

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**ELIZABETH FERNANDA MACHADO SERRA**

**PRODUÇÃO DE PRESENÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA:  
REPRESENTAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO.**

**GUARULHOS**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**ELIZABETH FERNANDA MACHADO SERRA**

**PRODUÇÃO DE PRESENÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA:  
REPRESENTAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) – UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

**Área de Concentração:** Ensino de História.

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto.

**GUARULHOS**

**2020**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Serra, Elizabeth Fernanda Machado  
Produção de Presença no Ensino de História e Cultura Indígena: representações no livro didático / Elizabeth Fernanda Machado Serra. – 2020. – 217 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória). –  
Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

Orientador: Antonio Simplicio de Almeida Neto.

Production of presence in the teaching of indigenous history and culture:  
representations in textbooks. Elizabeth Fernanda Machado Serra – 2020 – 217 f.

1. ProfHistória. 2. Ensino de História. 3. Produção de presença 4. Livro didático 5. Lei 11.645/08. I. Antonio Simplicio de Almeida Neto. II Produção de Presença no Ensino de História e Cultura Indígena: representações no livro didático.

**Elizabeth Fernanda Machado Serra**

**PRODUÇÃO DE PRESENÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA  
INDÍGENA: REPRESENTAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO.**

Dissertação apresentada como  
requisito final para obtenção do título  
de Mestre em Ensino de História  
Universidade Federal de São Paulo.  
Área de concentração: Ensino de  
História

Aprovação: 27/10/2020

---

Prof. Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

---

Profa. Dra. Circe Bittencourt  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

---

Profa. Dra. Juliana Filgueiras  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

*Dedico este trabalho a todos os indígenas que  
tiveram suas histórias e memórias silenciadas a  
partir do olhar interpretativo de outros povos.*

## AGRADECIMENTOS

A gratidão embora por vezes esteja oculta no âmago do ser humano, em alguns momentos pode e deve ser externada. Faz parte do ato de agradecer o reconhecimento de nossas limitações e de nossas fraquezas, sabendo que nem tudo o que fazemos parte apenas de nós, mas de tudo e todos que estão por trás de nossas ações.

Na conclusão desta etapa, começo os meus agradecimentos por Deus Pai criador, que me ensinou a amar ao meu próximo, me despertando as sensibilidades para o cuidado com os povos indígenas, que nunca tiveram o reconhecimento do estatuto de “próximos” por diversas esferas sociais, incluindo a escolar, responsável por formar sensibilidades.

Em segundo lugar agradeço aos povos indígenas do presente e do passado, pela perseverança em manter vivas as suas tradições em meio à todas as contradições que se lhe impuseram, mantendo suas cosmogonias e seus modos de ocupar os espaços sem usurpar da terra ou da natureza, mas percebendo-se parte de um todo, e ensinando aos não indígenas como eu, que as relações com o mundo ao nosso redor, podem prescindir daquilo que foi determinado pelo modo capitalista de ligar-se ao mundo.

Agradeço também à Universidade Federal de São Paulo, que oportunizou meus estudos, e aos meus professores que me incentivaram, ressignificando a minha existência a partir do momento que me permitiram produzir resistência dentro do campo educacional no qual atuo diariamente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa, sem o qual não seria possível desenvolver o que foi produzido

À minha amiga Alessandra, por todo o cuidado e apoio, por ter me incentivado desde a graduação. Pessoa que me despertou para o uso da educação como ferramenta de ressignificação do mundo, que denunciou as inconsistências de um sistema de mundo que reprime transgressões, mas que não produz mudança de comportamento.

À minha mãe Sílvia Fernanda, que desde a meninice me ensinou que devemos nos orgulhar de descender dos indígenas, me ensinando a valorizar suas culturas e tradições.

Ao meu sobrinho Anderson Monteiro de Abreu pelo apoio com recursos tecnológicos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto que me ajudou a pensar a estrutura do trabalho, me corrigiu e incentivou mesmo quando o que tinha para propor parecia confuso e incongruente, apontando caminhos de coesão para que, o que era conjectura virasse conjuntura.

Às inestimáveis contribuições da Profa. Dra. Circe Bittencourt e ao Prof. Dr. Fábio Franzini, pois a partir dos apontamentos em minha banca de qualificação, nortearam o prosseguimento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Carlos José dos Santos (Casé Angatu) que por meio de suas ações de re(existência) no tempo presente me permitiu compreender aspectos importantes da cosmogonia indígena através do curso *Identidades Paulistanas*.

Aos meus colegas do ProfHistória, que sempre se mostraram solidários uns com os outros, construindo uma teia de relações que subsidiaram o amparo à pesquisa da coletividade, tanto na troca de informações e bibliografias úteis, como na solidariedade psicológica em tempos de pandemia.

