de medição. A página se inicia afirmando que os primeiros grupos humanos se organizavam com base na observação do tempo e encerra com imagens de instrumentos de medição do tempo, tais como ampulheta, torre de relógio mecânico, *smartphone* e relógio digital.

Na obra de Boulos Júnior, direcionada para os alunos do 6º ano, é possível observar elementos construtivos que podem proporcionar aos jovens leitores uma dinamicidade que os possibilitarão inferir vários discursos, em diversos contextos e interpretações, portanto é um auxílio muito eficiente na potencialização da representação. Em nosso caso, como estamos empregando a noção de História Cultural com enfoque na realidade social a ser decifrada pelos historiadores, o livro didático é um “significativo instrumento didático-pedagógico do trabalho docente nas escolas da Educação Básica” (BEZERRA, 2017, p. 274).

Encerrando o Capítulo 2, nas Atividades, novamente os indígenas são representados por meio de imagens. Há 3 pessoas de países diferentes, entre eles Raoni, líder indígena do povo kaiapó. Os alunos são convidados a responder a seguinte pergunta: “Que nome se dá ao comportamento daquele que ri de uma pessoa que tem um hábito cultural diferente do seu?” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 42).

Figura 7. Líder Indígena Raoni

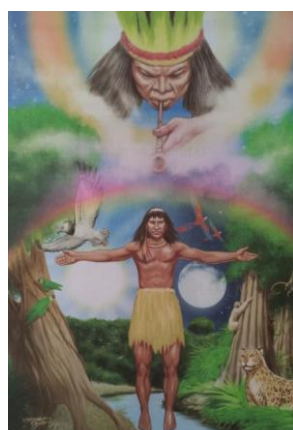


Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 42.

A fotografia do líder indígena Raoni, apresentada junto às atividades que sugerem como resposta o *bullying* praticado por pessoas que riem de outras que são diferentes, demonstra que o autor quis apresentar um indígena com um aspecto cultural diferente, que chama atenção dos demais. Ao trazer a representação de um indígena com botoque⁵ o autor deixa marcado que esse adereço ainda representa preconceito e discriminação, não aceitação ou estranhamento do adereço cultural entre os não indígenas. cremos que não se trata apenas de tornar o adereço comum para o aluno, para que ao ver o aluno não ria ou ache engraçado, configurando o *bullying*. Trabalhar as representações implicam em compreender e respeitar o aspecto cultural, independentes das opiniões de belo, interessante, exótico. Em culturas diferentes sempre haverá estranhamentos, a exemplo, nossas práticas culturais podem também causar estranhamento nos povos indígenas. Uma representação interessante de se trabalhar com os alunos é o uso de alargadores tão comuns nas sociedades urbanas.

A Unidade 2 “O Legado dos Nossos Antepassados” é composta por 3 capítulos. Os capítulos 3, 4 e 5. No final do Capítulo 3 “Os primeiros povoados da Terra”, na seção “II. Leitura e escrita em História - Vozes do passado”, o autor traz o texto “Um mito tupi-guarani”, na página 69, e em seguida apresenta 5 questões para que os alunos respondam. Transcrevo a questão 1: “É possível estabelecer alguma relação entre esse mito indígena e o relato contido na **Bíblia**? Explique.”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 70). (Grifo do autor).

Figura 8. Mito Tupi-Guarani



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 69.

⁵ “Das alterações artificiais que os Botocudos fazem no seu corpo, a mais conhecida é a furação do lábio inferior e dos lóbulos das orelhas para colocar os discos de madeira, os botoques.” (EHRENREICH, 2014, p. 47).

É necessário observar que as cosmologias indígenas são elaboradas de maneira diversa em cada uma dessas sociedades. Cada povo cria e perpetua as suas explicações sobre a origem do universo e de seus ancestrais; sobre os fenômenos da natureza e sobre suas crenças nos seres sobrenaturais. Trata-se de modelos complexos e diferentes que expressam as concepções dessas sociedades a respeito de tudo o que conhecem e o que sentem. Através dos mitos são explicadas a origem do homem, das relações interdependentes estabelecidas na natureza, e especialmente, a importância das relações sociais e culturais. Sobre os mitos, lemos que

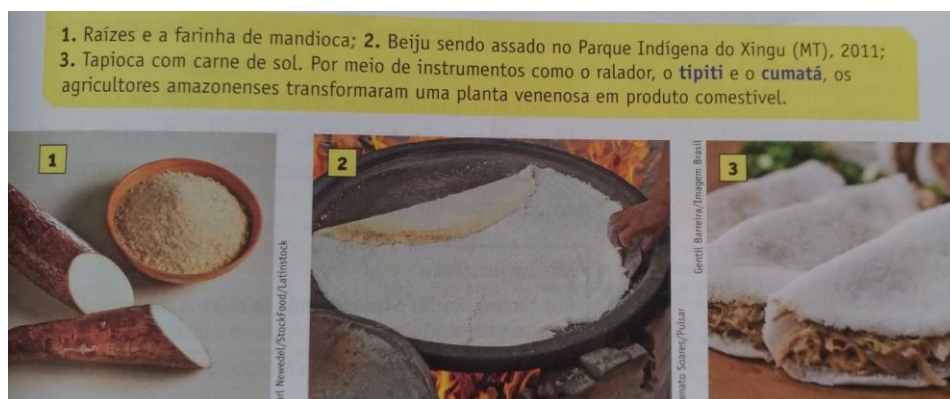
O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos, sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos ‘primórdios’. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a ‘sobrenaturalidade’) de suas obras. (ELIADE, 1972, p. 11).

Creemos ser importante o livro didático narrar sobre as cosmologias indígenas, para que aluno tenha compreensão da diferença cultural. Quando Boulos Júnior (2015) traz a questão: “É possível estabelecer alguma relação entre esse mito indígena e o relato contido na **Bíblia?**”, o aluno poderá ou não estabelecer a semelhança. O manual do professor não traz “resposta” para essa atividade. Entretanto, ao estabelecer semelhança, o aluno poderá compreender o mito indígena como inspirado na Bíblia, descaracterizando sua cultura, ou poderá não estabelecer semelhança e por isso negar sua importância, por não achar respaldo no texto ‘sagrado’ da religião cristã.

O Capítulo 4, “A ‘Pré-História’ Brasileira”, embora narra sobre os primeiros habitantes do Brasil. O autor fala sobre os primeiros habitantes do Brasil (caçadores e coletores), ‘O povo de Lagoa Santa’, ‘O povo de Umbo’, ‘Os povos dos sambaquis’, ‘Agricultores e ceramistas da Amazônia’, povos da região amazônica entre outros.

Na mesma página que traz o título “Agricultores e ceramistas da Amazônia” a imagem 2, que ilustra a página faz referência ao “beiju sendo assado no Parque Indígena do Xingu (MT), 2011”.

Figura 9. Produtos derivados da mandioca



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 83.

As três imagens que o autor traz mostram a alimentação de origem indígena em contextos diferentes. A imagem 3 insere a tapioca em contexto urbano, e embora não haja menção escrita, trata-se de uma das contribuições indígenas para a alimentação na cultura brasileira.

Finalizando o capítulo, o autor dedica duas páginas com ilustrações e textos que discorrem sobre a “mais notável cultura ceramista amazônica: a cultura marajoara”. O texto sobre as cerâmicas também não faz referência à palavra ‘indígena’. Fala-se em agricultores amazônicos, ceramistas amazônicos, os amazônicos, os marajoaras e sociedade marajoara. Há, entretanto, referência à palavra aldeia.

O Capítulo 5, dedica-se à história e cultura indígena. Inicia-se na página 93, com o título “Os Indígenas: Diferenças e Semelhanças”. O autor orienta o professor (no manual do professor) a observar a arte plumária indígena, trazendo explicações sobre as diferenças entre os cocares que ilustram a página. Boulos Júnior (2015) também chama a atenção do aluno, levando-o a refletir sobre o modo como os indígenas enfeitam seus corpos, enfatizando que os enfeites e os adereços indígenas são feitos de maneiras diferentes em cada povo, destacando, bororo e yawalapitis

os indígenas enfeitam seus corpos com cocares, braceletes, colares etc. Mas cada povo o faz de um jeito próprio, como se pode ver nas imagens desta página. Você já tinha parado pra observar os enfeites e adereços indígenas? Será que eles servem apenas para enfeitar o corpo? Será que variam com o sexo, a idade, a posição social de quem os utiliza? Qual dos cocares você mais achou bonito, o dos bororos ou o dos yawalapitis? (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 93).

O trabalho com imagens, importante fonte histórica, marca produção desse capítulo, ora de maneira ilustrativa, ora como proposta de leitura. É possível afirmar que,

pelas imagens contidas nos livros didáticos, temos a oportunidade de reformular e repensar. No trabalho de leitura de imagens com os alunos, questões como o preconceito e a intolerância a estes povos podem ser trabalhadas pelo professor, e nesta direção, observam-se as representações do tempo presente, refletindo sobre sua história e cultura nos tempos passados, devendo ser incentivada a tolerância, respeito e conhecimento da história e cultura indígena. Retomemos que o objetivo da Lei nº 11.645/08 é

[...] uma mudança no que tange à compreensão da construção do Brasil, uma vez que visa mostrar que os grupos étnicos – indígena e negro – assim como os europeus exerceram influência na história brasileira, sobretudo nas áreas social, política e econômica, o que corrobora a necessidade de serem estudadas na educação básica. (GOULARTE e MELO, 2013).

Na página 94, no subtítulo “Povos indígenas na América” Boulos Júnior (2015) apresenta um “Mapa dos povos das Américas no início do século XVI”, objetivando apresentar a distribuição dos principais grupos indígenas pelo território americano, observando a diversidade destes povos.

Na página 95, o autor enfatiza a origem do termo “índio” numa caixa de diálogo “Para Saber Mais”. Ressaltamos que o objetivo desta seção é detalhar um assunto derivado do tema principal, em que o autor, busca chamar a atenção do aluno, dialogando diretamente com ele.

A palavra “índio”

Sabemos que a palavra ‘índio’ nasceu de um erro histórico. Ao chegar a América, Cristóvão Colombo pensou ter chegado as Índias, e por isso, chamou de **índios** os nativos do continente. Hoje em dia, muitas pessoas continuam vendo os **índios** como se fossem todos iguais. Ocorre, porém, que o ‘índio’ genérico não existe. Cada grupo se vê como um todo e diferente de outros grupos. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95). (Grifo nosso).

Chama a nossa atenção o fato de o autor usar aspas na palavra índio (não as utiliza nas duas vezes em que cita o vocábulo ‘índios’). O autor não explica o uso das aspas, mas pelo texto, podemos afirmar que um dos usos das aspas é para explicar a relação das palavras Índia e índio. E outra opção pelo uso das aspas se dá para explicar que os índios não são iguais, porque eles fazem parte de grupos diferentes.

Ressaltamos também que o uso das aspas pode significar a imposição do nome “índio” pelo colonizador, ou seja, a atribuição de uma identidade a grupos com cultura própria, mas desconsiderada pelos colonizadores.

Creemos ser importante ressaltar que na luta pela igualdade e respeito à história e cultura indígena, bem como na desconstrução de estereótipos, há uma busca pela compreensão da diferença entre as palavras índio e indígena. Sobre esse assunto argumenta D'Angelis (1996, p. 3-4)

O termo 'índio' representou, pois, historicamente, uma redução da realidade americana para melhor convertê-la aos interesses europeus. Seria errado, no entanto, dizer que evitava-se, então, reconhecer povos indígenas para não reconhecer-lhes direitos. Ao contrário, em alguns casos especiais chegou-se mesmo a reconhecer povos [...] mas o contexto dos séculos XV e XVI dava primazia ao direito de conquista.

Portanto, concordamos que é necessário esse esclarecimento, também nos livros didáticos. Trata-se de um debate que os próprios indígenas têm chamado à atenção. Munduruku (2015) ao explicar sobre o uso da palavra 'índio' esclarece que

A palavra índio também tem uma conotação ideológica muito forte, e faz com que as pessoas liguem a aspectos ruins, como achar que índio é preguiçoso, selvagem, canibal ou atrasado. [...] Há pessoas que ao falar índio pensa no aspecto positivo romantizado, aquele mais pacífico, bonito, da floresta e inocente.

Portanto, compreender os vocábulos evitando termos já consolidados como depreciativos, contribui para eliminação de estereótipos; entretanto não se trata apenas de trocar uma palavra por outra, trata-se de uma luta que passa pela compreensão, visando respeito e valorização.

Ao observarmos o discurso que o autor emprega na construção de seus textos, observamos que o mesmo se atenta para a atualização de informações e também o uso da linguagem 'acessível' aos alunos do ensino do 6º ano.

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os índios eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas à Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo o IBGE, vivem no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95).

A forma como os indígenas são apresentados também é destaque na página 95. Pequenos textos, dispostos em caixas de diálogos apresentam o modo de vida destes

povos, dispostos em áreas indígenas, nas cidades e isolados, representados por duas imagens.

Figura 10. Indígenas em diferentes espaços



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 95.

“Parte dos indígenas vive em áreas indígenas (fig.1); outra parte vive em cidades (fig.2). Além disso, há 53 povos indígenas vivendo isolados na floresta sem contato com outras pessoas”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95).

Além destas considerações sobre a história e cultura indígena, na página há uma pergunta que pode ser explorada pelo professor para desconstruir estereótipos e representações com seus alunos: “os indígenas continuam a viver exatamente como viviam no passado?” (Idem).

As duas imagens apresentadas pelo autor mostram dois eventos culturais diferentes: uma dança e uma partida de futebol. Pela legenda das fotos o autor diz que os indígenas que participam da dança representam os povos que vivem isolados e os indígenas que assistem à partida de futebol são os que vivem na cidade. A escolha das imagens feita pelo autor busca marcar a diferença, mas é importante ressaltar que mesmo vivendo em ambientes diferentes as manifestações culturais indígenas podem ser mantidas e que as manifestações culturais não tradicionais para os indígenas, também podem fazer parte de sua cultura.

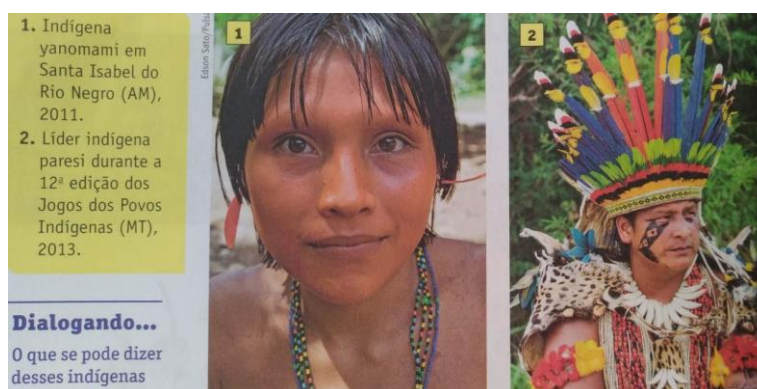
A obra apresenta um subtítulo denominado de “Conhecendo os Povos Indígenas”, na página 96, que ressalta o conceito de cultura, reafirmado o conhecimento destes povos, suas diferenças e suas línguas, representados através de textos e imagens.

É possível observar que, para o cumprimento da lei, o discurso do autor propõe aos alunos leituras e exercícios de compreensão de textos e imagens e também propostas

de reflexão das representações de povos indígenas. Ao fazê-la, o autor propõe que professores e alunos repensem que os indígenas não devem ser tratados como povos que possuem uma só cultura, um só traço físico, ao contrário, objetiva-se uma ampliação do conhecimento destes povos a partir de suas características físicas, aliadas a sua simbologia, representada pelos adereços, elementos que “indicam que os povos aos quais esses indígenas pertencem são diferentes entre si”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 96).

A seção “Dialogando...” apresenta uma pergunta que indica como resposta (para o professor) que os indígenas são diferentes entre si: “O que se pode dizer destes indígenas observando seus traços físicos e os enfeites que eles usam?” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 96).

Figura 11. Indígenas Yanomani e Paresi



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 95.

As representações mostrando as diferenças entre os indígenas são muito importantes no debate sobre estereótipos. O autor sugere nas imagens que os alunos observem os costumes através dos enfeites. Sabemos que há inúmeras diferenças, mas ao marcar que a diferença mais visível talvez esteja nos costumes, o autor marca também uma representação que a sociedade faz dos povos indígenas.

Outro elemento destacado na página que nos permite observar a representação dos povos indígenas encontra-se no subtítulo “As Línguas”. O subtítulo indica essa diferença entre os indígenas, ou seja, as diferentes línguas que se diferem umas das outras. “Os povos indígenas falam línguas diferentes umas das outras. Há, pelo menos, 180 línguas indígenas faladas no Brasil de hoje. Os estudiosos da linguagem agruparam as línguas em famílias, e estas, em troncos”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 96).

Buscamos observar a adequação desse capítulo à Lei nº 11.645/08, sinalizando a abordagem da história e cultura indígena como forma de valorização das contribuições dos povos indígenas na formação da identidade brasileira. Neste sentido, observamos se

a obra didática em análise apresenta aos alunos necessidade do reconhecimento destes povos pela sociedade brasileira, se são representados através de sua história e sua diversidade cultural. O autor afirma que

Cada povo possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com outros povos. As histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente nosso modo de ser, nossos hábitos e nossa língua. Apesar disso, sabemos pouco sobre a contribuição para a história e a cultura brasileiras. Comparando os povos indígenas entre si, percebemos que há diferenças e semelhanças entre eles (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 96).

Analisando a página 97, o autor traz uma tabela que apresenta os dois principais troncos linguísticos indígenas, “agrupando as línguas em famílias, e estas em troncos, ressaltando a forma como estas línguas são distribuídas em nosso território” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 97). O autor afirma que “há, pelo menos 180 línguas indígenas faladas no Brasil de hoje” (Idem). Observamos que após essa tabela e as informações que o autor traz, não há comentários, nem para o aluno ou para o professor, sobre o ensino e aprendizagem dos indígenas em sua própria língua, como se comunicam no país em que a língua oficial é a língua portuguesa. Também não há nenhuma palavra de alguma língua indígena, conhecida ou não, ou informações sobre as línguas indígenas da época da chegada dos europeus.

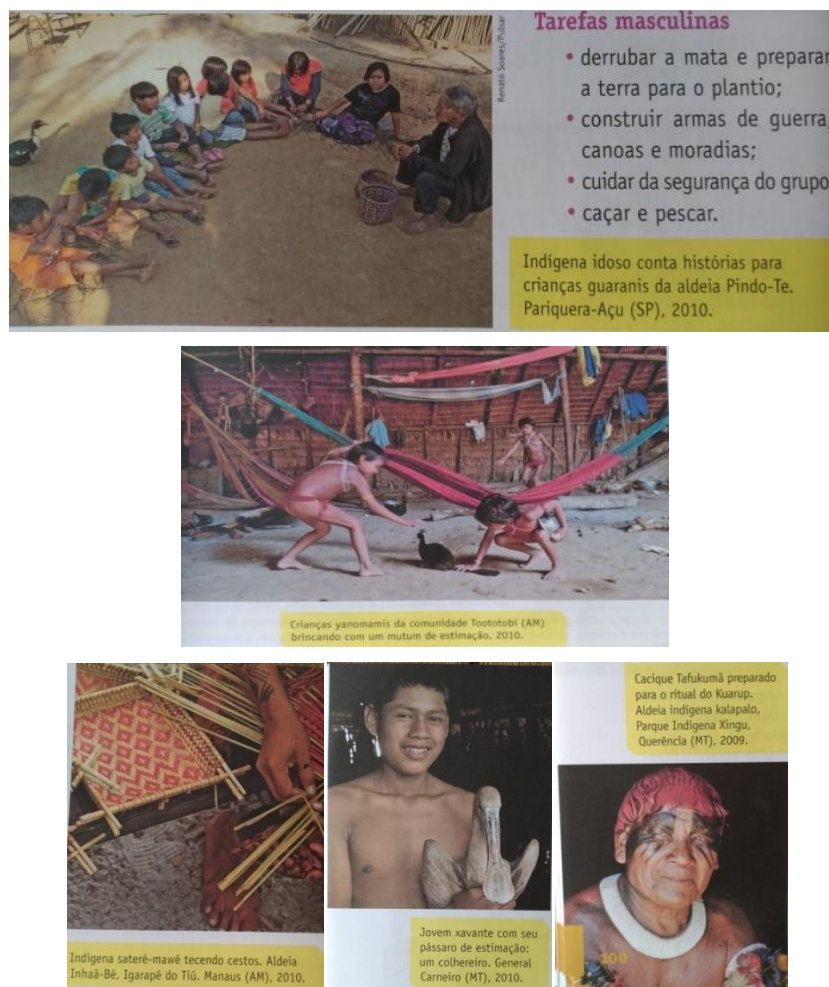
“Se, por um lado, há diferenças entre os povos indígenas, por outro, há também as semelhanças, isto é, um conjunto de características comuns que os diferencia dos não indígenas” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 96). Neste sentido, os estudos acerca da história e a cultura indígena devem ser reafirmados através do conhecimento e o reconhecimento destes povos em suas diferenças e semelhanças, mostrando seu cotidiano, seus saberes, representadas pelas raízes culturais presentes em nossa sociedade. Portanto, abordar as questões indígenas não se limita apenas a apresentar textos e imagens que ‘mostrem’ sua história e cultura. As propostas de ensino e aprendizagem podem contribuir com a adoção de novas metodologias que valorizem a “riqueza cultural e étnica do nosso país, considerando que tais elementos não são levados em consideração no cotidiano das nossas escolas ou são mal trabalhados, tendendo ao estereótipo e a disseminação de preconceitos”. (TRINDADE, 2002, p. 27).

O autor cita uma semelhança e uma diferença entre indígenas e não indígenas, na página 98: “a terra, para os indígenas é de quem trabalha nela”; e entre os não indígenas:

“uma pessoa pode ser dona de terras nas quais nunca pôs os pés [...]”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 98).

Em seguida, finalizando o capítulo, o autor se dedica a apresentar as semelhanças entre as diversas etnias brasileiras, em textos e imagens. Os textos mostram as tarefas masculinas e femininas, “A infância entre os indígenas”, “A adolescência” e “Ser adulto”. As imagens que ilustram e se intercalam entre os textos, são de etnias diferentes.

Figura 12. Etnias indígenas

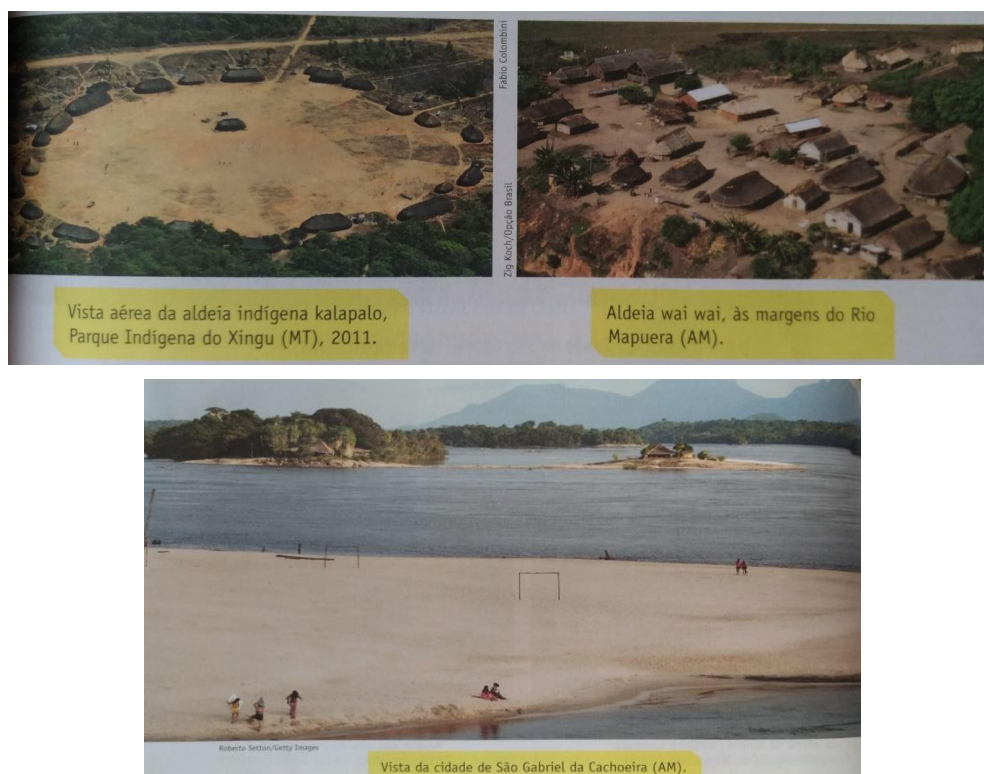


Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 98-100.

É importante destacar que vários esforços têm sido feitos para garantia de conteúdos referentes aos povos indígenas, servindo de parâmetro para a implementação da Lei nº 11.645/08. Os textos e atividades sobre os indígenas apresentadas no capítulo proporcionam algumas discussões acerca da história e cultura indígena, que podem enriquecer o conhecimento sobre estes povos, cumprindo e a implementação da Lei nº 11.645/08, na produção de materiais didáticos específicos, estimulando a prática de metodologias favoráveis ao reconhecimento destes povos.

Ao iniciar as “Atividades” o autor propõe duas leituras de imagens.

Figura 13. Moradias indígenas



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 101-102.

A partir das duas fotografias aéreas de duas “aldeias” o autor pergunta ao aluno:

“1. O que se pode dizer dos povos indígenas observando suas moradias?”.
(BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 101).

“2. Vimos que no modo de construir moradias, de pintar e enfeitar o corpo, os indígenas são diferentes entre si. Se, por um lado, há diferenças, por outro, há também semelhanças. Quais são elas?”. (Idem).

A pergunta 2 leva os alunos a fazerem comparações entre as moradias indígenas. O autor não traz textos ou imagens sobre moradias indígenas semelhantes às dos não indígenas ou alguma discussão sobre os indígenas que vivem nas cidades, ou em comunidades que não sejam as aldeias. Observamos que a ausência de referenciar que há etnias indígenas que constroem casas de maneira semelhante às casas da cidade pode levar os alunos a manter as representações que de todos os indígenas devem viver em moradias semelhantes entre si. Creemos ser importante para a desconstrução de estereótipos, os alunos reconhecerem que os indígenas também vivem em cidades com moradias semelhantes às dos não indígenas, sendo igualmente importante que os alunos

saibam que as moradias indígenas se modificaram com o tempo, pois mesmo em aldeias, pelo Brasil, há moradias que não carregam mais os traços da arquitetura indígena.

O autor também traz um texto sobre o ritual da tucandeira e propõe uma leitura de imagem e escrita sobre a Cestaria wajãpi.

Figura 14. Ritual da Tucandeira



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 103.

Ao trazer a imagem e o texto sobre o ritual da Tucandeira, observamos novamente que o autor traz um ritual que chama bastante atenção dos não índios. É importante ressaltar para os alunos que se trata de um ritual de passagem cultural, que mesmo com diferenças também acontece em outras culturas inseridas no contexto brasileiro. Como exemplos as festas de 15 e 18 anos, cerimônias religiosas (Batismos, Primeira Comunhão, no Cristianismo, Bar Mitzvá no judaísmo entre outras).

Figura 15. Cestaria Wajãpi.



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 104.

Boulos Júnior (2015) traz a Cestaria Wajãpi marcando como Patrimônio da Humanidade. Observamos aqui a contribuição da cultura indígena sendo ressaltada na cultura brasileira.

Na seção “Vozes do Presente” o autor reproduz um texto de Davi Yanomami, intitulado ‘Uma voz indígena’, seguido de uma fotografia do pajé. Não há comentários

sobre o texto, sobre o autor, sobre a legenda da fotografia (Davi participava de um evento sobre meio ambiente), e como atividade o autor solicita aos alunos que comparem, observem o modo como o líder indígena vê a natureza em relação à “nossa sociedade”.

Figura 16. Davi Yanomami.



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 105.

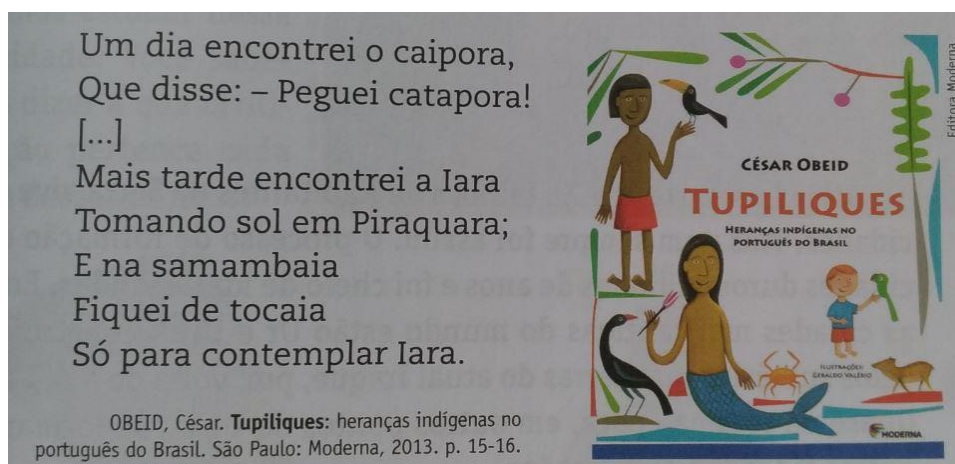
Creemos que essa é uma atividade que pode proporcionar um debate interessante com os alunos. Ao falarmos das representações construídas nos livros didáticos e dos estereótipos que são construídos a partir das diversas leituras, questionamos que muitas representações não mostram as lutas e contribuições dos povos indígenas na formação da sociedade e da cultura brasileira. Retomamos que as imagens são carregadas de representações. Um líder indígena discursando numa cidade sobre o meio ambiente é uma representação importante para o trabalho com os alunos. A proposta que o autor traz incita e inicia o debate, mas é importante, ampliar o debate proposto, sobretudo que se trabalhe com as possibilidades de desconstrução de estereótipos.

Analisando as seções e conteúdos desse capítulo do livro em relação com a Lei nº 11.645/08 é possível afirmar que, intercaladas ao conteúdo principal, as seções são acompanhadas de questões objetivas ou reflexivas. Estas atividades, mesmo que esteja em apenas um capítulo, atendem a alguns requisitos da Lei e dos PCNs, visto que, o trabalho com diferentes fontes, como imagens, textos e mapas, estimula a pesquisa histórica, importantes para refletir sobre a importância do estudo da história, em consonância com a sua realidade social. A abordagem também está de acordo com a BNCC na área de História, quando o autor estabelece a construção de conteúdos com foco na presença de diferentes grupos sociais e culturais.

Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. (BNCC, 2018, p. 409).

É possível observar também o esforço do autor para dialogar com outras disciplinas, questão primordial quando se trata de BNCC. Nessa seção, que analisamos, estabeleceu-se um diálogo com outra disciplina da área das Ciências Humanas. Na seção “Integrando com...” o diálogo ocorre com a disciplina de Língua Portuguesa. Nas atividades que se seguem o autor propõe a leitura de um poema e em seguida solicita aos alunos para pesquisarem e identificarem a ‘contribuição indígena’ tupi no vocabulário da língua portuguesa. Observamos que a imagem ilustrativa da capa do livro também proporciona leituras representativas para o aluno.

Figura 18. Poema de César Obeid.



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 107.

Na seção “Você Cidadão” o autor faz uma proposta que julgamos interessante: “Você já deve ter ouvido a expressão ‘programa de índio’, frequentemente usada para dizer que determinado passeio ou divertimento é péssimo. Debata o assunto com um colega e dê a sua opinião por escrito. [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 107).

O Capítulo 5 encerra a Unidade 2 e não há mais referência indígena no restante do livro. A Unidade 3 trata da “Vida Urbana: Oriente e África” e a Unidade 4 intitulada “A luta por Diretos” traz capítulos sobre “O mundo grego e a democracia”, “Roma Antiga”, “Império Bizantino”.

No “Material de Apoio ao Professor”, no Capítulo 3, “Cidadania e Movimentos Sociais” há dois textos: “3.2 Por que estudar a temática afro e a temática indígena?” e

“3.4 Textos para a implementação da Lei nº 11.645/2008”. Nessa seção há seis textos, de seis autores diferentes, um deles, assinado por Gersen dos Santos Luciano, “do povo Baniwa, primeiro índio Mestre em Antropologia Social no Brasil [...]”. Há também indicação de livros, filmes e sites.

Além dessas orientações gerais, cada Unidade contém uma sugestão de Planejamento. Para a Unidade 1, há um texto “Fontes para estudos dos indígenas. (FUNARI, 2011)” e para a Unidade 2, em que se encontra o Capítulo 5 há uma “Entrevista: cacique Aritana Yawalapiti” seguida de 4 perguntas de compreensão textual, com sugestões de respostas. Além das perguntas sugeridas ao professor, é possível o mesmo trabalhar com os alunos o conceito de estereótipo, com a leitura dessa imagem. Embora não seja uma imagem que aparece no livro do aluno, os elementos da fotografia possibilitam um trabalho de desconstrução das representações estabilizadas.

Figura 19. Aritana Yawalapiti.



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 399.

O objetivo da promulgação da Lei nº 11.645/08 é dar visibilidade à história e cultura indígena e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, não só repetindo, nos livros didáticos os trechos da História Oficial, contando dos relatos dos viajantes que tiveram contato com as primeiras sociedades indígenas. Também não se cumpre a Lei apenas mostrando imagens e fotografias dos adereços indígenas, as festas e aspectos culturais, de maneira separada de sua vida cotidiana.

Para o efetivo cumprimento da Lei nº 11.645/08 não se pode apenas reproduzir os estereótipos, de sociedades indígenas que vivem em aldeias, com algumas poucas diferenças, que vivem o tempo todo com adereços e cocares, alimentam-se de peixe e

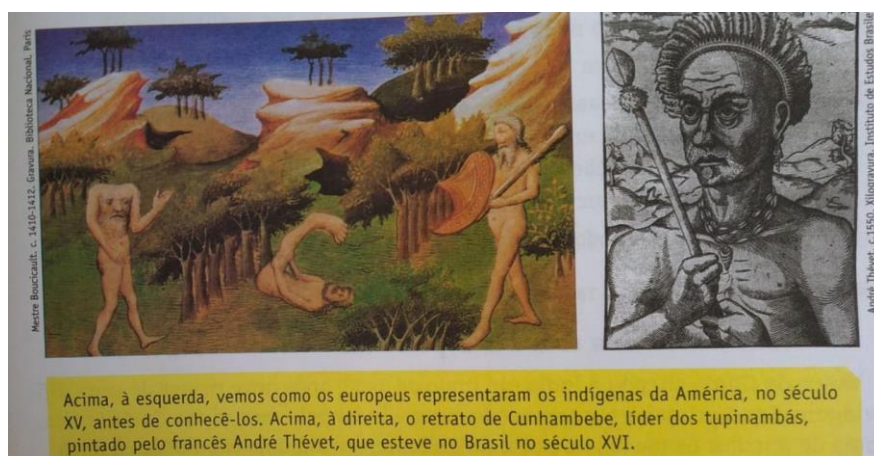
tapioca, vivem apenas de pesca e caça, produzem artesanato e não falam língua portuguesa.

Da coletânea “História, Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, o livro do 6º ano é o que dedica maior número de páginas para a história e cultura indígena. O capítulo 5 é dedicado à história e cultura indígena, os demais, 7º, 8º e 9º ano, dedicam algumas páginas, que analisaremos em seguida.

3.1.2 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior – 7º ano

O livro “História, Sociedade & Cidadania” para o público do 7º ano do Ensino Fundamental é composta de 14 capítulos, divididos em 4 unidades. As Unidades 1 e 2 tratam da Europa Feudal, povos e culturas árabes, africanas e orientais; Renascimento e Reforma. Na Unidade 3, no Capítulo 10 “As Grandes Navegações” aparecem as primeiras referências às etnias indígenas. O capítulo narra sobre Cabral e a posse das terras brasileiras e no subtítulo que finaliza o capítulo, “Ingleses, franceses e holandeses” há duas ilustrações:

Figura 20. Figuras dos indígenas da América



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 215.

As imagens trazem a seguinte legenda:

Acima, à esquerda, vemos como os europeus representaram os indígenas da América, no século XV, antes de conhecê-los, acima, à direita, o retrato de Cunhambebe, líder dos tupinambás, pintado pelo francês André Thévet, que esteve no Brasil no século XVI. (Idem).

Boulos Júnior (2015) não sugere uma leitura de imagem, mas cremos que as imagens são de importante reflexão para o trabalho com estereótipos. A figura 1 apresenta os indígenas como ‘monstros’ em imagens que os desumaniza. Cremos tratar-se um momento importante para o trabalho de desconstrução de estereótipos. A legenda da imagem esclarece que trata-se da visão dos europeus antes da chegada dos mesmos aos Brasil. Entretanto, sabe que é necessário a desconstrução dessas visões distorcidas dos povos indígenas. Ao colocar as duas imagens, lado a lado; uma que retrata o imaginário dos europeus e uma que retrata a visão após conhecê-los, também é necessário desconstruir para o aluno a ideia de que somente após a chegada dos europeus e da “civilização” europeia os indígenas deixaram de ser “selvagens”, “deformados”.

Excetuando a legenda da fotografia, que cita Cunhambebe, não há referências às etnias brasileiras.

Nas “Atividades” há na seção “II. Leitura e escrita em História” uma proposta de “Leitura de imagem”. “A gravura que você vê é de 1589 e se chama **América**; seus autores são dois artistas europeus, Theodore de Galle e Jan van der Straet. Observe com atenção.” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 219).

Figura 21. Gravura América



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 219.

O autor em seguida traz um questionário composto por 4 perguntas:

- Quem será o personagem representado à esquerda? Como você chegou a esta conclusão?
- Considerando o nome da gravura, o cenário e os objetos que o personagem à esquerda tem nas mãos, o que se pode saber sobre ele?
- Quem ou o que a indígena está representando?
- O que se pode concluir comparando o modo como os personagens principais estão representados? (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 219).

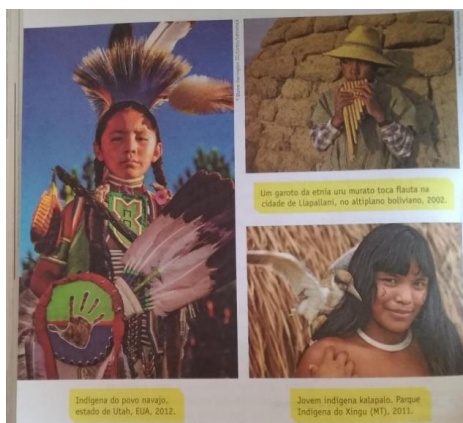
No Manual do professor há as seguintes respostas:

- a) O personagem à esquerda é um europeu, como se pode ver pelas suas vestimentas; note que ele está vestido da cabeça aos pés; usa chapéu, sapatos e uma mata pesada.
- b) Esses três elementos indicam que o personagem representado é Cristóvão Colombo no momento de sua chegada à América. Professor: comentar que ele traz um astrolábio na mão esquerda e um estandarte da casa real espanhola, na direita.
- c) Ele está representando a América.
- d) Conclui-se que os autores da gravura valorizam o europeu apresentando-o como alguém que chega disposto a conquistar e traz consigo um importante instrumento de navegação, produto da ciência daquela época. Já a indígena é mostrada como uma mulher nua que se ergue na rede admirada com a presença do europeu Colombo. Professor: a imagem é uma alegoria; esta forma de representação alegórica foi muito comum nos séculos XVI e XVII e aparece com frequência em gravuras e ilustrações da época: os continentes asiático, europeu, africano e americano eram representados por figuras femininas. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 219).

Observamos que o autor propõe uma leitura de imagem e questões que podem levar o aluno, não só a compreender questões do passado, mas também a refletir sobre o presente. Mas para isso é necessário que o aluno tenha esse direcionamento, pois essas representações de autoridade e submissão, de encantamento e superioridade se perpetuam até hoje.

O Capítulo 11 “América: Astecas, Maias, Incas e Tupis” traz três ilustrações e propõe uma atividade:

Figura 22. Fotografias de 3 etnias indígenas



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 222.

Observe as fotografias das pessoas retratadas nesta página. Como estão vestidas? O que estão fazendo? O que elas têm em comum? Em que são diferentes? O certo é dizer: povo indígena da América ou povos indígenas da América? (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 222).

Ao professor, o autor informa que “As fotografias têm em comum o fato de serem ameríndios. No entanto cada um deles pertence a um povo diferente” (Idem) e indica que “as diferenças de aparência [...] podem ajudar o alunado a perceber a diversidade dos povos indígenas” (Idem). O autor também discorre sobre o “erro histórico” da palavra índio.

Ao tratar do tema “Espaço e diversidade cultural”, ainda no primeiro capítulo, a cultura amazônica, ao lado da cultura olmeca e cultura material sioux, é exemplificada pela imagem.

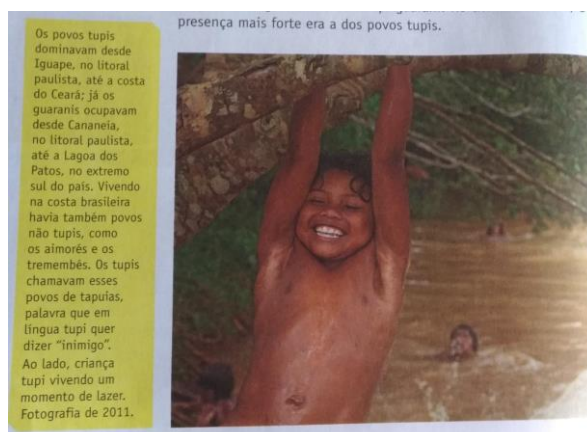
Figura 23. Cultura Amazônica



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 224.

Finalizando o capítulo 11, o subtítulo “Os Tupis” é ilustrado por duas imagens. Boulos Júnior (2015) discorre sobre a história e cultura dos tupis anterior à chegada dos europeus.

Figura 24. Criança tupi



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 238.

Ao falar das habitações dos tupis, o autor recorre a um mapa desenhado por Jean Rotz em 1542.