Agradeço de maneira especial à Janaína Franzoni, Juliana Magalhães, Francilene Tavares e Leonardo Quinto por todo o apoio que me deram ao longo da jornada.

## RESUMO

Esta pesquisa foi pautada no conceito de “produção de presença” de Gumbrecht (2010), que propõe transcender a predominância da hermenêutica nas relações de ensino e aprendizagem nas ciências humanas, neste caso utilizaremos sua proposição, mais especificamente, no que concerne à compreensão do ensino de história e cultura indígena.

O trabalho parte da observação da aplicabilidade da Lei 11.645/08, e de como a temática indígena vem sendo abordada em sala de aula através dos livros didáticos mais consumidos nos últimos PNLDs, considerando as implicações decorrentes desta forma de lidar com os saberes escolares, em sua relação com os povos indígenas.

A partir de reflexões sobre a trajetória da História como disciplina escolar, passando pelos aspectos que favoreceram a promulgação da Lei 11.645/08, com apreciação das tensões sociais que envolvem os currículos e debatendo os aspectos mercadológicos que envolvem a produção de livros didáticos no Brasil, este trabalho apresenta as implicações da tradição hermenêutica como fator de legitimação de uma cultura de estranhamento étnico, onde as representações dos diferentes grupos nos livros didáticos protagonizaram o distanciamento sensível entre indígenas e não indígenas. Pretendemos repensar as formas de trato com a cultura indígena sob um enfoque de produção de presença, que privilegie a experiência estética em prol da equidade social por meio da compreensão das cosmogonias indígenas.

**Palavras chave:** ProfHistória, Ensino de História, Produção de Presença, Livro Didático, Lei 11. 645/2008.



## **ABSTRACT**

This research was based on Gumbrecht's (2010) concept of "production of presence", which proposes to transcend the predominance of hermeneutics in teaching and learning relationships in the human sciences, in this case we will use its proposition, more specifically, with regard to understanding the teaching of indigenous history and culture.

The work is based on the observation of the applicability of Law 11.645/08, and of how the indigenous theme has been approached in the classroom through the most consumed textbooks in the last PNLDs, considering the implications of this way of dealing with school knowledge, in its relationship with indigenous peoples.

Based on reflections on the trajectory of History as a school subject, passing through the aspects that favored the promulgation of Law 11.645/08, with an appreciation of the social tensions that involve the curricula and discussing the marketing aspects that involve the production of textbooks in Brazil, this work presents the implications of the hermeneutic tradition as a factor in legitimating a culture of ethnic strangeness, where the representations of different groups in textbooks have protagonized the sensitive distance between indigenous and non-indigenous people. We intend to rethink the ways of dealing with indigenous culture under a presence production approach, which privileges the aesthetic experience in favor of social equity through the understanding of the indigenous cosmogonies.

**Keywords:** ProfHistory, History Teaching, Presence Production, Textbook, Law 11.645/2008.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceito de civilização - Lições de História do Brasil -1891.....	83
Figura 2 – Garota indígena (sumário – sem legenda) .....	106
Figura 3 – Povos indígenas da América.....	107
Figura 4 – Os indígenas na colonização inglesa.....	109
Figura 5 - História do povo Tupinambá.....	110
Figura 6 – Indígenas idealizados na literatura .....	112
Figura 7 – Atividades sobre indígenas no livro didático .....	113
Figura 8 – A língua quéchua no Peru.....	115
Figura 9 – Atividade de integração interdisciplinar .....	118
Figura 10 – Atividade de integração interdisciplinar 2.....	119
Figura 11- Atividade de compreensão de conceitos históricos.....	121
Figura 12 - Exemplo de atividades problematizadoras .....	123
Figura 13 – Exemplo de atividade que inclui protagonismo feminino.....	124
Figura 14 – Exemplo de atividade que inclui protagonismo feminino 2 .....	126
Figura 15 – Trabalho indígena nas minas Potosí.....	128
Figura 16 – Exemplo de atividade sugestiva de debate .....	130
Figura 17 – Exemplo de atividades sobre indígenas .....	132
Figura 18 – Exemplo de mapa do continente africano.....	140
Figura 19 – Exemplo de mapa de territórios indígenas.....	142
Figura 20 – Exemplo de mapa de territórios indígenas 2.....	143
Figura 21 – Exemplo de representação dos Kayabi.....	156
Figura 22 – Mantos Tupinambá.....	160
Figura 23 – Exemplo de recomendações ao professor.....	161
Figura 24 - Caixa de produção de presença indígena.....	183
Figura 25 - O elemento terra.....	184
Figura 26 - Habitação Yanomami.....	187
Figura 27 – Cestaria Baniwa.....	189
Figura 28 – Maraca indígena.....	191
Figura 29 – Grafismo na Cestaria Yekuana.....	195
Figura 30 – Pernas de pau Xavante.....	197