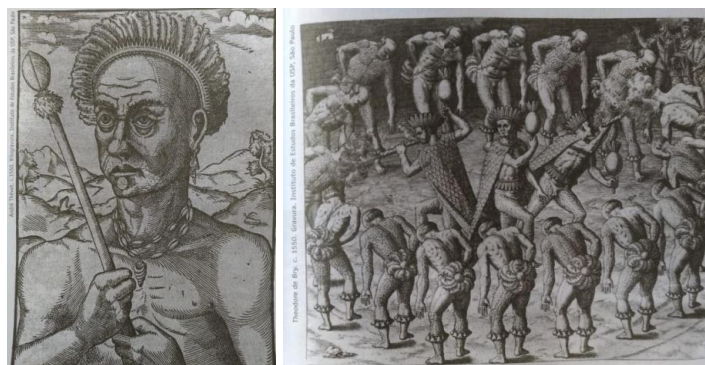
Figura 25. Mapa de moradia tupi de 1542



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 239.

No subtítulo “Um modo próprio de governar” o autor descreve como se organizavam as lideranças tupi, a partir dos relatos de Hans Staden e ilustrações de André Thévet e Theodore de Bry. A ilustração 1 é a mesma que o autor usa no subtítulo “Ingleses, franceses e holandeses”, entretanto, nessa imagem há uma legenda em que o autor sugere que o aluno repare que na ilustração em que Cunhambebe “se assemelha mais a um europeu do que a um tupi”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 240).

Figura 26. Morubixaba e pajés tupinambás



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 240-241.

Ao lado da ilustração, há o boxe “Dialogando...” com a seguinte questão: “Falar bem em público também é importante para um líder político da atualidade?” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 241). Como sugestão de resposta disponível para o professor há o

seguinte: “Sim; isto era importante entre os povos tupis e também o é para um político da atualidade” (Idem).

Observamos que o autor lança uma questão interessante para o debate com os alunos, entretanto ao não mencionar uma liderança indígena atual, pode gerar no aluno, a sensação de que os representantes políticos indígenas não são necessários na defesa de seus direitos.

Finalizando o capítulo o autor traz no subtítulo: “Indígenas do Brasil e suas contribuições” o seguinte texto:

Hoje, mais de 500 anos após a chegada dos europeus na América, a humanidade começa a avaliar sua imensa dívida para com os indígenas da América, uma das maiores contribuições dos indígenas foram as plantas alimentícias e as medicinais.” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 241).

Importante ressaltar, nesse aspecto que consideramos importante o cuidado para não reforçar estereótipos. O subtítulo do texto “Indígenas do Brasil e suas contribuições” informa apenas algumas contribuições dos indígenas da América no geral: plantas alimentícias e as medicinais. Na seção “Para Saber Mais” o autor traz o texto “O processamento da mandioca” informando acima do título que “mais da metade dos brasileiros consome farinha de mandioca, diariamente”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 242).

Retomemos o texto da Lei nº 11.645/08 que preconiza o ensino dos “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”. Em se tratando do ensino, especialmente nos livros didáticos, reiteramos a necessidade de imagens ou textos que auxiliem a desconstruir estereótipos “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

Na seção “Atividades” há perguntas que sugerem que os alunos observem as confecções de mantos dos indígenas “que há muito tempo habitavam o litoral brasileiro”. Há 5 perguntas sobre as imagens e descrevemos a “e): Pesquise: onde esses objetos estão conservados? Por que?”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 245). As imagens trazem a fonte dos locais onde as peças estão: Museu Nacional da Dinamarca e Museu do Homem, em Paris. Nas respostas para o professor o autor indica que há seis mantos deixados pelos tupinambás, todos conservados em museus europeus. Também é informado ao professor que tais objetos foram levados Brasil ainda no século XVI e expostos na Europa nos “gabinetes de curiosidades” exibidos como troféus de conquista e utilizado por cientistas para defender ideias racistas. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 245).

Na seção “Integrando com... Ciências” há um texto sobre a erva mate e sobre o guaraná e o autor pede para que os alunos pesquisem os benefícios dessas plantas para a saúde. Cremos tratar-se uma atividade que pode auxiliar na desconstrução de estereótipos, uma vez que já apontamos sobre o cuidado em atribuir a contribuição indígena nos produtos alimentícios reduzindo-os à exemplares como a mandioca.

Na página de abertura da Unidade 4, Boulos Júnior (2015) traz como ilustração a obra em xilogravura de do livro *Iconologia*, de Cesare Ripa, publicado em 1618, p. 296. Em seguida, dentre outras perguntas, o autor questiona como a América é representada. Como resposta sugerida ao professor há o seguinte texto:

A América é representada como uma indígena com os seios desnudos, um cocar de penas na cabeça, segurando uma flecha na mão direita e um arco, na esquerda. A seus pés vemos uma cabeça atravessada por uma flecha e um lagarto. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 249).

Compreendemos que o conhecimento histórico, artístico, contido nos livros didáticos é necessário e não se trata de anular o que está nos livros, mas de valorizar a diversas culturas a partir do que se coloca nos livros. O autor sugere ao professor que o trabalho com leitura dessas imagens pode proporcionar aos alunos pensar o estranhamento, os encontros e desencontros entre os diversos povos. Acreditamos que é importante a leitura com esse olhar, pensar sobre o que os europeus poderiam ter pensado, mas também levar os alunos a refletirem sobre a necessidade de rever esses olhares e não mais perpetuar as mesmas visões estereotipadas e distorcidas dos indígenas como à época da chegada dos europeus.

Figura 28. Gravura América



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 249.

O capítulo 13, com o título “Colonização Portuguesa: Administração”, no subtítulo “Expedições, feitorias e pau-brasil” o autor narra que

Ao saber da existência do pau-brasil, o governo português mandou construir feitorias para armazenar e comercializar a valiosa madeira. Eram os indígenas que cortavam e transportavam o pau-brasil até as feitorias. Lá realizava-se a troca: os indígenas davam aos portugueses as toras de madeira, e recebiam em troca colares, facas, machados, espelhos (objetos úteis a eles). Esse tipo de troca de produto por produto é chamada de escambo. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 274).

Ao narrar o escambo, o autor utiliza expressões como: “os indígenas davam aos portugueses as toras de madeira, e recebiam em troca colares, facas, machados, espelhos (objetos úteis a eles)”. Ao utilizar a expressão “dar” pode induzir o aluno a crer que o comércio com os indígenas era espontâneo e pacífico e que a troca desses produtos era justa, e ao citar que os objetos trocados eram úteis aos indígenas (como os espelhos) reforçam os estereótipos de ingenuidade, inocência e de que os indígenas negociaram e aceitaram os termos dos europeus, facilmente. Trata-se uma narrativa encontrada em diversos documentos históricos. Entretanto, a desconstrução de estereótipos pode ser feita trabalhando com o aluno como os indígenas vivem atualmente e como ainda são oferecidos “escambos” em suas terras.

Ao narrar sobre “O encontro” Boulos Júnior (2015, p. 274) diz que “os tupiniquins estranharam quase tudo [...]. Os portugueses por sua vez também estranharam os tupiniquins.”. (Idem). Tais narrativas de estranhamento e comparação são sempre acompanhadas de imagens que mostram as diferenças, especialmente nas vestimentas, adereços e podem reforçar as representações de superioridade cultural europeia. Entretanto, trata-se de um estranhamento que causou diversos prejuízos à história e cultura indígena e o estudo da história e cultura indígena, cumprindo a Lei nº 11.645/08 pode desconstruir os diversos estereótipos perpetuados há tanto tempo.

No subtítulo “O desencontro” o autor narra sobre as epidemias aniquiladoras e “as armas de fogo empregadas pelos europeus nas guerras de **Conquista**” que “causaram muitas mortes de indígenas”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 274) (Grifo nosso). Chama a nossa atenção, e por isso grifamos a opção que o autor faz pela palavra conquista. Essa opção reforça a ideia da necessidade da chegada dos europeus, de uma terra e um povo que necessitava da intervenção da “civilização” ou de uma terra hostil disponível aos bravos conquistadores. O autor continua o texto afirmando que

Enfim, as doenças, as armas de fogo e o trabalho forçado causaram **elevada mortandade** entre os indígenas. Basta ver que, duzentos anos depois da chegada de Cabral, os tupinambás já tinham sido **varridos** do litoral. Os sobreviventes fugiram para o sertão. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 276). (Grifo nosso).

Grifamos o discurso empregado pelo autor também por chamar a nossa atenção quando o mesmo diz: **elevada mortandade** e em seguida **varridos**. Quando o autor escreve **elevada mortandade**, talvez esses termos não expressem a dimensão do número de indígenas dizimados na época da chegada dos europeus. Em seguida o autor diz que devido essa elevada mortandade, 200 anos depois ‘os tupinambás já tinha sido varridos do litoral’. Ao utilizar a expressão **varridos** o autor diz que os tupinambás foram dizimados. E em seguida o autor finaliza o texto dizendo que os sobreviventes fugiram para o sertão. Observamos que é importante trabalhar com o aluno o sentido da palavra **varridos** nesse texto, para que se compreenda que **varridos** pode significar ‘dizimados’ ou ‘expulsos’.

No subtítulo “As Câmaras Municipais” o autor discorre sobre a composição dessas câmaras.

Geralmente, os vereadores dessas câmaras eram os grandes proprietários de terras e escravos, os chamados ‘homens bons’. [...] Para ser vereador não bastava possuir riquezas; era preciso também ter ‘pureza de sangue’: não eram aceitos descendentes de negros e nem judeus. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 283).

Em seguida, há o box “Dialogando...” com a seguinte pergunta: “Como você vê o preconceito racial no mundo de hoje?” (Idem). E como orientação “Ao professor: trabalhar a atitude dos alunos frente ao antissemitismo e ao racismo contra os afro-brasileiros e indígenas no Brasil atual.” (Idem. Ibidem). Analisamos que não obstante o autor não trazer ao longo do texto a desconstrução dos estereótipos, essa intervenção no texto faz-se necessária para o trabalho com o aluno, incluindo-se aí o debate acerca de representantes indígenas nas diversas representações do Poder Legislativo e Executivo.

No subtítulo “Igreja e governo na colônia” o autor traz o seguinte trecho: “Os europeus, como Pero Fernandes Sardinhas, o primeiro bispo da colônia, não compreendiam porque o ritmo de trabalho dos indígenas não obedecia a horários rígidos, e viam isto como preguiça. [...]”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 284). Em seguida há o box “Dialogando...” com a seguinte pergunta: “No 6º ano aprendemos o que é

etnocentrismo. Podemos considerar o comportamento de Pero Fernandes etnocêntrico? Sim, pois ele julgava os indígenas a partir de seus próprios valores e costumes.” (Idem). Cremos tratar-se novamente de um momento oportuno para se trabalhar a desconstrução de estereótipos, tanto no texto do autor, como os observados na sociedade.

Na seção “Atividades” o autor traz questões de interpretação textual e também traz uma questão para reflexão:

3. Com o decorrer do tempo o contato dos portugueses com os povos indígenas foi falta para esses povos; milhares de indígenas foram mortos e outros tantos fugiram para o sertão. Quais as principais razões da elevada mortalidade entre os indígenas? (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 286).

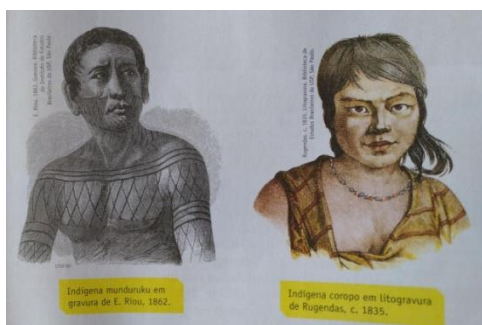
Como resposta, no Manual do Professor: “Entre as principais razões estão: as armas de fogo, as doenças, o regime de escravidão e o fato de os indígenas serem forçados a deixar seus hábitos e aceitar os dos europeus.” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 445). Ressaltamos que é possível ao aluno inferir essa resposta a partir da leitura no livro didático, entretanto, cremos que trata-se de um trabalho que ao ser feito com o professor, pode desconstruir estereótipos, pois a partir da leitura do texto, o aluno também poderá inferir que os indígenas fugiram do litoral apenas por não estarem dispostos a contribuir com a ‘civilização’ europeia.

Na seção “IV. Você cidadão!” com o título “A História do povo Tupinambá de Olivença que não está nos livros” o autor traz o texto e questões abertas para os alunos responderem. A pergunta ‘f’ diz o seguinte: “Apoiados na Constituição, os indígenas do sul da Bahia reivindicam para si o direito a milhares de hectares de terras na região. Pesquisem, debatam e elaborem propostas para solucionar esse problema”. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 291).

Novamente chamamos à atenção para o trabalho do professor. Quando ao autor traz a questão “Pesquisem, debatam e elaborem propostas para solucionar esse problema”, é necessário que o aluno tenha noções de qual é “esse problema”. Cercados de representações estereotipadas sobre os indígenas e as demarcações territoriais, há necessidade de desenvolver, junto aos alunos, um debate sobre todo o processo de apropriação das terras indígenas e suas consequências para história e cultura indígena. Sem esse entendimento corre-se o risco de perpetuar estereótipos de que a reivindicação dos indígenas é o problema.

No capítulo 14, “Economia e sociedade colonial açucareira” o autor utiliza-se de duas ilustrações e discorre sobre a escravidão indígena.

Figura 30. Gravura de indígenas brasileiros



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 293.

Junto às imagens o autor diz que

Ao decidir colonizar as terras brasileiras, o rei de Portugal, D. João III, teve de enfrentar três problemas: escolher o que produzir, conseguir dinheiro e decidir qual seria a mão de obra. O **produto** escolhido foi o açúcar de cana. [...]. Já o **dinheiro** [...] foi emprestado por portugueses, holandeses e italianos. [...]. Quanto à **mão de obra**, inicialmente se utilizou a dos índios, capturados e postos a trabalhar como escravos. Os colonizadores chamavam os povos indígenas de ‘bárbaros’. Com isso, justificavam a guerra contra eles; através dela, conseguiam a terra e os próprios indígenas, na condição de escravos. Durante todo o século XVI, eles foram maioria nos engenhos nordestinos. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 293). (Grifo do autor).

Em seguida o autor discorre sobre a escravidão dos africanos. Na seção “Atividades” não há atividades sobre as etnias indígenas brasileiras.

Ao analisarmos o livro didático, observando o texto da Lei que diz que “O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira” pontuamos que é importante que o livro didático mostre as contribuições dos povos indígenas nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Analisamos que as atividades propostas pelo autor, especialmente as perguntas direcionadas ao aluno e nas atividades de pesquisa, podem ser utilizadas para o trabalho em cumprimento da Lei nº 11.645/08. É também no material do professor que o autor direciona as atividades e sugestões para se mostre a luta, a resistência e as contribuições indígenas. Entretanto, em diversas partes dos textos produzidos pelo autor analisamos a manutenção de estereótipos e a necessidade do trabalho de intervenção do professor e da busca de novas fontes de pesquisas.

3.1.3 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior – 8º ano

O livro “História, Sociedade & Cidadania para o público do 8º ano do Ensino Fundamental é composta de 14 capítulos, divididos em 3 unidades. A Unidade 1 discorre sobre “Dominação e Resistência”, a Unidade 2 discorre sobre “A Luta pela Cidadania” e a Unidade 3 discorre sobre os processos de independência política, com o título: “Terra e Liberdade”:

Ao iniciar o capítulo 2, no título “Os Bandeirantes” o autor traz o seguinte texto:

Uma grande bandeira era formada por um ou dois sertanistas experientes, alguns jovens de origem portuguesa, vários **mamelucos** e centenas de índios, usados como guias, cozinheiros, guerreiros e carregadores. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 36). (Grifo do autor).

O autor explica quem eram os mamelucos e os coloca ao lado de centenas de índios nessas expedições em que dentre os objetivos estava a caça ao índio.

Entretanto, no subtítulo “Caça ao índio” o autor afirma que “Desde o início, os paulistas prenderam e escravizaram índios”. (Idem). Boulos Júnior narra que devido a necessidade de mão de obra nas plantações de trigo as “Missões” era atacadas pelas bandeiras, que escravizavam os índios além de causar mortandade e destruição. Em seguida no Box “Para refletir” o autor traz um texto de Fábio Pestana Ramos: “Quem foi afinal Antonio Raposo Tavares?” e em seguida 4 questões de interpretação textual direcionadas aos alunos.

- a) Na visão dos colonos quem foi Antonio Raposo Tavares?
- b) E na visão dos indígenas e jesuítas quem foi Antonio Raposo Tavares?
- c) Segundo o texto, os indígenas também colaboraram para que as bandeiras de caça ao índio conseguissem seu objetivo. Explique.
- d) Em dupla: Avaliem, reflitam e respondam: e pra vocês, quem foi Antonio Raposo Tavares? (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 37).

Nas sugestões de respostas para o professor Boulos Júnior (2015) faz as seguintes sugestões:

- a) foi um herói, responsável pela expansão das fronteiras do território que hoje é o Brasil.

- b) [...] foi um assassino capaz de tudo, pra escravizar e vender pessoas.
 c) Os bandeirantes aproveitaram da rivalidade entre os indígenas para se aliarem a um grupo em sua luta contra outro. Assim, segundo o texto os grupos indígenas aliados dos bandeirantes também foram responsáveis pela caça ao índio.
 d) Pessoal. Professor: o objetivo foi estimular no aluno a capacidade de argumentar e de contestar contra argumentações. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 37).

Entretanto ao longo do capítulo que antecede tais questões não há textos ou leituras que permitam ao aluno “a capacidade de argumentar e de contestar contra-argumentações.” (Idem). Trata-se de um texto e de perguntas que podem auxiliar professor e alunos na desconstrução de estereótipos sobre o ‘heroísmo’ dos bandeirantes bem como o que levou algumas etnias indígenas a participarem desse processo. No box “Para saber mais”, intitulado “Indígenas: trabalho e resistência” o autor diz que “os indígenas bem como os africanos nunca aceitaram a escravidão pacificamente. Reagem a ela através de revoltas, de suicídio e fugas para o sertão” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 38). Creemos que trata-se de um momento oportuno para que o autor fale sobre a resistência indígena, entretanto, o texto apenas narra que alguns indígenas, ajudados pelos jesuítas conseguiram armas de fogo e enfrentaram os bandeirantes de igual para igual. No box “Dialogando” o autor apresenta a seguinte questão:

Várias rodovias e praças do Brasil têm nomes indígenas. A rodovia Índio Tibiriçá, em São Paulo, por exemplo, é uma delas. Por que será que alguns indígenas foram homenageados e outros, esquecidos? (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 38).

No Manual do professor, Boulos Júnior sugere

Ao professor: os índios que ajudaram os portugueses a conquistar o território, como Tibiriçá, receberam homenagens. Aqueles que resistiram à dominação portuguesa, como Cunhambebe, tiveram seus nomes esquecidos. (Idem).

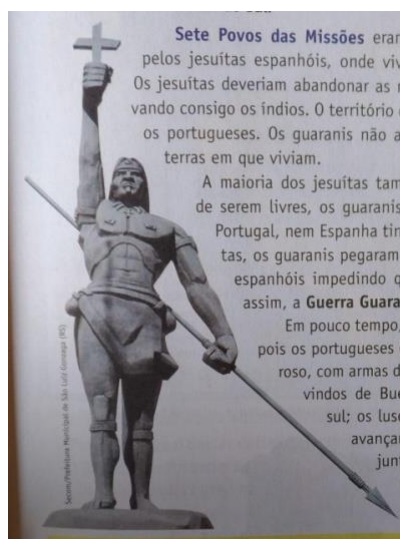
No trabalho em sala de aula frequentemente o professor se depara com as representações de heroísmo questionadas e desmistificadas pela própria história. No trabalho de história e cultura indígena dificilmente encontramos as referências aos indígenas que resistiram a dominação europeia. A homenagem feita a Tibiriçá é um exemplo de um trabalho que pode ser feito com os alunos.

No subtítulo “Os jesuítas” os indígenas brasileiros são citados ao falar do trabalho desses religiosos nas missões. O autor afirma que “os jesuítas combateram a escravidão indígena” citando como exemplo a lei viabilizada pelo padre Antônio Vieira em 1680. No subtítulo “A Revolta de Beckman” o autor esclarece que a revolta dos colonos contra os jesuítas voltou a permitir a escravidão dos indígenas.

O trabalho dos jesuítas é amplamente registrado e divulgado pela historiografia. É necessário, entretanto, observar as representações que se constroem aliando as resistências indígenas à ação, organização e proteção dos jesuítas. A resistência indígena também se deu fora das missões e sem a interferência dos jesuítas. Tal desconstrução é importante, pois ao manter a representação dos jesuítas como os salvadores dos índios, perpetua o estereótipo de que os missionários, hoje representados por diversas denominações religiosas, têm a missão de salvar os indígenas, mesmo em detrimento de sua história e cultura.

No subtítulo “As novas fronteiras do Brasil colonial” o autor discorre sobre o Tratado de Madri (1750), sobre o território Sete Povos das Missões e a resistência dos guaranis ao lado dos jesuítas que culminou na Guerra Guaranítica (1754-1756). O texto é ilustrado pela fotografia de uma escultura de Sepé Tiaraju, líder guarani.

Figura 31. A cruz acima da lança



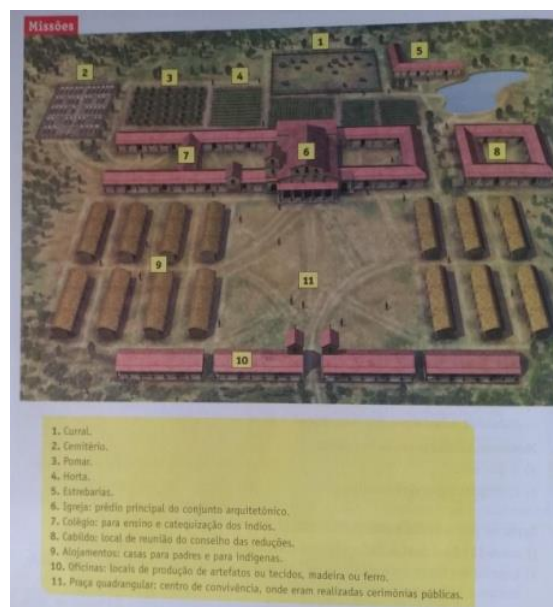
Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 45.

A imagem do líder indígena erguendo uma cruz e o próprio nome da escultura é uma representação importante para o trabalho com os alunos. A legitimação da proteção dos jesuítas, da Igreja Católica, representada pela cruz, necessita ser debatida em sala de

aula com os alunos para que haja respeito, compreensão e tolerância às religiões indígenas. Não se trata de desvincular a luta jesuítica ao lado dos indígenas, mas de desconstruir os estereótipos de que a libertação indígena só foi feita pela conversão ao cristianismo, em que os indígenas foram catequizados e abandonaram sua cultura seus costumes e sua religião.

Na seção “Atividades” o autor traz uma imagem de uma Missão e traz questões para os alunos:

Figura 32. Missões



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 48.

- a) Analisando a estrutura de uma missão jesuítica, também chamada de redução, podemos encontrar elementos que denunciem a imposição da cultura europeia frente aos indígenas? Justifique.
- b) Qual era o objetivo dos jesuítas ao construir essas missões?
- c) Em sua opinião, as missões jesuíticas eram benéficas ou prejudiciais as indígenas. (Idem)

Essas questões permitem ao professor e aluno trabalharem na desconstrução de estereótipos A partir de leituras para responder à questão “c”. o aluno poderá desconstruir muitos mitos sobre o funcionamento das missões.

Acreditamos que será necessário que o aluno pesquise, leia e reflita para responder se as missões foram benéficas ou prejudiciais para os indígenas. Ao longo dos textos o aluno pode observar se realmente houve benefícios dos aldeamentos. Poderá deduzir que se a proteção dos jesuítas impediu as mortes de indígenas, e se isso realmente foi um benefício para os povos indígenas; e é importante também que o aluno tenha acesso aos conhecimentos que o permitam compreender e interpretar que por causa das missões

perdeu-se muito da cultura desses povos. É importante que o professor dê aos alunos acesso a textos diversos para que os alunos possam compreender os malefícios e se houveram benefícios nessas missões.

No capítulo 10 “O Reinado de D. Pedro I: Uma cidadania limitada” o autor traz uma imagem na seção “III. Integrando com... Arte” a seguinte imagem:

Figura 33. Folha da Noite



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 209.

O autor traz 5 questões para os alunos responderem e destacamos duas: “a) Quem ou o que o indígena representa?” e “d) Observe a figura feminina atrás da bandeira do Brasil. Que outra imagem conhecida ela lembra?”.

No Manual do Professor há as seguintes respostas:

- a) O Brasil ou o povo brasileiro
- b) Ela lembra a Estátua da Liberdade, dada aos Estados Unidos pelos franceses. Professor: comentar que a mulher rompe a algema da mão direita do indígena que representa o Brasil, mas a outra algema continua prendendo sua mão esquerda, sugerindo a ideia de uma independência incompleta. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 438).

Observamos que mesmo sendo uma atividade integrada com a disciplina de Arte, é possível elaborar junto aos alunos uma importante leitura de imagem sobre a construção e desconstrução de estereótipos. Assim como a imagem do indígena guarani Sepé Tiaraju que segura uma cruz acima da cabeça, o cartaz em que a Estátua da Liberdade liberta

parcialmente um indígena são representações importantes que não podem deixar de serem lidas criticamente com os alunos.

O livro do 8ª ano não traz mais referências às etnias indígenas. No suplemento do Manual do Professor há o texto “Indigenismo” sem sugestões de atividades.

Ao analisarmos o livro de Boulos Júnior (2015) indicado para o 8º ano, consideramos que muitas reflexões que o autor propõe nas atividades poderiam ser trazidas ao longo do texto. Assim, como acontece no livro do 7ª ano, o autor opta por proporcionar possibilidades de desconstrução de representações estereotipadas a partir das atividades e do material do professor.

O livro do 8º ano traz uma quantidade de conteúdo menor que os livros do 6º e 7º ano. No 8º os conteúdos voltam-se mais para as Revoluções modernas na Europa e América do Norte. Nessa série o autor opta por sugerir ao professor, através do Manual do Professor a levar o aluno a expandir os conteúdos e as reflexões sobre a História e Cultura Indígena.

3.1.4 História, Sociedade & Cidadania - Alfredo Boulos Júnior – 9º ano

O livro “História, Sociedade & Cidadania para o público do 9º ano do Ensino Fundamental é composta de 14 capítulos, dividido em 4 unidades. A Unidade 1 discorre sobre “Eleições: Passado e Presente”, a Unidade 2 discorre sobre “Política e Propaganda de Massas”, a Unidade 3 discorre sobre “Movimentos Sociais: Passado e Presente” e a Unidade 4 discorre sobre “Ética na Política”.

No Capítulo 5 “Primeira República: Resistência” na seção “IV: Você Cidadão!” há um texto: “Estado brasileiro, Povos Indígenas e o Marechal Rondon” e as seguintes questões:

- a) Segundo o texto, qual é o objetivo do SPI?
- b) O que as autoridades do SPI entendiam por “integração total do índio à sociedade brasileira”?
- c) O Código Civil de 1916 equiparava os indígenas às pessoas com idade entre 16 e 21 anos e aos loucos; explique.
- d) Em dupla. Debatam, reflitam e opinem: na atualidade o Estado brasileiro tem protegido os indígenas? Postem a conclusão de vocês no blog da turma. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 97).

Esse texto traz as primeiras referências aos indígenas e assim como analisamos nos livros anteriores do autor, Boulos Júnior opta por direcionar alunos e professores a buscarem através de pesquisas, debates e outros textos a desconstrução de estereótipos, bem como a importância da história e cultura indígena no processo de ‘integração’ a sociedade brasileira.

Na abertura da Unidade 3 aparece uma fotografia de uma manifestação indígena.

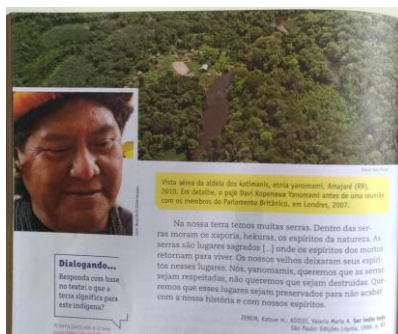
Figura 34. Manifestação Indígena



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 154.

O Capítulo 16 encerra o livro do 9º ano, “O Brasil na Nova Ordem Mundial” traz o título “Povos indígenas hoje”. O autor dedica mais de três páginas para falar da situação indígena no Brasil atual. O texto começa com um gráfico indicando o aumento dos autodeclarados indígenas. No subtítulo “As lutas indígenas” o autor cita as organizações indígenas e indigenistas que se destacam no cenário nacional.

Figura 35. Vista aérea e Davi yanomami

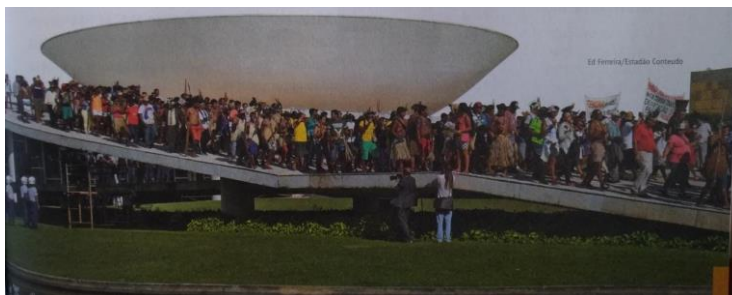


Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 322.

Essas duas imagens são seguidas por um texto de autoria de dois indígenas. No boxe “Dialogando...” o autor pergunta: “Responda com base no texto: o que significa terra para este indígena?” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 322). Em seguida o autor traz

dois textos com os subtítulos “A luta pela terra” e “A pela cultura” em que o autor discorre sobre as lutas indígenas nessas áreas.

Figura 36. Manifestação indígena



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 323.

Ainda no texto “A luta pela cultura” Boulos Júnior (2015) cita a Lei nº 11.645/08, como uma conquista dos povos indígenas.

Figura 37. Sala de aula da etnia Pataxo



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 324.

No boxe “Dialogando...” o autor pergunta: o estudo das culturas indígenas pode ajudar na construção de identidades no Brasil? “Explique.” (Idem).

Na seção “Atividades” o autor pede para que os alunos façam a leitura do gráfico sobre o censo demográfico indígena e sugere uma atividade em grupo:

Pesquisem sobre os itens a seguir e elaborem um painel sobre o assunto:
Educação indígena;
Saúde indígena;
A questão da terra para os povos indígenas;
A Lei 11.645 e os povos indígenas. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 327).

Analisamos que no livro do 9ª ano, o autor dedica algumas páginas para falar da luta indígena na atualidade, especialmente após a constituição de 1988, e ao observarmos

a Lei nº 11.645/08, percebemos que o autor traz implícito nos conteúdos e atividades propostas a importância das culturas indígenas para a formação do povo brasileiro. Assim como no livro do 8º ano, o livro do 9º dedica uma quantidade menor de conteúdos sobre a história brasileira, por concentrar-se nas Guerras Mundiais e Guerra Fria.

Tais conteúdos e atividades podem levar o aluno a refletir sobre a lutas dos povos indígenas, suas conquistas, necessidades nas áreas educacional, saúde, segurança, políticas públicas. Nesse livro os textos e atividades requerem mais pesquisas e mais reflexão por parte de professores e alunos.

3.2 Araribá Mais – História - Ana Claudia Fernandes (2018)

A segunda obra que selecionamos para análise foi “Araribá Mais – História”, organizado pela Editora Moderna (2018), sendo a editora responsável Ana Claudia Fernandes. Em sua Apresentação a editora pergunta: “Por que estudar História?”.

Para a editora “as condições em que vivemos não foram estabelecidas naturalmente. Elas têm uma história, que foi construída e reconstruída por pessoas ao longo de várias gerações”. (FERNANDES, 2018, p. 3).

A editora alerta que o objetivo da coleção é que os alunos olhem para o mundo e para as coisas com um olhar diferente e que esse olhar não seja de “passividade, desrespeito ou indiferença”. (FERNANDES, 2018, p. 3).

A conclusão da “Apresentação” chama a nossa atenção ao afirmar que: “[...] o estudo da História não pode servir apenas aos objetivos do conhecimento. É necessário que ele contribua para formar um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer sua parte para construir um mundo melhor”. (FERNANDES, 2018, p. 3).

O livro, assim como toda a coletânea, se organiza da seguinte maneira: São 8 Unidades temáticas, e cada uma se inicia com uma imagem, que ocupa duas páginas, acompanhadas de um pequeno texto objetivando instigar o aluno “a acompanhar os conteúdos dos Capítulos, nela trabalhadas”. (FERNANDES, 2018, p. 4).

Cada unidade contém de 2 a 4 capítulos, e segundo a editora, os textos são de linguagem fácil com imagens amplas e contextualizadas. Em cada Capítulo há uma seção denominada “Em debate” que “traz diferentes versões de um mesmo fenômeno ou evento, uma polêmica ou contraponto a versões consolidadas de fatos históricos”. (FERNANDES, 2018, p. 4).

A seção “Integrar conhecimentos” trabalha as atividades interdisciplinares. Há uma seção “Lugar e cultura” que objetiva relacionar “uma manifestação cultural à história, ao povo ou à característica do espaço onde tal manifestação tem lugar”. (Idem).

O livro também traz um “Glossário” em cada Capítulo e a seção “Documento” que reproduz fontes historiográficas. Ao final de 4 Unidades do livro há as seções “Ser no mundo” que “trabalha, especialmente a identidade do indivíduo ou seu grupo [...], a reflexão, o pensamento crítico, a tomada de posição” e a seção “Para refletir” que segundo a editora “é norteadada por uma questão problematizadora, que leva à reflexão e à discussão”. (FERNANDES, 2018, p. 5).

Nessa coletânea as orientações ao professor estão junto ao conteúdo do aluno, assim, a página foi reduzida pela diagramação para que à esquerda, à direita e abaixo sejam inseridas as orientações. O Manual do professor encontra-se no início do livro.

3.2.1 Araribá Mais – História – 6º ano

O livro “Araribá Mais – História”, aprovado pelo PNLD 2021 para o público do 6º ano do Ensino Fundamental é composto de 08 unidades, contendo 19 capítulos. Cada duas Unidades correspondem a um bimestre, assim, o livro sugere que as 8 unidades sejam trabalhadas nos 4 bimestres.

No Capítulo 1, intitulado “Introdução ao estudo de História”, a editora discorre sobre o trabalho do historiador, as fontes históricas e as áreas de conhecimento e traz ao final da página 15, uma fotografia de Indígenas do povo Barasano com legenda explicativa. Não há texto, reflexão ou atividade.

Em nota de rodapé, acessível somente ao professor, a editora faz uma observação, abaixo da fotografia e explica que no livro adotou-se a “Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais”. (FERNANDES, 2018, p. 15).

Figura 38. Povo Barasano.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 15.

O título “O tempo e a História”, que se inicia na página 16, exemplifica diversos tipos de relógios, calendários e outras medidas de tempos; e traz o subtítulo “Há diversos tempos na história”. Nesse texto a editora esclarece que o tempo é uma “invenção social” e que “existem diferentes temporalidades”. (FERNANDES, 2018, p. 21). Como exemplo, são citadas as relações de tempo que se estabelecem de maneira diferente entre os moradores da cidade de São Paulo; em famílias que vivem em pequenas propriedades rurais em lugares mais isolados e “o povo Surui Paiter que vive em terras do Mato Grosso e de Rondônia e que tem seu tempo marcado por uma tradição”. (Idem). Em seguida a editora explica como se dá o trabalho desse povo em relação ao tempo. O texto é ilustrado por uma fotografia, com legenda.

No texto complementar, direcionado ao professor, há um texto de Bittencourt (2011) em que a professora discorre sobre o tempo e diz que “em culturas indígenas, as passagens de tempo biológico, embora não sejam delimitadas por idades, têm marcas ritualísticas importantes realizadas por cerimônias [...]” (BITTENCOURT, 2011 apud FERNANDES, 2018, p. 21).

Figura 39. Povo Surui Paiter.



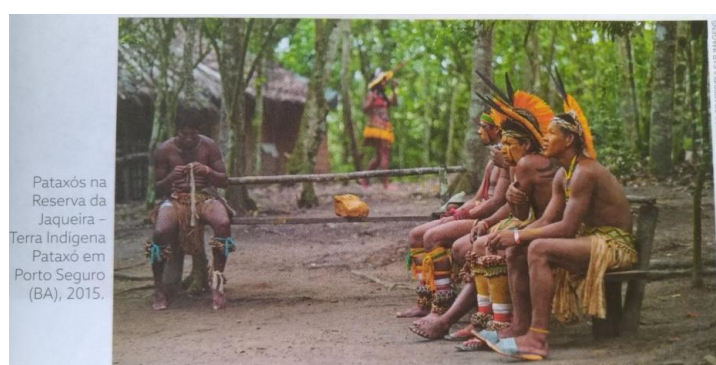
Fonte: Fernandes, 2018, p. 21.

O texto complementar que a autora traz no material do professor, pode ser uma ferramenta para se trabalhar com os alunos as questões de diferença do tempo de trabalho indígena. Ao trazer a imagem da etnia Surui Paiter dançando no Mapimaí (celebra a criação do mundo) e um parágrafo sobre as organizações de trabalho do povo Suiuí; é possível que o aluno interprete a referida etnia indígena, como povo atrasado, que ainda não conhece o relógio, o calendário e que, portanto, seguindo suas tradições e costumes estão perdendo tempo e dinheiro. O texto complementar de Bittencourt possibilita um trabalho sobre as concepções de tempo, em que o aluno possa compreender que existem

diferenças na utilização do tempo que são próprios de uma cultura, de uma etnia indígena. Se o aluno apenas comparar a utilização de tempo do indígena com a utilização de tempo nos moldes de produção capitalista, deduzindo que as sociedades que fazem mais coisas, executam mais tarefas em determinado tempo é mais evoluída e mais produtiva, portanto, aproveita melhor o tempo, reforçaria estereótipos sobre as etnias indígenas.

Ao iniciar o Capítulo 2 “Origens e dispersão dos seres humanos” a editora apresenta um texto que “explica o surgimento dos Pataxó”. Ao final o texto é ilustrado por uma fotografia.

Figura 40. Povo Pataxós.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 23.

Não há nenhuma orientação ao aluno, sugestão ou comentário. Nas orientações ao professor, a editora orienta que será importante trabalhar o mito para que os alunos possam refletir “sobre a importância da tradição oral como fonte histórica e para manter vivas as memórias de um povo”. (FERNANDES, 2018, p. 23). A editora também informa aos professores que

Atualmente, nas escolas indígenas, os estudantes aprendem os conteúdos universais dos componentes curriculares, conciliados com conhecimentos e práticas da sua cultura, em língua portuguesa e em sua própria língua. Dessa forma, história e conhecimentos, antes transmitidos apenas pela tradição oral, hoje podem ser transcritos e compartilhados pela comunidade. (FERNANDES, 2018, p. 23).

Finalizando o Capítulo 2, a editora traz o texto “A chegada dos seres humanos à América”. São discutidos os temas sobre a travessia pelo Estreito de Bering, as glaciações e o sítio arqueológico de Clóvis. A fotografia que ilustra o texto é de uma criança indígena do povo Ikpeng, do Mato Grosso, e na legenda a editora faz referência à semelhança dos indígenas com os asiáticos.

Figura 41. Menina Ikpeng.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 29.

Nas “Orientações” ao professor, a editora alerta sobre as controvérsias arqueológicas da chegada dos indígenas às Américas e há uma observação atentando que o trabalho desenvolvido na página atende à duas habilidades propostas na BNCC. Segundo a autora

Todo espaço dedicado às teorias e hipóteses relacionadas ao povoamento da América, ao longo deste Capítulo, pretende contemplar as seguintes habilidades: **EF06HI04** (*Conhecer as teorias sobre do homem americano*) e **EF06HI06** (*Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano*). (FERNANDES, 2018, p. 29)

Observamos que ao longo do capítulo essas habilidades são contempladas nos textos. Entretanto, as atividades que encerram o capítulo não contemplam a história e cultura indígena brasileira.

A Unidade II, “Modos de vida e modificações da natureza”, inicia-se com o capítulo 3, intitulado “Os modos de vida dos primeiros grupos humanos”. Na página 43 há um texto com o subtítulo “Os cultivadores modificam as paisagens” que trata do desmatamento desde que os seres humanos tornaram se agricultores. O crescimento populacional é tido como fator principal para o desmatamento e a foto ilustrativa da

página é parte da Floresta Amazônica. No texto e na legenda não há qualquer referência aos povos que vivem nas florestas desmatadas. Segundo a legenda da fotografia do desmatamento “nos últimos séculos essas ações aumentaram de tal modo que chegam a colocar em risco a existência de várias espécies vegetais e animais do planeta” (FERNANDES, 2018, p. 43).

Figura 42. Desmatamento na Amazônia.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 43.

Nas orientações aos professores sugere-se que se trabalhe “discussão sobre pluralidade cultural, [...] adaptação do ser humano a diferentes ecossistemas, [...] dependência do ser humano em relação à tecnologia”. (FERNANDES, 2018, p. 43).

O Capítulo 4 “Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro” discorre sobre os primeiros habitantes das terras do Brasil. A editora informa ao professor que, dentre as “Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo” é contemplada a “Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.” (FERNANDES, 2018, p. 49).

Entretanto, ao longo do Capítulo a editora traz os textos “Os mais antigos habitantes do atual Brasil”: “os povos dos sambaquis”, “os povos ceramistas”, “os sítios de Lagoa Santa e São Raimundo Nonato” e na Seção “Integrar Conhecimentos - História e Ciências” há o texto “A megafauna do quartenário”. Na seção “Atividades” não há referência à história e cultura indígenas. O Capítulo 5 “Modos de vida na América: Mesoamérica e Andes” discorre sobre a “Sociedade da Mesoamérica”: “O mundo dos Maias”, “Povos andinos”, “Astecas e Incas. Os demais capítulos do livro, do Capítulo 5

ao Capítulo 19, não trazem textos, ilustrações ou referências à história e cultura indígena brasileira.

Como dito anteriormente, o Capítulo 4 “Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro” discorre sobre os primeiros habitantes das terras do Brasil. Entretanto não observamos no livro do 6º ano, o cumprimento do texto da Lei nº 11.645/08 que diz

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a **luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil**, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, **resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil**. (BRASIL, 2018). (Grifo nosso).

Chama a nossa atenção, e por isso grifamos, o fato de o texto da lei não estar sendo contemplado nas atividades propostas nesse capítulo do livro didático. Não se pode inferir pelas atividades desse capítulo as contribuições do povo indígena brasileiro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Nas “Orientações gerais” que integram o Manual do Professor, no título “O componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular” diz que:

Do ponto de vista temático, a BNCC incorporou conteúdos voltados à História da África e das populações afro-americanas e brasileiras. Ao fazê-lo, vai ao encontro da legislação em vigor no país, que tornou esse campo obrigatório para os currículos de História nas escolas brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular incorporou, igualmente conteúdos que valorizam a história e as atuações das populações ameríndias. Esses conteúdos aparecem, por exemplo, nos estudos sobre as formas de ocupação do continente americano e sobre as inúmeras sociedades que se desenvolveram na América antes e depois do chamado ‘divisor de águas’, o emblemático ano de 1492. (BRASIL, 2017 apud FERNANDES, 2018).

Reiteramos que, embora a coletânea opte por trazer os conteúdos de História e Cultura indígena ao longo dos 4 volumes. Assim, o livro do 6º ano dessa coleção traz para os alunos a história indígena remontando ao passado desses povos na constituição da sociedade ameríndia. A editora traz diversas ilustrações com fotografias atuais dos povos indígenas brasileiros. Cremos que se trata uma maneira de demonstrar aos alunos a

ligação entre passado e presente em que a editora busca afirmar as contribuições dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira.

3.2.2 Araribá Mais – História – 7º ano

O livro integrante da coletânea “Araribá Mais – História”, para o público do 7º ano do Ensino Fundamental é composto de 08 Unidades, contendo 21 capítulos. É sugerido que cada duas Unidades correspondam a um bimestre, assim, as 8 unidades podem ser trabalhadas nos 4 bimestres.

As Unidades I e II discorrem sobre Reinos e Povos da África e sobre A Europa Moderna em formação”. Na Unidade III: “América: Terra de muitos povos” não há referências às etnias indígenas brasileiras. Nessa unidade são trabalhados os conteúdos relacionados às sociedades asteca e inca. Ao encerrar a Unidade, na Seção “Ser no mundo” Fernandes (2018) informa ao professor que

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 3 e n. 7, esta seção propicia ao estudante a valorização e fruição de manifestações artísticas e culturais dos povos pré-colombianos, bem como a argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam a consciência socioambiental, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. O trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Competência Específica de História n. 3)*. O conteúdo apresentado tem como objetivo estimular a valorização e o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio histórico e material produzido pelos povos da América pré-colombiana. A preservação da memória e dos registros do passado de um povo é fundamental para a construção de sua identidade. Além disso, conhecer a história e as diversas culturas dos povos do mundo é um direito de todos. Por isso podemos considerar as construções de um povo como um patrimônio da humanidade. (FERNANDES, 2018, p. 92). (Grifo da autora).

A orientação alerta para a necessidade da preservação da memória e dos registros do passado de um povo como fundamental para a construção de sua identidade.

Na Unidade IV “A Expansão Marítima Europeia, A Conquista e Resistência na América”, inicia-se com o Capítulo 8 “Grandes Navegações” as primeiras referências aos

indígenas brasileiros. Na seção “Nesta Unidade” que orienta o professor sobre o tema geral da unidade, a editora informa ao professor:

[...] A conquista e a colonização da América são temas que suscitam o debate a respeito de assuntos de grande relevância, como a violência, o preconceito e o etnocentrismo envolvidos no processo de dominação. [...] Desde então, duas questões são debatidas em vários campos das ciências humanas: a da alteridade, ou seja, o reconhecimento do outro (em suas múltiplas dimensões), e a das várias formas de violência praticadas pelos europeus para assegurar a conquista dos povos do Novo Mundo. O professor pode levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a expansão marítima europeia perguntando se eles imaginam qual foi a sua importância para a história da humanidade, que tipo de tecnologia estava disponível, se havia interesses religiosos, quais eram as dificuldades da realização desses projetos, que nações estavam envolvidas, quais eram as motivações dessas viagens e os resultados que elas tiveram. (FERNANDES, 2018, p. 93).

Ao discorrer sobre o título “Os portugueses chegam às terras do atual Brasil”, o texto traz informações, que anteriormente denominamos caracterizada aos moldes da História Oficial. Entretanto, na Seção “Orientações”, direcionada ao professor, Fernandes (2018)

É importante discutir com os estudantes o significado da chegada dos portugueses ao continente americano, até então desconhecido por eles, assim como as diferentes interpretações historiográficas que foram feitas ao longo do tempo. Comente com os estudantes que muitos historiadores questionam o uso do termo “descobrimto” para tratar da chegada dos portugueses ao Brasil ou dos europeus à América. Eles argumentam que essa expressão implica a ideia de que as diversas populações que ali viviam só passaram a ter existência após a chegada dos europeus. A América, contudo, não era “terra de ninguém”, mas um território habitado por cerca de 50 milhões de pessoas à época da chegada dos europeus ao continente. Estimule os estudantes a refletir sobre a atitude dos portugueses e dos europeus de tomarem posse das terras desconhecidas e de procurarem expandir seus domínios territoriais. (FERNANDES, 2018, p. 97).

Compreendemos que tal discussão, sugerida pela editora é uma ferramenta importante na desconstrução de estereótipos e que tais textos que marcam a posição da editora e de “muitos historiadores” serão proveitosos no trabalho com representações se inseridos nos livros acessíveis aos alunos. Nem sempre essa orientação/opinião/provocação chega até o professor e conseqüentemente ao aluno.

Acreditamos que muitas das sugestões que aparecem apenas no livro do professor poderiam ser também trazidas no livro do aluno, porque muitas vezes o professor o utiliza

o mesmo livro do aluno, já que nem sempre as escolas têm Manual do Professor para todos os docentes. É importante também que o aluno tenha acesso a esses textos e debates porque muitas vezes faz as atividades em casa, se a orientação do professor.

Capítulo 10: “Portugueses na América” os seguintes títulos: “Primeiros contatos entre indígenas e portugueses” e “Formas de Resistência Indígena”. Na Seção “Sobre o Capítulo” Fernandes informa

Neste Capítulo os estudantes irão conhecer os povos indígenas que habitavam o Brasil na época em que os portugueses aqui chegaram e como estavam organizados, quais eram alguns de seus costumes e suas visões de mundo. Sugerimos destacar a diversidade cultural, evitando visões simplistas ou generalizantes sobre o modo de vida desses povos. É igualmente importante ressaltar que a conquista e a colonização das Américas tiveram significados bem diferentes para os europeus e para os povos indígenas. Por isso sugerimos que os estudantes problematizem conceitos muito arraigados, como “descobrimto” e “índio”, observando os diferentes pontos de vista. (FERNANDES, 2018, p. 112).

Interessa-nos observar o posicionamento da editora, pois trata-se de uma forma de ensino que acreditamos ser importante na desconstrução de estereótipos. A editora relata sobre o encontro dos portugueses com os povos Tupis e também sobre alguns costumes familiares tupi. A editora utiliza de uma fotografia e um mapa na ilustração dos textos.

Figura 43. Estudante Guarani-kaiowá.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 112.

Chama a nossa atenção a representação construída pela editora sobre os costumes tupi. Fernandes (2018, p. 113) narra que entre os indígenas havia “laços de solidariedade. Entretanto havia guerras constantes entre grupos diferentes” que tentavam “afirmar sua superioridade sobre o outro”. A editora atribui às guerras à ausência de um “Estado organizado”, “um poder centralizado, exercido por um rei ou alguém com o poder de dar ordens aos demais”. A editora afirma que

As aldeias estabeleciam entre si laços de solidariedade. Entretanto, haviam guerras constantes entre grupos diferentes. Muitas vezes, os conflitos ocorriam quando um povo queria afirmar sua superioridade sobre outro. Além disso, os indígenas não tinham um Estado organizado. Entre os Tupi, por exemplo, não existiam poder centralizado, exercido por um rei ou alguém com o poder de dar ordem aos demais. Reunidos em uma espécie de conselho, os líderes, chamados principais, decidiam em conjunto o destino da aldeia. Os membros mais corajosos eram os primeiros a serem ouvidos. (FERNANDES, 2018, p. 113).

Analisamos que se é importante junto aos alunos inserir essa representação no contexto cultural desse povo indígena e dessa época, observando as diferenças do modelo que conhecemos de “Estado”, para que não se construa com o aluno a visão estereotipada de que a ausência de um modelo de Estado como o que conhecemos ou que veio junto com a sociedade europeia seja validado como um modelo que seria benéfico ao fim das guerras indígenas.

Figura 44. Mapa dos povos indígenas em 1500.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 113.

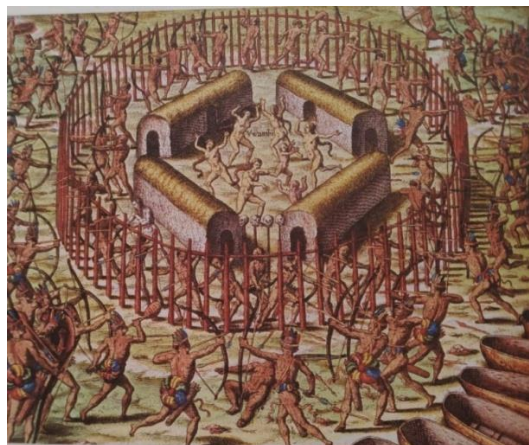
Há no livro editado por Fernandes (2018) outra representação que analisamos ser importante no trabalho de desconstrução de estereótipos com os alunos. O texto narra que

A guerra era um valor central da cultura Tupi, servindo, principalmente, para vingar parentes mortos pelo inimigo. O ritual da antropofagia estava associado à guerra. Nesse grande evento, realizado na aldeia, o inimigo capturado no conflito era morto e devorado em uma festa ritual. Ser devorado em um ritual antropofágico era um destino digno na vida de um guerreiro. Isso porque, para os Tupi, os mortos em guerra iam

para uma espécie de paraíso, onde estavam seus ancestrais. Aqueles que comiam a carne do inimigo acreditavam que, assim, incorporariam a força, a coragem e o espírito do valente guerreiro. (FERNANDES, 2018, p. 113).

Trata-se na narrativa de um costume de uma sociedade indígena à época do contato com os europeus, conforme ilustração.

Figura 45. Ritual Antropofágico.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 114.

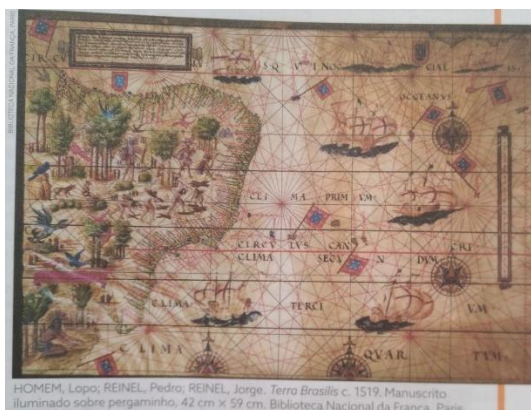
Entretanto, mesmo considerando que o livro didático não comporta todos as representações, costumes e histórias das diferentes sociedades indígenas, ao trazer “A guerra e o ritual antropofágico” é trazida como única ilustração do capítulo sobre os costumes indígenas. Salientamos que essa era uma prática de alguns povos indígenas e o livro traz essa representação. Embora não indique quais povos indígenas praticavam tais rituais, é importante trabalhar com os alunos que esse aspecto cultural não deve ser reforçador de estereótipos.

Como afirmamos anteriormente, cremos que esse posicionamento da editora se inseridos nos textos disponíveis ao aluno, pode ser uma importante leitura que contribuirá na desconstrução de estereótipos.

A narrativa do escambo é trazida no livro sem discussões, tanto aos alunos como aos professores. E ressaltamos que se trata de um assunto importante, pois tais situações podem ser trazidas para a realidade do aluno na compreensão de como os povos indígenas vivem hoje em sua luta pela terra nas questões que envolvem o agronegócio e a extração de metais preciosos e madeiras nas terras demarcadas.

A Seção “Documento” uma atividade que julgamos importante é trazida aos alunos: Após a leitura de um mapa, Fernandes propõe: “Descreva como os indígenas foram representados pelos portugueses nesse mapa”. (FERNANDES, 2018, p. 117).

Figura 46. Terra Brasilis.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 117.

Os indígenas aparecem no mapa como “trabalhadores” no manuseio das madeiras. Cremos ser uma representação importante a ser trabalhada com os alunos, pois as leituras de imagem possibilitam diversas representações.

Fernandes (2018) traz o título “Formas de Resistencia Indígena” ilustrado com a fotografia da “Marcha da Resistencia Indígena no Amazonas”.

Figura 47. Marcha da Resistência Indígena no Amazonas.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 118.

Na seção “Orientações” Fernandes diz que:

O conteúdo abordado nesta página favorece a discussão sobre a diversidade de povos e culturas indígenas que os portugueses encontraram na época da conquista. É um bom momento para fazer uma interseção com o presente e discutir o tema das Terras Indígenas e as

formas de violência que são cometidas contra esses povos nos dias atuais. Um dos argumentos mais comuns para justificar a atual invasão das Terras Indígenas é o de que eles, sendo poucos, não precisariam de uma área tão ampla. Esse argumento não leva em conta o modo de vida das sociedades indígenas, que se deslocam de tempos em tempos de um local para outro, a fim de possibilitar a renovação da caça e do solo. [...] Comente com os estudantes que os portugueses chamaram de “guerra justa” toda guerra empreendida contra povos indígenas considerados inimigos. Essas guerras foram utilizadas para legitimar a escravidão, tornando legalmente cativos os indígenas capturados nos conflitos. (FERNANDES, 2018, p. 118).

Fernandes afirma que o texto “favorece a discussão sobre a diversidade de povos e culturas indígenas”. Ao sugerir que o texto propicia bom momento para fazer uma ligação com o presente, trazendo uma discussão sobre as “Terras Indígenas e as formas de violência que são cometidas contra esses povos nos dias atuais”, observamos que tal discussão fica a cargo do professor, não disponível no livro do aluno.

Em seguida a editora traz mais dois textos sobre a resistência indígena: “Resistencia Tupinambá” que narra a Confederação dos Tamoios, liderada por Cunhambebe e a Resistência Guaicuru. Ambos os textos narram os episódios sem trazer referências às lutas indígenas atuais.

No “Texto Complementar” direcionado ao professor a editora mostra outro exemplo de resistência: a “chamada Guerra dos Bárbaros”. De autoria de Dias (2002) o texto afirma que

A Guerra dos Bárbaros foi um conflito entre vários grupos indígenas do grupo linguístico macro-jê unidos naquela que ficou conhecida como Confederação Cariri e as forças colonizadoras portuguesas na América. Este conflito durou mais de meio século e foi responsável pelo completo extermínio de algumas tribos indígenas e pelo completo desmantelamento das demais envolvidas. [...] Para a consolidação desta conquista [...] foram formadas alianças com tribos tupis que permitiram multiplicar o efetivo da força de ataque portuguesa. (DIAS, 2002, p. 5 apud FERNANDES, 2018, p. 120).

Analisamos que não obstante a editora traga no Manual do professor alguns questionamentos que favorecem o trabalho de desconstrução de estereótipos, há também textos e imagens que necessitam de leitura criteriosa do professor para não perpetuar e reforçar estereótipos.

Na seção “Atividades” Fernandes opta por um trabalho de compreensão textual, ao trazer um texto de Gândavo (2008) com perguntas a serem respondidas a partir da leitura do texto.

Na Unidade 6 “A economia açucareira”, no Capítulo 14, na seção “Atividade Complementar”, direcionada ao professor, após o subtítulo “Nem só de açúcar vivia a colônia”, Fernandes (2018) traz a seguinte sugestão:

Proponha a seguinte pergunta para que os estudantes reflitam e respondam:

- Atualmente, a Floresta Amazônica tem sido afetada pelo contínuo desmatamento e pelo avanço da agropecuária. Que diferenças vocês conseguem perceber entre os objetivos e os impactos da exploração da floresta no período colonial e nos dias de hoje?

No período colonial, os principais objetivos da exploração da Floresta Amazônica eram a ocupação do território, a fim de evitar a invasão de estrangeiros, e a extração das drogas do sertão. Atualmente, as principais causas da devastação da floresta são a extração de madeira e a expansão de áreas de agropecuária. No século XVII, a exploração não afetava profundamente o ecossistema da região, diferentemente dos dias de hoje, em que há diversas espécies animais e vegetais em extinção e extensas porções de terras devastadas, gerando a desproteção dos solos e desequilíbrios climáticos. (FERNANDES, 2018, p. 164). (Grifos da autora).

Compreendemos que a pergunta possibilita que os alunos possam pensar sobre as lutas indígenas e o impacto da exploração da floresta, entretanto nas orientações que se seguem, a editora discorre sobre os danos causados à natureza sem citar os danos causados os povos que habitam essas áreas.

No Capítulo 15, na Seção “Documento”, Fernandes propõe uma leitura de imagem seguida de 4 perguntas:

A primeira pergunta “1. Observe a imagem e identifique uma prática cultural comum a muitos povos indígenas representada nessa pintura”. (FERNANDES, 2018, p. 172).

E como resposta sugerida ao professor: “1. A prática em questão é a antropofagia, representada na pintura pelas partes humanas no cesto e na mão da mulher.”. (Idem).

Na terceira pergunta “3. Você consegue imaginar que impressões a representação da indígena Tapuia causou ao observador europeu da época? Justifique.” (FERNANDES, 2018, p. 172).

3. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: considerando que os europeus viam a antropofagia como um costume condenável, a representação da indígena Tapuia de Eckhout transmite a ideia de que ela representava um povo selvagem ou bárbaro. Isso porque, ao mesmo tempo que ela carrega consigo uma mão e um pé decepados, sustenta uma expressão facial de serenidade. Esse contraste apresenta o esquitejamento como algo cotidiano e corriqueiro, costume que, para

os europeus, era próprio dos povos bárbaros. (FERNANDES, 2018, p. 172).

Figura 48. Mulher Tapuia.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 172.

O autor utilizou-se de uma representação muito conhecida nos livros didáticos de história em que o título traduz o pensamento dos europeus ao terem contato com os indígenas. Mais uma vez reiteramos que os rituais antropofágicos eram comuns a alguns povos indígenas, mas é importante que os alunos saibam que não se trata de um costume de todos os povos indígenas. É importante ressaltar para os alunos que a representação da mulher tapuia representa os povos tapuias e também alguns povos que tinham o costume antropofágico.

No Capítulo 16, intitulado “Os jesuítas na América portuguesa”, na seção “Orientações”, Fernandes esclarece que:

O capítulo aborda a presença dos jesuítas na colônia, as características e os objetivos do trabalho missionário, o papel da educação jesuíta na conversão dos indígenas. [...] Engajados no processo colonizador

português, os jesuítas vieram ao Brasil para se dedicar à conversão da população indígena à fé católica[...]. Nesse estudo, é importante discutir o papel da evangelização e da vida nos aldeamentos no processo de dominação e imposição da cultura europeia aos indígenas. (FERNANDES, 2018, p. 180).

Ao longo do capítulo, a narrativa do heroísmo, vanguarda e coragem jesuítica, especialmente na defesa dos indígenas contra os colonos que buscavam escravizá-los, é reforçada. No subtítulo “O impacto para os indígenas” Fernandes afirma que

colonização portuguesa e a ação missionária dos jesuítas causaram profundos impactos aos povos indígenas que já viviam nas terras que hoje formam o Brasil. Os missionários impunham aos indígenas um modo de vida cristão e condenavam suas práticas e crenças tradicionais. Além disso, os catequizadores alteraram a estrutura social desses povos ao desvalorizar a função dos pajés e ao substituir seu tipo de moradia. [...]. (FERNANDES, 2018, p. 172).

Entretanto, no mesmo parágrafo, Fernandes afirma que “Os aldeamentos jesuítas, por outro lado, serviam de proteção aos indígenas contra os exploradores interessados em escravizá-los.”. (Idem).

Observamos que a editora se posiciona trazendo aos alunos duas possibilidades de compreensão sobre a ação dos jesuítas. No primeiro posicionamento Fernandes marca os resultados negativos da ação dos jesuítas, como a imposição do modo de vida cristão e a alteração da estrutura social dos povos indígenas. Em seguida a editora defende que foi devido a ação dos jesuítas que muitos indígenas foram protegidos contra a escravidão.

Entendemos que esse posicionamento do autor é também importante para construção do posicionamento do aluno frente aos textos e atividades. É importante que o aluno perceba que a história pode ser contada, recontada e interpretada. cremos que esse tipo de discussão que o autor traz possibilita o aluno responder questões propostas nas atividades que pedem a opinião do aluno. Se o texto trazer somente um posicionamento sobre o acontecimento histórico, o aluno buscará no livro a resposta e sua opinião também será a opinião do autor. Ao trazer outras possibilidades de leitura sobre os acontecimentos, o aluno ao responder sua opinião, mesmo buscando no livro, já começará a escolher possibilidades e fazer novas leituras.

Inserido nesse subtítulo, também disponível no livro do aluno há um box “Resistência” com o seguinte texto:

Um exemplo de resistência indígena foi o movimento Santidade do Jaguaripe, que ocorreu na Bahia, no final do século XVI. O movimento

foi liderado por um pajé tupinambá que, com o objetivo de revigorar as crenças do seu povo, criou uma cerimônia religiosa que reunia elementos da mitologia tupinambá e do cristianismo. Ele dizia ser o verdadeiro “papa” e a reencarnação de Tamandaré, um ancestral tupinambá. Nos rituais, as pessoas dançavam, cantavam e bebiam cauim, bebida alcoólica indígena feita com mandioca. O movimento foi desmantelado pela Coroa portuguesa. (FERNANDES, 2018, p. 182).

Creemos que esse texto é um importante exemplo que pode ser trabalhando nas representações indígenas. Ao mostrar a resistência indígena contra as imposições cristãs, representadas pela ação dos jesuítas, é possível trabalhar com os alunos as representações já estabilizadas que mostram os jesuítas como salvadores dos indígenas, bem como a luta de diversos povos indígenas não só contra a escravização, genocídios, doenças, lutas pela terra, mas também de uma luta pela cultura, pela religião, pelos seus modos de vida.

No Capítulo 17 “A expansão para o interior” Fernandes traz o subtítulo “Assimilação de conhecimentos indígenas” narrando sobre a ‘contribuição’ indígenas aos exploradores paulistas. Desde aprendizagem dos caminhos para as bandeiras ou moções, encontro de água potável, uso de arco e flecha, informações para mapas cartográficos, construção de canoas até a dieta indígena. Essa discussão é pertinente para o cumprimento da Lei.

Ao retomarmos o texto da Lei nº 11.645/08 que preconiza o ensino dos “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira” vemos nesse texto uma importante oportunidade de trabalhar as contribuições indígenas na cultura brasileira.

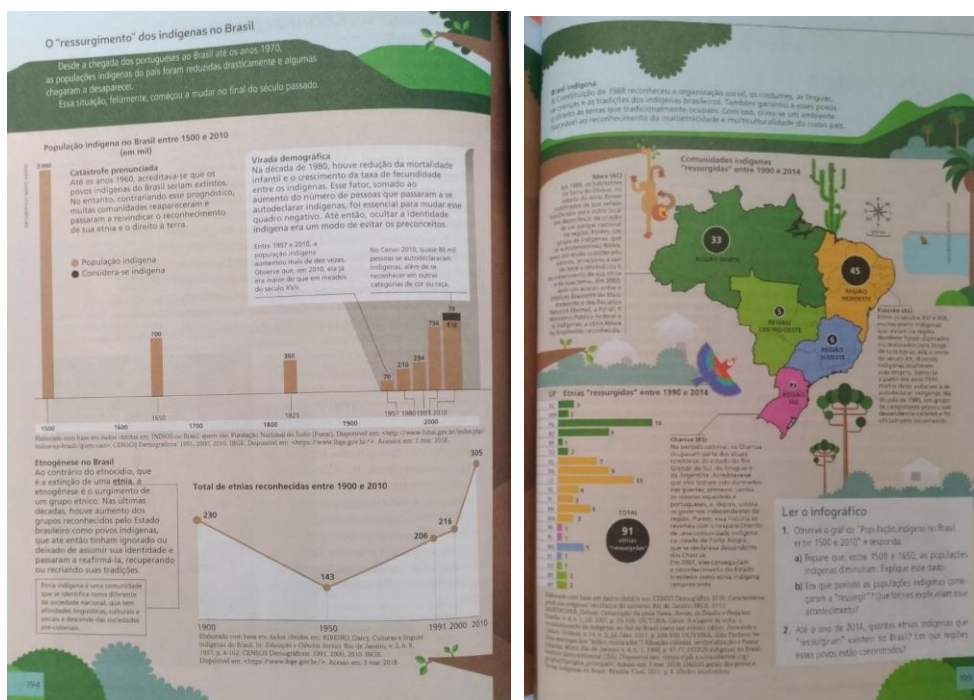
Acompanhando o subtítulo “Assimilação de conhecimentos indígenas” há a Seção “Texto Complementar”, direcionado ao professor, em que Fernandes (2018) traz o texto de John Manuel Monteiro (1995). O autor narra sobre as expedições de apresamento dos indígenas. Para ele essas expedições, que diferiam das grandes bandeiras, reproduziam as próprias unidades de reprodução. Muitos jovens se aventuravam nessas expedições manifestando, em testamento que estavam “em busca de remédio para a pobreza”, assim:

Ao longo do século XVII, evidentemente, o “remédio” tão procurado era o cativo indígena, a posse a partir da qual o jovem colono se situava na sociedade luso-brasileira, pois esta oferecia um ponto de partida para as atividades produtivas, bem como uma fonte de renda. [...] [...] Para a maioria dos colonos que buscavam estabelecer-se na sociedade local, a opção do apresamento representava a maneira mais oportuna de constituir uma base produtiva de alguma envergadura. (MONTEIRO, 1995, p. 85-87 apud FERNANDES, 2018, p. 193).

Reafirmarmos que textos como o de Monteiro são importantes na desconstrução de estereótipos construídos pelas representações sobre a resistência e a escravização indígena. Tais leituras podem contribuir para o cumprimento do que diz a Lei. Embora o texto disponível apenas para o professor, a compreensão da utilização da mão de obra escrava indígena nos primórdios da colonização demonstra os “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”.

Finalizando o Capítulo 17, Fernandes traz um infográfico, utilizando de duas páginas com o subtítulo: “O ressurgimento dos Indígenas no Brasil”. Trata-se de um resumo de acontecimentos históricos que influenciaram na demografia dos povos indígenas.

Figura 51. Infográfico.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 194-195.

Analizamos que se trata de uma atividade que propicia aos alunos do 7º ano uma importante leitura acerca do tema. Observamos que a editora opta por utilizar a palavra “ressurgir” em diversos momentos do infográfico e das atividades propostas. Ao utilizar essa opção, mesmo com o uso de aspas, (a editora não esclarece seu uso) observamos que é necessário levar o aluno a perceber a importância da luta dos povos indígenas por esse ressurgimento, levando-os a perceber que o que foi perdido trouxe prejuízos irreparáveis para a cultura dos povos indígenas, entretanto, esse ressurgir trata de uma busca por valorização, por respeito, por resgate de costumes e que esse ressurgir pode não trazer de

volta o prejuízo que a cultura indígena sofreu, mas trata de uma história que está sempre em construção, pela luta empreendida por esses povos visando a manutenção de sua cultura.

Finalizando o Capítulo 18 na Seção “Ser no mundo”. Fernandes traz dois textos sobre “A educação Indígena nos dias atuais”. Nos dois textos há citações dos indígenas, sobre o processo educacional. A editora também traz 4 questões de interpretação que acreditamos são importantes na desconstrução de estereótipos.

1. Em linhas gerais, como é o currículo de uma escola indígena? Por que as escolas indígenas possuem um currículo específico?
2. Considere os dois depoimentos indígenas presentes nesta seção para responder à seguinte questão: Por que a educação escolar indígena é importante?
3. Segundo Jafe Sateré, por que o ingresso em uma universidade é importante na vida de um indígena?
4. Muitas pessoas pensam que os indígenas que vão à escola, moram em casas de alvenaria ou se vestem com roupas da cultura dos “brancos”, como camisetas e calças, perdem a sua identidade indígena. Com base em seus conhecimentos e no conteúdo desta seção, você acha que essa ideia é válida? Por quê? (FERNANDES, 2018, p. 207).

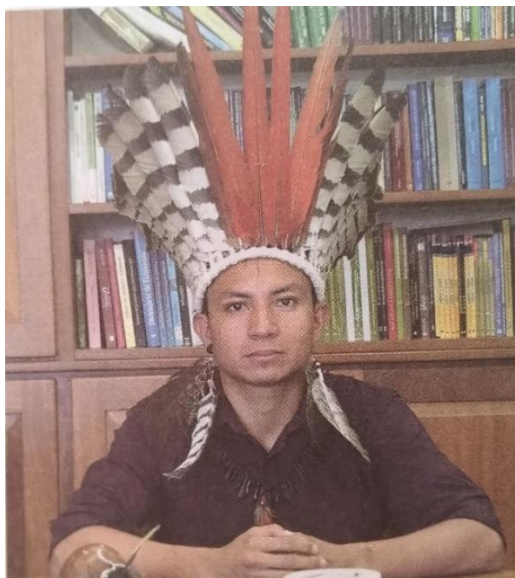
Consideramos que as imagens que a editora utiliza na ilustração da Seção possibilita a desconstrução de estereótipos, pois marca uma representação incomum na maioria dos livros. Ao mostrar como os indígenas vivem e estudam, para além das aldeias e nas florestas, descontroem-se os estereótipos de isolamento, ou de que sempre haverá a necessidade de advogados não índios, por exemplo, na defesa e na luta pelas causas das sociedades indígenas.

Figura 52. Escola Tengatú Marangatu



Fonte: Fernandes, 2018, p. 206.

Figura 52. Jafé Sateré



Fonte: Fernandes, 2018, p. 207.

No Capítulo 20 “A Sociedade mineradora”, Fernandes discorre sobre a população de Minas Gerais e atividade mineradora e insere a temática indígena no subtítulo “Os indígenas que viviam nas Minas”. No Texto Complementar, embasada no texto de Resende (2007) a editora alerta que “Ainda hoje, há poucos estudos sobre as populações indígenas que viviam em Minas Gerais na época da mineração”. (FERNANDES, 2018, p. 220).

Resende afirma que

[...] ainda que uns poucos historiadores reconheçam sua participação [a do indígena] na história de Minas Gerais, quase sempre antecipam suas ressalvas, ao reduzirem tal atuação aos primeiros contatos, sem os tomar sequer como agentes históricos na formação sociocultural. E mesmo quando reconhecidos, foram reputados como meros apêndices dos estudos, se prestando em geral a um papel secundário. Objeto de raríssimas pesquisas, a etno-história indígena de Minas Gerais colonial deixou, por isso, esparsas contribuições, acabando por impor um silêncio avassalador, apesar de uma vasta e rica documentação dispersa pelos seus arquivos. (RESENDE, 2007 apud FERNANDES, 2018, p. 220).

Ressaltamos a importância do livro didático, muitas vezes, como fonte única, na escola, de conhecimento histórico para professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Embora o texto de Resende (2007) esteja disponível apenas no livro do professor, o texto do aluno traz importantes reflexões sobre o tema. Diz Fernandes (2018, p. 220) que

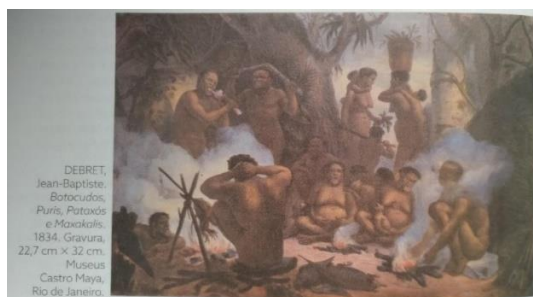
Nos confrontos, muitos indígenas foram mortos ou capturados e escravizados para trabalhar nas lavras de ouro, na agricultura ou em serviços domésticos. Para burlar a lei que proibia a escravização dos indígenas, os colonos assumiam a tarefa de catequizá-los. [...]. É importante ressaltar que muitos indígenas conseguiram fugir das vilas mineiras e formar quilombos.

Trata-se um tema importante a ser discutido na sala de aula com os alunos, pois acreditamos que esses textos podem contribuir com o debate de novas representações e desconstrução de estereótipos.

É importante ressaltar que ainda há muitos discursos de que houve no Brasil somente escravidão africana, que os confrontos com os indígenas se limitaram a poucos anos da chegada dos portugueses ao litoral brasileiro. É importante ressaltar a escravidão, o processo e todas as consequências para os povos indígenas.

O subtítulo “Os indígenas que viviam nas Minas” é ilustrado com uma obra de Debret.

Figura 54. Gravura dos Botocudos.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 220.

Fernandes traz uma observação no Manual do Professor uma “Observação” que corrobora, pela importância que acreditamos ter essa discussão para a desconstrução de estereótipos e a valorização da história e cultura indígena.

O tema discutido nesta página, ainda pouco explorado pela historiografia, é de grande relevância para o estudo deste período, já que amplia a visão da sociedade colonial e dos diferentes sujeitos que atuavam no interior dela. Também possibilita ao estudante perceber os confrontos entre indígenas e colonos e as estratégias de resistência praticadas pelos nativos. No entanto, a escassez de documentação coloca um grande desafio aos pesquisadores que desejam focar as experiências históricas dos povos indígenas. (FERNANDES, 2018, p. 220).

O livro integrante da coletânea “Araribá Mais – História”, organizado pela Editora Moderna (2018), sob a responsabilidade de Ana Claudia Fernandes, aprovado pelo PNLD 2021 para o público do 7º ano do Ensino Fundamental opta por tratar dos diversos temas da História e cultura indígena ao longo de diversos capítulos do livro. Embora também dedique capítulos específicos para História e Cultura Indígena, Fernandes (2018) opta por inserir a temática indígena nos demais temáticas da História do Brasil.

Ao longo do livro a editora distribui os assuntos e acreditamos ser pertinente essa opção. Assim a história e cultura indígena não é vista de maneira isolada. Sabemos que é importante contextualizar a luta indígena junto com toda a história brasileira. Mas observamos também que a história brasileira é distribuída entre diversos assuntos mundiais ao longo dos capítulos. Entretanto cremos que sempre que se insere a história brasileira é importante que a história e cultura indígena esteja presente, pois a ausência desses temas também cria representações. O silenciamento das lutas dos povos indígenas em momentos cruciais e importantes da história do Brasil pode gerar estereótipos de que esses povos estavam em silêncio. E esse silêncio pode criar a representação estereotipada que não estavam em luta por sua cultura e pela história brasileira em geral.

3.2.3 Araribá Mais – História – 8º ano

O livro “Araribá Mais – História”, para o público do 8º ano do Ensino Fundamental é composto de 08 unidades, contendo 19 capítulos. Cada duas Unidades correspondem a um bimestre, assim, o livro sugere que as 8 unidades sejam trabalhadas nos 4 bimestres.

As referências aos povos indígenas brasileiros iniciam-se na Unidade IV “A independência do Brasil e Primeiro Reinado”. No Capítulo 8 “A crise do sistema colonial no Brasil” há o subtítulo “Tentativas de superação da crise” e um box com o seguinte texto:

Projeto para os indígenas

Pombal criticou severamente o confinamento dos indígenas em missões e determinou a criação de povoa dos nesses locais. O objetivo era integrar os indígenas à sociedade colonial e transformá-los em vassalos do rei, como os demais colonos. Entre outras medidas, houve o incentivo ao casamento entre indígenas e colonos e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. (FERNANDES, 2018, p. 106).

Encerrando o capítulo na Seção “Atividades”, a editora traz perguntas de interpretação desse texto:

1. Sobre a era pombalina, faça o que se pede.
 - a) Explique qual era o projeto do marquês de Pombal para os indígenas da América portuguesa.
 - b) Indique os efeitos que a proibição da escravidão indígena por Pombal teria trazido para os proprietários no Brasil. Qual atividade econômica foi beneficiada com essa medida? (FERNANDES, 2018, p. 112).

No Capítulo 10 “O Primeiro Reinado”, no subtítulo “A Constituição de 1824” a editora novamente utiliza-se de um boxe para fazer referências às etnias indígenas brasileiras

Os indígenas na Constituição

Em 1823, o estadista José Bonifácio apresentou à Assembleia um projeto que propunha, basicamente, uma futura integração social dos indígenas por meio da educação, do trabalho, dos casamentos mistos e do convívio com o homem branco. Segundo Bonifácio, esse processo deveria ser conduzido pelo Estado. A questão indígena ficou excluída da Constituição de 1824. Assim, os indígenas não foram considerados cidadãos, nem brasileiros, ficando, portanto, fora dos planos políticos e sociais do país. (FERNANDES, 2018, p. 126).

O texto é acompanhado de uma ilustração; e na Seção “Observação” para o professor, Fernandes afirma que esse texto e também a Seção “Para refletir” trazem “conteúdos e atividades que permitirão ao estudante aprofundar a reflexão sobre as políticas do governo imperial em relação às populações indígenas”. (Idem)

Figura 55. Litografia de Rugendas.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 126.

Encerrando a Unidade Fernandes traz a Seção “Para refletir”. Sob o título “A política indigenista brasileira do século XIX, após a independência, respeitava os

costumes e as tradições dos povos indígenas?” a editora intercala sua narrativa com citações de Almeida (2012) e Torres (2016) afirmando que “Apesar do completo desrespeito à cultura indígena, muitos povos resistiam [...]” (FERNANDES, 2018, p. 126) e que a Constituição de 1988 trouxe “mudanças efetivas” para os povos indígenas. A seção encerra-se com uma ilustração e duas perguntas aos alunos sobre o texto.

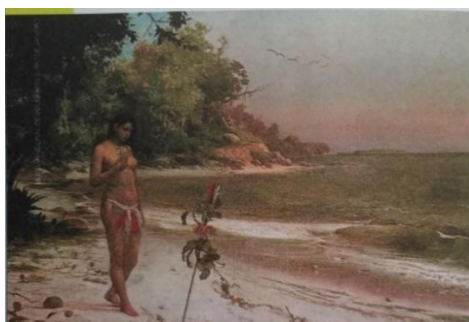
Figura 56. Indígenas Brasileiros em 1988.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 133.

Finalizando a Unidade VII “Brasil: da Regência ao Segundo Reinado”, no Capítulo 17 “O fim da escravidão no Brasil”, Fernandes (2018) traz a Seção “Ser no Mundo” o texto “A construção da identidade nacional no Brasil: cultura popular e erudita”. No texto a editora afirma que “O Brasil do século XIX, especialmente a partir do governo de D. Pedro II, precisava de uma identidade própria”. (FERNANDES, 2018, p. 228). O texto é ilustrado com uma fotografia do óleo sobre tela de Medeiros (1881). Fernandes afirma que na busca pela construção da identidade brasileira, os artistas “utilizavam especialmente a figura indígena” (Idem).

Figura 57. Iracema.

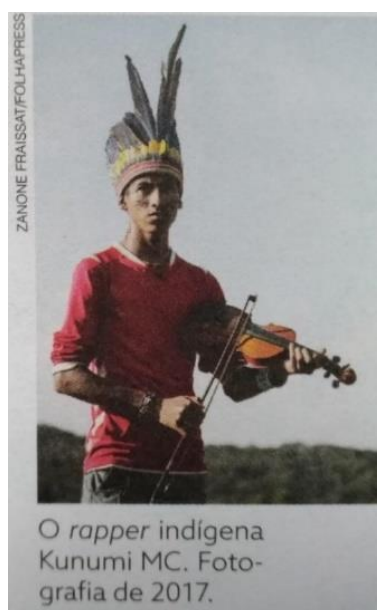


Fonte: Fernandes, 2018, p. 228.

A editora afirma que a busca pela construção dessa identidade “considerar somente a imagem idealizada do indígena não é suficiente” já que não era dessa maneira que eles viviam. Tal representação “romantizada do indígena ficou pra trás”. (FERNANDES, 2018, p. 229).

Em seguida Fernandes traz um texto sobre o rapper indígena Kunumi MC e três perguntas de interpretação textual para o aluno.

Figura 58. Kunumi MC.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 229.

Concordamos com a importância de se trazerem as diversas manifestações culturais indígenas e também é importante ressaltar que a cultura brasileira também é a cultura do indígena e que mesmo que cause estranhamento, um indígena tocando música eletrônica também faz parte da cultura de seu país.

Assim, Fernandes (2018) encerra as referências aos povos indígenas. Observamos que, mesmo com quantidade menor de conteúdo a editora opta por inserir a temática indígena ao longo das outras temáticas.

Ao analisar o livro do 8º ano observamos que a editora, a exemplo dos demais livros analisados, distribui os temas ao longo de todo livro, o que julgamos pertinente para a construção das representações de que os povos indígenas estão presentes em toda a história brasileira.

Ao trazer, nesse livro exemplos de indígenas na luta pela inclusão de sua cultura na Constituição, a editora marca a presença e a contribuição desses povos na sociedade

brasileira. O exemplo do *rapper* indígena Kunumi MC que opta por ser músico na cidade, pode ser trabalhado junto aos alunos também na desconstrução de estereótipos, na compreensão de multiculturalidade, afinal, a imagem traz diversos elementos culturais que não seriam ‘próprios’ da cultura indígena nem da cultura brasileira, como o estilo musical do movimento hip hop, o violino.

Fernandes (2018) traz nesse livro uma representação de indígenas que estão sempre em luta pelos seus direitos, desde administração do Marques de Pombal, passando pela Constituição de 1988 até a atualidade.

3.2.4 Araribá Mais – História – 9º ano

O livro “Araribá Mais – História”, para o público do 9º ano do Ensino Fundamental é composto de 08 unidades, contendo 20 capítulos. Cada duas Unidades correspondem a um bimestre, assim, o livro sugere que as 8 unidades sejam trabalhadas nos 4 bimestres.

Fernandes (2018) faz referência às etnias indígenas brasileiras a partir da Unidade IV: “A Era Vargas”, no Capítulo 8 “O Estado Novo”, com o texto “Os indígenas: raízes da brasilidade”. O texto é ilustrado por uma foto de Marechal Rondon em 1944.

Figura 59. Marechal Rondon.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 114.

Nas “Orientações” para o professor, Fernandes orienta que o docente deve conversar com os alunos sobre a imagem do indígena que “só poderia ocupar seu lugar na memória da nação se estivesse ‘protegido’ pela tutela governamental” (FERNANDES, 2018, p. 114).

O “Texto Complementar” narra sobre uma visita de Vargas à “aldeia dos índios Karajá na Ilha do Bananal, no Brasil Central. [...] Foi o primeiro presidente brasileiro a visitar uma área indígena, ou o Oeste da nação nesse sentido” (GARFIELD, 2000, p. 14 apud FERNANDES, 2018, p. 114).

A narrativa de Fernandes (2018) esclarece que o objetivo das viagens ao interior, norte do Brasil, e conseqüentemente o contato com os indígenas, tratava-se de estratégia governamental de Vargas com o objetivo de favorecer atividades econômicas, e para isso o projeto previa a construção de rodovias e de incentivos à imigração. Assim, Vargas lança a “Marcha para o oeste” em 1938. Em 1939 o governo cria Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) que passa a ser liderado por Cândido Rondon.

Fernandes (2018, p. 114) diz que a “política indigenista de Vargas enaltecia os indígenas como símbolos da ‘brasilidade’, e tinha o objetivo de ‘integrá-los’ ao conjunto da sociedade brasileira, fazendo com que vivessem de acordo com os direcionamentos do Estado e a cultura dos não índios”.

A editora marca sua posição ao dizer que “o Estado desrespeitava os interesses dos povos indígenas e os tratava como incapazes de decidir sobre seu próprio destino”. (FERNANDES, 2018, p. 114). E nessa seara, segundo a editora (Idem) “Alguns grupos colaboraram com o governo, mas muitos rejeitaram a sua política” e cita o exemplo dos Xavante que viviam no norte do Mato Grosso e dependiam da caça e da coleta de frutos da região, e “reagiram à política integradora do governo assassinando os seis integrantes da expedição enviada à aldeia”. (Idem).

Na Unidade VII “Democracia e ditadura na América do Sul”, no Capítulo 16 “Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização”, Fernandes dedica uma página para narrar sobre “Os indígenas na Ditadura”. A imagem escolhida pela editora para ilustrar o texto é da sessão da Assembleia Constituinte em 1988.

Figura 60. Indígenas em Brasília.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 197.

Fernandes (2018) narra que

Em 1969, por exemplo, os militares fundaram, no estado de Minas Gerais, o Centro de Reeducação Indígena Krenak. Indígenas de diferentes etnias, como os Ashaninka, os Krenak, os Kaingang e os Guarani, foram enviados a esse local sob a alegação de consumir álcool, sair de sua área tribal, carregar arco e flecha, brigar e até mesmo promover atos descritos como vadiagem. Lá, eles eram forçados a realizar diversos trabalhos braçais, recebiam pouca alimentação, eram proibidos de se comunicar em sua língua e eram submetidos a torturas e espancamentos. Muitos nunca retornaram a suas comunidades e foram declarados desaparecidos. Além disso, com o apoio dos militares, vários indígenas foram mortos e removidos de seus territórios. Os Waimiri Atroari, que habitavam uma área na divisa dos estados do Amazonas e de Roraima, por exemplo, foram massacrados e suas terras foram afetadas pela abertura de rodovias e pela construção da hidrelétrica de Balbina. O governo militar ainda financiou atividades agropecuárias e obras de infraestrutura no território desse povo. Outro exemplo são os Akrãtikatejê, no Pará, expulsos de suas terras por causa da construção da usina de Tucuruí, durante o governo de Médici. Muitas lideranças indígenas e pessoas que apoiavam a sua causa foram investigadas, perseguidas e até mesmo assassinadas. (FERNANDES, 2018, p. 197).

Fernandes (2018) narra que apesar da violência e repressão, houve resistência e os indígenas tiveram expressivo e fundamental papel na definição do texto da Constituição de 1988.

Acreditamos que esse é um momento propício para a intervenção do professor, no trabalho de construção de representação e na luta pela desconstrução de estereótipos. O texto da Constituição e os avanços a partir dela propiciam ao aluno a oportunidade de refletir sobre as conquistas e lutas dos povos indígenas, bem como analisar, pela observação direta, como testemunhas da época, o cumprimento ou não dos termos da Constituição com relação aos povos indígenas. Tais questões podem ser observadas diretamente pelos alunos por diversos meios de comunicação, livros e outras fontes. Cremos tratar-se de um material que auxilia professor e aluno na compreensão das realidades das lutas dos povos indígenas.

Na Seção “Atividades” Fernandes continua marcando sua posição ao trazer um texto e duas perguntas para os alunos responderem:

Leia o trecho a seguir sobre ações empreendidas pelos militares no período da ditadura.

Os militares tinham um projeto de desenvolvimento em grande escala [...] que pretendia realizar a integração completa do território nacional. Isso incluía um ambicioso programa de colonização que implicava no deslocamento de quase um milhão de pessoas com o objetivo de ocupar estrategicamente a região amazônica, não deixar despovoado nenhum espaço do território nacional e tamponar a área de fronteiras. Para seu azar, as populações indígenas estavam posicionadas entre os militares e a realização do maior projeto estratégico de ocupação do território brasileiro. Pagaram um preço altíssimo em dor e quase foram exterminados por isso. STARLING, Heloisa. Ditadura militar e populações Indígenas. Arquivo Digital Brasil Doc. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditaduramilitar-e-populacoes-indigenas/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

a) Identifique no texto os objetivos dos militares na ocupação da região amazônica.

b) Em 2014, a Comissão Nacional da Verdade divulgou documentos que comprovam as violações dos direitos humanos dos povos indígenas pelo Estado durante o período ditatorial. Na sua opinião, ao darmos visibilidade para fatos ocorridos no passado, podemos contribuir para que alguns acontecimentos não se repitam no futuro? (FERNANDES, 2018, p. 201).

Analisamos que as atividades que Fernandes (2018) propõe nesse capítulo pode se constituir numa ferramenta importante para o aluno perceber que em todas as épocas da história do Brasil, os indígenas estavam presentes e em lutas por seus direitos e preservação de sua cultura, a exemplo, a desconstrução do discurso ainda presente no imaginário de muitos alunos de que durante o período de Ditadura Militar no Brasil os indígenas viviam em paz nas florestas e não participavam da vida política do Brasil. Outra representação no imaginário de muitos alunos é de que as consequências da Ditadura militar no Brasil somente atingiram as áreas urbanas, artistas e ativistas.

Finalizando a Unidade VIII “Democracia e ditadura na América do Sul”, no Capítulo 20 “O Brasil no mundo globalizado”, na Seção “Em debate” Fernandes traz o texto “Os indígenas no Brasil atual”. O texto é ilustrado com uma fotografia de indígenas protestando contra a Copa do Mundo de 2014.

Figura 61. Indígenas em Brasília.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 247.

Finalizando a Unidade VIII “Democracia e ditadura na América do Sul”, no Capítulo 20 “O Brasil no mundo globalizado” há o título “Os indígenas no Brasil atual”. Fernandes inicia o texto relatando que o Censo 2010 contabilizou mais de 817 mil autodeclarações de indígenas no Brasil, o que representou um aumento de 11,4% com relação ao Censo 2000. A editora discute sobre reetnização, ou seja, “quando se assume a identidade e as tradições de uma etnia” (FERNANDES, 2018, p. 247) e acredita que o fato esteja relacionado com a

existência de políticas públicas, como programas sociais de transferência de renda para a população pobre, incluindo os indígenas, e a mobilização dos próprios indígenas, que se tornaram importantes interlocutores em debates sobre temas relacionados aos seus direitos, à conservação ambiental, ao desenvolvimento sustentável e à demarcação de terras. (Idem).

O texto da editora defende a demarcação de terras indígenas como recurso garantidor de cidadania, e alerta que

apesar das garantias legais, o direito dos povos indígenas à terra é constantemente ameaçado: agricultores, pecuaristas, madeireiras e mineradoras desrespeitam os limites das terras indígenas, muitas vezes de forma violenta. (Idem).

Fernandes (2018) traz junto ao texto um box “O movimento indígena” explicando que muitos movimentos apresentam propostas concretas de mudanças, especialmente os movimentos ligados à demarcação de terras indígenas. “Entre as organizações indígenas atuais estão a Federação das Organizações Indígenas do rio Negro (Foirn) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib).” (Idem).

No “Texto Complementar”, Fernandes traz uma publicação disponível no site Socioambiental que aborda a temática das organizações e associações indígenas.

Assim, Fernandes (2018) encerra a temática indígena e também o livro do 9º ano. Observamos que as atividades e reflexões propostas para essa série, contribuem para a desconstrução de estereótipos, na medida em que busca mostrar a realidade dos povos indígenas, bem com sugerindo leituras, interpretações e reflexões sobre como vivem os povos indígenas hoje e suas contribuições na sociedade brasileira.

O livro do 9º ano encerra a coletânea e também encerra um ciclo do Ensino Fundamental II. Observamos que as atividades propostas podem propiciar aos alunos e

professores um debate mais aprofundado sobre a história e cultura indígena. Ao trazer as questões contemporâneas e convidar docentes e discentes a buscarem mais, a editora atribui autonomia para alunos e professores analisarem as representações que também podem possibilitar a desconstrução de estereótipos, através de sugestões e não de conteúdos com abordagens e opiniões do autor ‘prontos’. A diluição dos temas e a contemporaneidade dos assuntos são relevantes para o cumprimento da Lei e para a representação dos povos indígenas inseridos na sociedade brasileira com direitos à sua história e suas culturas.

3.3 As duas coletâneas: uma leitura teórica

Ao analisarmos os 4 volumes que compõem a Coletânea “História, Sociedade & Cidadania” - Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD, (2015), aprovada pelo PNL D 2017 para o público das séries finais do Ensino Fundamental, observamos que os maiores volumes de conteúdos estão nos livros do 6º e 7º ano. São nesses livros que encontramos um capítulo com título dedicado para a História e Cultura Indígena. No livro indicado para 6º ano, na Unidade 2 “O Legado de nossos antepassados” há o Capítulo 5: “Os indígenas: diferenças e semelhanças”. No livro do 7º ano, na Unidade 3 “A formação do Estado Moderno” há o Capítulo 11 “América: astecas, maias, incas e tupis”. Os 4 livros trazem capítulos sobre a História do Brasil com referências aos indígenas. O livro indicado ao 9º ano dedica algumas páginas pra trazer as lutas indígenas na atualidade.

Ao analisarmos os 4 volumes que compõem a Coletânea “Araribá Mais – História”, organizado pela Editora Moderna (2018), sob responsabilidade de Ana Claudia Fernandes, aprovado pelo PNL D 2021 para o público das séries finais do Ensino Fundamental observamos que a editora opta por distribuir o tema de História e Cultura Indígena ao longo dos 4 volumes da coletânea conforme já anunciado pela editora no Manual do professor:

Esses campos temáticos não devem aparecer de maneira pontual nos estudos e nas obras didáticas, mas permear o desenvolvimento do componente curricular História ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Eles podem e devem ser continuamente retomados por diferentes ângulos de análise entrelaçados a outros conteúdos de História. (FERNANDES, 2018, p. XIV).

Os 4 livros trazem capítulos sobre a História do Brasil com referências aos indígenas. Em toda a coletânea a editora traz conhecimentos históricos e também traz

informações sobre os modos de vidas dos indígenas na atualidade. O livro, impresso em 2018, em conformidade com as prerrogativas da BNCC, logo também em conformidade com os PCNs e com a Lei nº 11.645/08, não traz um capítulo específico sobre a história e cultura indígena brasileira.

No Guia do PNL D – 2017, ao apresentar os livros das sereis finais do Ensino Fundamental, no título “Análise da Obra”, a editora informa que

Para abordar os indígenas, a obra investe em textos e imagens que destacam aspectos positivos, evidenciando as cores e a beleza, levando à compreensão de que são cultural e politicamente exitosos e respeitados em suas sociedades. Textos e recursos visuais contribuem para desconstruir a percepção desses povos como vítimas, realçando as singularidades que marcam esses grupos sociais. (APOLINÁRIO, 2007).

Ao analisarmos os 8 livros das duas Coletâneas sob o viés teórico da História Cultural, na perspectiva de Chartier (1990, 2002) compreendemos que nessas perspectivas, sempre será importante considerar o conceito de cultura, pois as representações que os livros apresentam, passam pela visão de mundo de seus autores, ou seja, passam também pela sua cultura, pela maneira como compreendem e valorizam a sua cultura e dos outros, ora supervalorizando outras culturas, ora desprezando algumas culturas.

O livro didático, construído com a visão de mundo, portanto, com a cultura do autor, está repleto de representações sociais. Chartier (1990, p. 20) argumenta

por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é [...]. Outras, porém, são pensadas num registo diferente: o da relação simbólica que, para Furetière, consiste na ‘representação de um pouco de moral através das imagens ou das propriedades das coisas naturais’.

Chartier (1990) se preocupa com a forma que o texto é elaborado e o quanto este expressa sentidos pelos leitores, conduzindo-os a uma nova forma de compreensão. “No ponto de articulação entre o mundo do texto e o do sujeito coloca-se uma teoria da leitura

capaz de compreender a maneira em que os discursos afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si e do mundo”. (CHARTIER, 1990, p. 24).

Observamos que os 8 livros da Coletânea seguem uma ordem cronológica de acontecimentos históricos, considerando os assuntos a serem tratados em cada série. Assim os livros dos 6º anos iniciam os assuntos discorrendo sobre a Pré-história e encerram os 9º anos discorrendo sobre o Brasil na Nova Ordem Mundial.

Ao ler as oito obras percebemos que os autores buscam inserir textos e questões relativas aos povos indígenas no decorrer da história do Brasil. Essas inserções são importantes de serem pensadas e trabalhadas junto aos alunos, pois podem criar representações de uma outra história, que não faça parte da história brasileira, como se a história indígena fosse à margem da história do Brasil.

Segundo Chartier, representações de tempo orientam a ação dos sujeitos no ambiente em que ocupam, neste caso, estas representações expressam permanências e rupturas, sociais e culturais, nos mais diversos modelos de organização social. Para Glezer (2002, p. 23)

Depois que a História formalmente se estruturou como um campo de conhecimento, muitos dos historiadores do século XIX estavam preocupados com a ordenação cronológica dos fatos, que era uma das formas possíveis de organizar o conjunto documental, e que acabou sendo a dominante, pois quase sempre permitia a estruturação causal explicativa.

As fazermos as análises dos livros, tomando como referência o trabalho do professor, em sala de aula, também refletimos sobre a produção de conteúdos e sobre a pesquisa. Para que esses conteúdos cheguem até os alunos e na relação aluno e professor haja um trabalho de leitura de representação e desconstrução de estereótipos, um longo caminho é forjado, passando pelo professor/aluno ao historiador. Na História Cultural, Chartier (1990) busca refletir sobre o ofício do historiador, para tanto, avalia os conceitos e os discursos que remetem a estas práticas. Entretanto, Chartier nos alerta que há várias maneiras de ler e compreender um texto, visto que o livro didático, desde o seu surgimento, propõe a leitura de textos, implicando várias significações, ressalta-se

Pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo

impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 1990, p. 78).

Em diversas vezes, ao longo das obras, questionamos a ausência de textos produzidos pelos próprios indígenas contando suas histórias, falando de sua cultura de suas lutas. Sabemos que os grupos indígenas também criam representações, em que o mundo social é representado, estas representações são diversas da concepção de tempo que os indígenas, culturalmente, têm como base. Desta forma, compreender as representações dos grupos é compreender como o mundo dos indígenas é construído

Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Representar no sentido jurídico e político é também ‘manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade. (CHARTIER, 2002, p. 165).

Nas diversas atividades propostas pelos autores ao longo dos oito livros das coleções, que visam levar alunos e professores a refletirem sobre as questões indígenas, acreditamos que esses questionamentos, propostos pelos autores, nos coloca em diálogo como o que diz Chartier (1990) sobre as variadas representações. O teórico discorre sobre a ideia da existência de variadas representações, denominando-a de “lutas de representações”: Assim, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17). Compreendemos que não se trata apenas de construir uma nova representação, a partir da reflexão sobre a mudança ou permanência do modo de vida dos indígenas. A variedade de representações propostas por Chartier nos coloca em relação com a necessidade de ensinarmos outras histórias, histórias livres de estereótipos a respeito dos povos indígenas.

A compreensão das variadas representações nos permite um olhar diferenciado para entendermos a história e cultura indígena, vistas a partir de sua diversidade e realidade histórica.

No que se refere às contribuições materiais e imateriais dos povos indígenas, para a sociedade brasileira como um todo, de maneira integrada, percebemos que a coletânea de Boulos Júnior (2015) não explicita tais contribuições ao longo dos 4 volumes da coletânea, e reconhecemos que estas questões são essenciais para ampliação do

conhecimento destes povos, permitindo um aprendizado que respeite o convívio com a diversidade cultural e para o cumprimento da Lei nº 11.645/08. “Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação”. (GOMES, 2007, p. 39).

As duas coletâneas buscam apresentar a diversidade dos povos indígenas, mostrando, por imagens e textos, um conjunto de práticas culturais desses povos e, deste modo, nos remetemos ao conceito de Chartier acerca da História Cultural, ao examinar as produções que elaboram a representação, bem como a prática a elas relacionada, avaliando os conceitos e os discursos que fundam estas práticas, questionando a ideia da utilização de fontes que retratam uma realidade, assim, a realidade seria analisada através das representações. Chartier (1990, p. 127) pondera estas questões, afirmando que

[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor.

Considerando, por exemplo, que parte da cultura indígena, sua literatura, por exemplo, até pouco tempo era exclusivamente oral, não observamos nas coletâneas inserções ou textos que trabalhem a valorização ou contribuição de língua e literatura indígena.

O texto da Lei diz que “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e **história brasileiras.**” (NR) (Grifo nosso). Compreendemos que as “contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, ensinadas a partir “dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira” “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”, entretanto a disciplina de História, ao ensinar história e cultura indígena, não poderá dissociar a língua e literatura dessas etnias.

Não se pode esperar que os livros didáticos nos apresentem toda a diversidade indígena presente no Brasil, mesmo buscando abarcar a diversidade dos povos que compõem a nação brasileira. Sabe-se que o livro é um material sintetizado, pois existe um formato e uma adequação de mercado, que limita as produções didáticas e que todas as disciplinas devem contemplar em seus conteúdos a Lei nº 11.645/08. Trata-se de um

Produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Concordamos que não é possível que os livros didáticos contemplem as representações de todas as etnias dos povos indígenas do Brasil. Essa ausência, (não só nos livros didáticos, mas tratamos aqui como nosso objeto de estudo) dificulta e até impede a compreensão sobre a história indígena e expressões socioculturais, e até assuntos que, constantemente aparecem nos meios de comunicação, como as lutas por demarcações de terras indígenas, ou seja, a luta desses povos para a concretização dos seus direitos assegurados por lei e as conquistas obtidas por eles, que muitas vezes parecem temas distantes para os alunos. Muitas vezes, os alunos que conversam sobre a demarcação dessas terras, atribuem aos indígenas, o papel de usurpadores das terras do produtor rural, do pecuarista. Há os que reproduzem os discursos de que os 'índios' são entraves para o progresso. Retomamos Chartier (1990, p.17) que nos alerta que as falas, as imagens, os textos

[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Afirmamos que embora, na busca pelo cumprimento da lei, as duas coletâneas apresentem capítulos destinado à história e cultura indígena, no caso da Coletânea de Boulos Júnior (2015); e sugestões de texto ao professor, caberá ao docente, munido de conhecimento, metodologias e novas abordagens criar um ambiente de aprendizagem, não só com o livro didático, que não reforce estereótipos, que permita ao aluno conhecer a diversidade da cultura indígena, na busca pelo respeito às diferenças e semelhanças.

A História e Cultura Indígena após a Lei nº 11.645/08 devem ser trabalhadas em todas as disciplinas do currículo escolar, especialmente na disciplina de História. Por meio de textos, imagens, sugestões professor e alunos podem produzir novas reflexões, repensando acerca dos conteúdos apresentados, bem como adquirindo novos pontos de vista acerca da História oficial. Ao serem convidados a expor suas ideias através de leituras de imagens e leituras de textos os alunos podem reforçar os estereótipos ou desconstruir as representações.

Parece-nos importante explorar a via que parte da experiência, dos conhecimentos, dos conceitos e preconceitos que os alunos trazem consigo. Ao serem levados a expor suas ideias, eles as organizam e expressam o que têm absorvido através de filmes, fotos, conversas, leituras, etc. Muitas vezes, não se debruçaram sobre determinado assunto, não refletiram sobre ele e não têm clareza dos porquês de seus próprios pontos de vista. (MACEDO, 1995, p. 527).

Perceber como o ensino de história indígena se apresenta após Lei nº 11.645/08 é compreender como os livros didáticos podem articular a perspectiva de uma educação que valorize os indígenas no Brasil. Chartier (1990, p. 192) destaca que

O essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos - sob formas impressas possivelmente diferentes - podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos. Daí a necessidade de um segundo deslocamento atento às redes de prática que organizam os modos, histórica e socialmente diferenciados, da relação aos textos. A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstruídas as maneiras de ler, próprias a cada comunidade de leitores [...].

Ao analisarmos a representação dos indígenas nos livros didáticos baseados no conceito de Chartier (1990), refletimos sobre o ofício do historiador através da escrita historiográfica, neste sentido, ao tratarmos da história e cultura indígena, não estamos tratando somente da reprodução de sua história, mas da representação construída pelo historiador. Representação seria, deste modo, uma forma de conhecimento onde o sujeito reconstrói a sua memória, reconhecendo que há diferentes pontos de vista sobre o mesmo fato e que não existe verdade absoluta sobre o passado.

É necessário que hábitos de leitura sejam incentivados e nunca abandonados. Chartier (1994, p. 7) afirma que “a leitura é, por definição, rebelde e vadia”, em uma

formulação quase literária. Deste modo, a leitura dos textos históricos deve promover a reflexão crítica dos acontecimentos históricos assim, os efeitos e desafios da Lei nº 11.645/08, no livro didático se tornam visíveis, nesta perspectiva.

Entendemos que os livros didáticos do Ensino Fundamental são importantes, por considerarmos ser uma etapa crucial para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação crítica dos alunos, já que esta ferramenta permite a discussão de temas, muitas vezes, abordados superficialmente ou até mesmo inexplorados, como a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Segundo Chartier (1991, p.185) “representação é um instrumento de conhecimento imediato que o faz ver um objeto ausente através da sua substituição. Isso ocorre por meio de uma espécie de imagem, a qual o sujeito é capaz de reconstruir em memória e de figurar tal como é”.

O foco de nossa análise é observar quais são as orientações para os estudos de história e cultura indígena que foram inseridas nas coleções dos livros didáticos, esta metodologia nos permitiu compreender como o livro didático está dialogando com esta temática e de que forma se dá a adequação da obra à Lei nº 11.645/08.

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 que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios partem de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira. (GRUPIONI, 1998, p. 425).

Percebemos repetição da História Oficial em diversos capítulos que tratam da história e cultura indígena. Silveira (2011, p. 339), retoma Kagan (2009) que diz que

[...] história oficial é a historiografia produzida visando a defesa dos interesses tanto de um governante quanto de uma autoridade religiosa, de uma corporação urbana etc. Para o autor, esse tipo de historiografia é um instrumento que visa divulgar uma imagem positiva daqueles nela interessados – do mesmo modo, ela também pode ser escrita para contradizer uma narrativa previamente formada. (KAGAN, 2009, p.3 apud SILVEIRA, 2011, P. 339).

Concordamos que

[...] essas leis nos induzem a efetivamente buscar superar a tantas vezes denunciada ‘perspectiva eurocêntrica’, que permanece como orientação que reproduz [a] concepção colonialista e que, mesmo com muitas lutas e mudanças já realizadas, ainda temos dificuldades em ultrapassar. É importante ressaltar que não se trata apenas de trocar uma perspectiva eurocêntrica por outra, com outro ‘centro’. Mas ao contrário, incluir novos conteúdos relacionados aos temas das histórias e culturas dos africanos, afrodescendentes e indígenas nos obriga a realizar novos estudos e pesquisas e a pensar alternativas que implicam necessariamente numa redefinição e na reorganização da História ensinada em sua seleção de conteúdos e processos de didatização, e que implicam uma verdadeira ‘reinvenção’ da História escolar e, conseqüentemente, de memórias constituídas a partir de visão crítica e intercultural. (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 10-11)

Muitas vezes, percebemos que, para que a literatura, religião, medicina, cultura, culinária indígenas possam ser valorizadas é necessário relacioná-las às culturas de outros povos ou, muitas vezes necessitam de outros agentes sociais para que possam encontrar sua história, como se os indígenas não tivessem condições de produzi-la, como se os indígenas fossem ‘primitivos’ e os antropólogos, não indígenas, fossem sua referência elevada de cultura, neste sentido é preferível perceber quais as ‘lacunas deixadas pelos livros didáticos’ e a forma com que abordam a temática indígena. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010). É necessário perceber como apresenta esse tema e quais as práticas utilizadas para se fazer essa abordagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher analisar as representações dos indígenas nos livros didáticos, nosso objetivo era compreender as representações produzidas pelos livros didáticos sobre a história dos grupos indígenas.

Compreendemos que as imagens são carregadas de representações e que essas representações não são apenas as escolhas de seus autores, mas demonstram um caminho percorrido pela sociedade desde a chegada dos europeus às terras brasileiras.

Para a compreensão da construção de saberes a partir dos livros consideramos importante compreender a produção dos manuais didáticos, observando que os mesmos são constituídos das visões dos autores, das editoras, da cultura social e, portanto, da sociedade. Sabemos que os livros didáticos não são completos e não caberiam as diversidades dos povos brasileiros em manuais didáticos, mas buscamos empenhar nossa análise a partir da Lei nº 11.645/08.

Ao partirmos da referida Lei buscamos compreender que representações são construídas tomando por base a teoria da História Cultural de Chartier (2002, 2005). E assim buscamos compreender como as Diretrizes como a BNCC direcionam os estudos sobre história e cultura indígena para os livros didáticos.

Assim, no primeiro capítulo abordamos sobre o uso dos livros didáticos, conceitos e história e as questões indígenas nos livros após a Lei nº 11.645/08.

Nesse percurso pude perceber que também analisava minha prática docente. Na busca pela análise das representações, observando textos imagens e atividades que contribuía para construção, desconstrução ou manutenção de estereótipos com relação aos povos indígenas, foi necessário não só um trabalho de analista e pesquisador, mas também de me posicionar frente aos livros como professor e como aluno.

No segundo capítulo apresentamos algumas considerações sobre currículo e suas relações com os PCNs de História do Ensino Fundamental, a BNCC e a Lei nº 11.645/08, compreendendo a importância desses documentos na construção das representações dos indígenas produzidas nos livros didáticos que selecionamos para análise. E para isso buscamos compreender os conceitos de cultura e multiculturalidade, representação e estereótipo, sob o viés teórico de Chartier, empreendido nos estudos da História Cultural, embasamento teórico que nos permitiu analisar nosso objeto de estudo proporcionando reflexões sobre a nossa percepção sobre as representações.

A Lei nº 11.645/08 foi sem dúvida um grande avanço na luta dos povos indígenas pela valorização e preservação de sua cultura, pois a partir dos 8 volumes das 2 coletâneas analisadas pudemos observar que os autores se empenham em trazer a história e cultura indígena e suas contribuições na formação da sociedade brasileira.

No terceiro capítulo apresentamos as análises que realizamos observando as representações indígenas que aparecem nos conteúdos de história e cultura indígena propostas nos livros didáticos “História, Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015) e “Araribá Mais História”, de edição de Ana Cláudia Fernandes, Editora Moderna (2018).

Optamos, durante nossa análise, por observar também algumas considerações que os autores indicavam no Manual dos Professores, porque acreditamos que são atividades essenciais para o cumprimento da Lei e para a desconstrução de estereótipos que ainda marcam a visão da sociedade brasileira sobre os povos indígenas.

O trabalho de análise, pesquisa, leitura criteriosa por parte dos professores sempre será imprescindível no exercício da docência. Reiteramos, contudo que no trabalho com história e cultura indígena, marcado por tantos silenciamentos, por uma história que até pouco tempo sempre era contada por outros, o trabalho do professor de História com o livro didático, explorando todas as possibilidades que o livro e seus autores trazem, sempre necessitará de mais pesquisas e reflexões. Portanto será sempre necessário que o professor observe, analise as representações e partir daí também busque outros materiais que possam proporcionar aos alunos novas leituras e construções que não mantenham ou criem estereótipos.

Sabemos que os livros didáticos, com suas limitações, não conseguem contemplar as diversidades dos povos indígenas brasileiros, abarcando suas culturas, costumes, valorizando suas contribuições. Assim cremos ser importante que as leituras das representações apontem caminhos para que professores e alunos possam buscar mais, sendo importante observar as sugestões de leituras, os links, os direcionamentos, que mesmo não ampliando o assunto no livro, podem trazer para a sala de aula importantes debates entre professor e alunos na busca pela valorização da história e cultura indígena.

Essas sugestões de leituras e pesquisa chamaram a nossa atenção porque muitas vezes observamos a escolha dos autores por representações mais gerais e conhecidas no texto do livro didático, bem como em determinadas séries quantidades maiores ou menores de conteúdo sobre a história e cultura indígena. Sabemos que é necessário cumprir o programa do livro para cada série, assim, as sugestões adicionais podem servir ao professor e alunos na ampliação dos debates sobre a história e cultura indígena.

Os resultados dessa dissertação apontam que ainda há muito o que avançar nos conteúdos apresentados sobre história e cultura indígena. Os debates precisam ser ampliados. Concordamos também que o trabalho do professor é imprescindível na desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo, Cortez. 2012.

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

_____. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. **A colônia indígena Teresa Cristina e suas fronteiras: uma possibilidade de aplicabilidade da lei nº. 11.645/08**. Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 4, nº. 1, (2014). 274 p. Disponível em: <<http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade>. Acesso em: 17 abr 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro, Graal, pp. 53-54.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá – História**. 7º ano. 2 ed. São Paulo: Moderna. 2007.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História – especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BATALLA, Guillermo Bonfil. **El concepto de índio en América: una categoría de la situación colonial**. Anales de Antropología, v. 9, p. 105-124. México: UNAM, 1972.

BERGMANN, Klaus. **A História na Reflexão Didática**. Revista Brasileira de História. São Paulo. v. 9, n. 19, p. 29-42. f" set.89-fev.90.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Rev. Bras. Hist. [online]. 2010, vol.30, n.60, pp.55-75.

BEZERRA, Ricardo Lima. **O Indígena No Ensino De História: Representações Indígenas em uma Coleção de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental**. In: DOSSIE/EBR. São Paulo: Educação Básica Revista, vol.3, n.2, 2017.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa, Europa-América, s.d.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. Educ. Pesquisa. [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 471-473.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

_____. **O saber histórico na sala de aula.** Circe Bittencourt (org). 11.ed. São Paulo: Contexto. 2006. 72p.

_____. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O livro didático e a formação dos professores.** Simpósio 6. Brasília: 2001. Disponível em: Acesso em: 07 jan. 2012.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Almicar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **Inclusão da História da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica e Superior:** momento histórico ímpar. 2015. Disponível em: <http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf>. Acesso 07 jun 2020.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania (6º ao 9º ano).** Editora FTD. São Paulo, 2015.

BRANDIM, Vivian de Aquino Silva. **A ressignificação do negro como personagem da História brasileira:** Implicações da Lei n° 10.639 para o ensino de História. Educação em Debate. v. 1, n° 59, ano 32. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/download/1062/549>>. Acesso em 19 maio 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular: **Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10 dez 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 2934, de 31 de dezembro de 1940.** Dispõe sobre o regime do livro didático e sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1941.

_____. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.** 2017a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 06 set 2019.

_____. Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI – Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2019.** Brasília, 27 jul. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70041-edital-pnld-2019-pdf/file>>. Acesso em: 06 set 2018.

_____. Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI – Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2020**. Brasília, 28 ag. 2018b. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programaslivro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em: 06 set 2019.

_____. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC - 2018**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>>. Acesso em: 15 ago 2019.

_____. **Guia Digital PNLD 2019 - História**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>>. Acesso em 13 de mar 2020.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 ago 2019.

_____. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 20 ago 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 20 ago 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: **PNLD 2012: História**. Brasília, 2011. Disponível em <file:///C:/Users/tambi/Downloads/GuiaPNLD2012_HISTORIA.pdf>. Acesso em 5 set 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos. **PNLD 2019**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em 25 fev 2019.

BRITO, Edson Machado. **O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico**. Fronteiras. Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. White Plains: Pearson Longman, 2007.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta**. Introdução atualizada e Notas Silvio Castro. Porto Alegre: L & PM Editores, 1985. p. 75-78; 81-83; 96-98.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M.F. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p.13-37.

- CARNIEL, Francislaine Soledade. **O lugar da história nos anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bOligYYJ82kJ:https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564629757_ARQUIVO_FRANCISLAINESOLEDADECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNABNCCANOSINICIAISANPUH.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 14 jan 2020.
- CARTAXO, Simone Regina Manosso. **A formação do autor do livro didático do PNLD**. Caderno de EJA. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/2141/471>>. Acesso em 7 dez 2019.
- CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo Antônio. **Presente de branco, presente de grego?** Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- CAVALHEIRO, Rosa Maria e COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**. In: ARQUIVOS/Dia a Dia Educação. São Paulo: Arquivos, Mimeo: Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>>. Acesso em: 13 dez 2018.
- CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diversidade étnico-racial no ensino de história em Mato Grosso**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org>>. Acesso em: 12 jun 2020.
- _____. **Ensinar História Afro-Brasileira e Indígena No Século XXI: A Diversidade em Debate**. Curitiba, Apris, 2019.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995
- _____. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. **O mundo como representação**. Estud. av., Abr 1991, vol.5, no.11, ISSN 0103-4014.
- _____. **A ordem dos livros**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa, entre os séculos XIV e XVII. Tradução: Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. (Coleção Tempos)
- _____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002
- CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Revista História da Educação, vol. 6, n. 11, ASPHE/FaE/UFPel/Pelotas, abr 2002, p. 5-24.
- _____. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo. 2004.

_____. **O manual escolar: Uma falsa evidência histórica.** Tradução: Maria Helena C. Bastos. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 75, Jan/Abr 2009, p.60 a 62.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

D'AMBROSIO, Oscar. Carta de Caminha - A "**certidão de nascimento**" do Brasil. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/carta-de-caminha-a-certidao-de-nascimento-do-brasil.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em 12 fev 2019.

D'ANGELIS, Wilmar R. **No Brasil ainda tem "índio"**. 2017. Disponível em: <<http://kamuri.org.br/kamuri/no-brasil-ainda-tem-indio/#:~:text=a%20categoria%20de%20%C3%ADndio%2C%20com,que%20os%20%C3%ADndios%20formam%20parte.>>>. Acesso em 27 ago 2020.

_____. **O índio na literatura dita infanto-juvenil.** Leitura: teoria & prática, ano 15, n. 28, p. 3-23. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

DIAS, Adriana. **Resenha do livro Contato História.** Guia Digital PNLD 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 01 maio 2018.

EHRENREICH, Paul. **Índios Botocudos do Espírito Santo no século XIX.** Coleção Canaã, v. 21. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. 2014. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/MIOLO_LivroIndiosBotocudos_Jun2014_041214.pdf>. Acesso em 12 set 2020.

ELÍADE, Mircea. **Mito e realidade.** São Paulo, Perspectiva: 1972.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** Tese de Doutorado. Florianópolis, CED/UFSC: 2006.

FERNANDES, Ana Claudia. **ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (6º ao 9º ano).** Organizadora Editora Moderna. São Paulo, 2018.

FERREIRA, Amilcar e MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e Culturas: Afro-brasileiras e Indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

FERREIRA, Windy Brazão. **O conceito de diversidade no BNCC - Relações de poder e interesses ocultos.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em 19 nov 2019.

FERRO, Marc. **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.** México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

FLECK, Gilmei Francisco. **O romance, leituras da história: a saga de Cristóvão Colombo em terras americanas.** Assis, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103668/fleck_gf_dr_assis.pdf?sequence=1>. Acesso em 22 nov 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglil B. Franco. **O livro didático de história do Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. In: **Educação, cultura e relações interétnicas**/Ahyas Siss, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (orgs.); Amparo Villa Cupolillo... [et al.] - Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

_____. **A imagem do índio e o mito da escola**. In: MARFAN, Marilda Almeida. Congresso Brasileiro de qualidade na educação: formação de professores. Educação escolar indígena. Brasília, 2002.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDRA, Eddgar Ávila e NOBRE, Felipe Nunes. **A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013)**. In: Revista do Lhiste - Laboratório de Ensino e Educação. Porto Alegre: UFRGS, n 1, vol 1, junho de 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GLEZER, Raquel. **Tempo e história**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 23-24. 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.). Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. **Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19891/1/PoliticPublicasLivro.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2020.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em 14 jun 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULARTE, Raquel da Silva e MELO, Karoline Rodrigues de. **A Lei nº 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental**. In: Entretextos. Londrina, v.13, nº 02, p. 33- 54, jul./dez. 2013.

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global, 1998.
- GUIMARÃES, Ângela. **A Questão Colonial** – introdução a um debate. *Análise Social*, 19 (77-78-79), 1083-1089. S/L. 1983
- JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). **Ensino de história: trajetórias em movimento.** Cáceres: UNEMAT, 2007.
- KEZO, Luciano Ariabo. **Não sou “índio”, nem pertencço a nenhuma “tribo”.** *LEETRA – Indígena*, n. 13, v. 1, p. 5-14. São Carlos: UFSCar – Laboratório de Linguagens LEETRA, 2015.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário: In: **Em aberto livro didático e qualidade de ensino.** Brasília, ano 16, n. 69. 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **O essencial da didática e o trabalho de professor em busca de novos caminhos, 2011.** Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libâneo;pdf.ensino.pdf>. Acesso em 23 set 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).
- LOPES, Andréa Quattrer Pereira. **Do armário de classe à consulta virtual: História de Livros e Manuais Escolares.** 2011. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual De Campinas. Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000824530>>. Acesso 17 jul 2020.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).
- MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 527-568.
- MAGALHÃES, Leandro Henrique. **O índio brasileiro no livro didático.** *História & Ensino*, 6: 73-89. 2012.
- MAUL, Carlos. **A cacografia é um negócio.** *O Paiz*. Rio de Janeiro. 30 jun 1934, p. 3.
- MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009.
- MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MORAN, P. R. **Teaching culture: perspectives in practice**. Boston: Heinle, Cengage Learning, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Educação escolar e cultura(s)**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em 14 maio 2020.

MOTA, Lúcio Tadeu e RODRIGUES, Isabel Cristina. **A questão indígena no livro didático/Toda a História**. In: **Hist. Ensino**. Londrina, v. 5, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças**. Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014. ISSN: 2237-0579. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/download/26989/14725/0>>. Acesso em: 1 set 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Antologia de contos indígenas de ensinamento: tempo de histórias**. 2ed. São Paulo, Salamandra: 2006.

_____. **Você sabia que existe diferença entre as palavras índio e indígena?**. 2015. Disponível em: < <https://radios.ebc.com.br/cotidiano/educacao/2015-04/escritor-indigena-explica-diferenca-entre-indio-e-indigena>>. Acesso em 12 jan 2018.

_____. “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”. 2017. Disponível em: < <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>>. Acesso em 15 jul 2020.

NASCIMENTO, Rita G. do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. In: RONCA, Antônio C. C.; RAMOS, Mozart N. **Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010, p. 223-252.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo. Companhia das Letras, 2016.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.) **Ensino de História e Culturas AfroBrasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRESTES, Anita Leocádia. **O historiador perante a história oficial**. *Geminal: marxismo e educação em Debate*, 1(2), 91-96. 2010.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

REIS, Elisangela Alves; BARBOSA, Rosimari Bueno; A representação do índio no livro didático. Anais da Semana de Pedagogia da UEM; Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Livros Didáticos de História: trajetórias em movimento**. In: JESUS, NauketAL. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2007.

ROCHA, Everardo P Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALES, Andrea de Lima Ribeiro; SALES, Marcelo da Cunha. **Contribuições para desconstrução de estereótipos: a imagem do índio brasileiro**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo7.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2019.

SANTOS, Emilena Sousa dos. **Cultura e cidadania: políticas culturais de base comunitária**. Disponível em <https://www.researchgate.net/journal/1519-6895_Revista_Extraprensa>. Acesso em: 03 jan 2021.

SANTOS, R. A.; SILVA; R. M. N. B.; COELHO, W. N. B. História da África e dos Africanos na Educação Brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº. 10.639/2003? In: COELHO, W. N. B; SANTOS; R. A.; SILVA; R. M. N. B.; SOUZA; S. F. C. (Orgs.). **A Lei nº. 10.639/2003 Pesquisas e Debates**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-raciais Volume 2

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Saviani D, Lombardi JC, organizadores. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; 2008.

SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Benzi Donisete. **A Temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008**. In: Revista História Hoje. São Paulo: Mimeo v. 1, no 2, 2012.

SILVA, Marcos. Tudo que você consegue ser- triste bncc/história. A versão final. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, 2018, p. 1004-1015.

SILVA, Sandra Jorge da. **Colônia indígena Thereza Cristina e a educação ocidental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós - Graduação Educação. Cuiabá, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. STUART, Hall; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

SILVEIRA, Pedro Telles da. **Qual o lugar da história oficial na história da historiografia?** História da historiografia. Ouro Preto. Número 7. nov./dez. 2011.338-344. Disponível em:
<<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/viewFile/282/220>>. Acesso em 14 jul 2020.

SODRÉ, Rylton Marcus Alves. **Os usos do conceito de cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História para o Ensino Médio - PNL D 2012**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2006.

SOUSA, Paula F. F. Kawamura, Maria R. D. **Livros didáticos como indicadores da possível diversidade cultural no currículo de física**. In: XII Encontro de Pesquisa em Ensino e Física, 2010, Águas De Lindóia. Ata do XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Águas De Lindóia: Sociedade Brasileira de Física, 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da diversidade cultural. In: **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/MA - RI/UNESCO, 1995.

TELLES, Norma. **Cartografia brasilis ou: Esta história está mal contada**. In: SILVA, Aracy Lopes (Org.). Op. cit., p. 7389.

TOMAZELLO, M. G. Carneiro; CANAVARROS, E.T. **Os missionários salesianos e a educação escolar indígena em mato grosso: um século de história**. Revista Educação Pública.v. 18 n. 36 p. 181-197 Cuiabá. jan./abr. 2009.

TRINDADE, Jose Damiao de Lima. **História Social dos direitos humanos**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002.

VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. **Cultura e multiculturalismo: um desafio para a educação**. 2012. Disponível:
<<http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/6/articles/4815/submission/review/4815-13966-1-RV.doc>>. Acesso em: 3 ago 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZACHARIAS, N. T. **Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom**. [S. l.]: [s. n.], 2010. Disponível em:
<<http://puslit2.petra.ac.id/ejournal/index.php/ing/article/viewFile/18022/17932>>. Acesso em: 12 abr 2020.