Figura 31 – Exemplo de aba de acesso do site do ISA.....	200
Figura 32 – Indígenas na colonização.....	206
Figura 33 – Exemplo de encontro cultural.....	207
Figura 34 – Exemplo de representação de indígenas em livro didático.....	208
Figura 35 – Disputas territoriais.....	209
Figura 36 - Exemplo de atividade de capitâneas hereditárias .....	210
Figura 37 – Atividade capitâneas hereditárias – representações indígenas.....	211
Figura 38 – Mantos indígenas no livro didático.....	212
Figura 39 – Os Tupis no passado e no presente.....	213
Figura 40 – Exemplo de atividade de contribuições indígenas.....	214
Figura 41 – Resistência Guarani.....	215

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Fornecimento de livros segundo as editoras - 1.....	203
Tabela 2 - Fornecimento de livros segundo as editoras - 2.....	204
Tabela 3 - Fornecimento quantitativo de livros didáticos segundo as editoras .....	205

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Fotos por grupo étnico-racial .....	134
Gráfico 2 – Desenhos por grupo étnico-racial.....	135
Gráfico 3 – Objetos identificados com grupos étnico-raciais.....	137
Gráfico 4 – Edificações identificadas com grupos étnico-raciais.....	138
Gráfico 5 – Mapas referentes aos grupos étnico-raciais.....	139

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

CNV - Comissão Nacional da Verdade

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

EMC – Educação Moral e Cívica.

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FOIRN – Federação das Organizações dos Indígenas do Rio Negro

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

INL – Instituto Nacional do Livro

ISA - Instituto Socioambiental.

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment)

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria da Educação Básica

SECADI – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SED – Secretaria Escolar Digital

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental

SEDUC – Secretaria de Educação

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development).

USP – Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Ensino de História e Cultura Indígena.....</b>	<b>26</b>
1.1 – O Ensino da Temática indígena .....	29
1.2 – Da Lei 11.645/08.....	32
1.3 – Das construções históricas do indígena.....	40
1.4 – Do currículo de História.....	44
1.5 -- O PNLD .....	54
1.4– O PNLD em relação ao currículo.....	62
<b>CAPÍTULO 2 – O livro didático: legitimador de saberes e constituidor de identidades étnicas.....</b>	<b>74</b>
2.1— O Livro Didático no Brasil .....	76
2.2— O mercado do Livro Didático.....	88
2.3 – Presença indígena na coleção mais vendida nos últimos PNLDs .....	102
2.3.1 – Da forma .....	103
2.3.2 – Dos conteúdos históricos .....	116
2.3.3 – Dos conteúdos pedagógicos .....	127
2.4 – Análise das imagens em perspectiva étnico racial.....	133
Gráfico 1- .....	134
Gráfico 2- .....	135
Gráfico 3- .....	137
Gráfico 4- .....	138
Gráfico 5- .....	139
<b>CAPÍTULO 3 – Produção de presença e história das sensibilidades.....</b>	<b>145</b>
3.1— Análise de fonte: presença indígena na coleção de História mais vendida....	152
3.2 – Das representações indígenas nos livros didáticos.....	165
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>172</b>
<b>Parte Propositiva – Caixa de Produção de Presença Indígena.....</b>	<b>180</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>203</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>216</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresentamos vem discutir aspectos concernentes à educação de história e cultura indígena em escolas não indígenas, considerando as usuais metodologias de ensino, com destaque para análise dos livros didáticos utilizados nas aulas de história discutindo, mais especificamente, a cultura de presença. A proposta é voltada para a educação básica, privilegiando refletir sobre as construções e representações dos povos indígenas no ensino fundamental II.

Para elucidar bem os propósitos desta pesquisa cabe ressaltar que o interesse pelo objeto de pesquisa envolve duas frentes, onde a primeira considera as implicações da Lei 11.645/08 para as relações de ensino e aprendizagem, ponderando as possibilidades e limites na aplicabilidade da referida lei, e, a segunda aprofunda a discussão, ao considerar a preponderância da usual hermenêutica, como possível fator de distanciamento das experiências tangíveis no trato com as alteridades em sala de aula. Dentro desta perspectiva, refletiremos sobre a historicidade da Lei 11.645/08, que até que fosse promulgada, esteve envolvida em movimentos históricos de resistência à hegemonia eurocêntrica, onde, como expressão de minorias, se estabeleceu em meio a embates sociais.

A percepção das possibilidades e fragilidades na apreensão dos conhecimentos históricos relativos aos povos indígenas possibilita, a partir do exercício reflexivo, o refinamento das práticas pedagógicas estabelecendo relações entre o passado e o presente, considerando a trajetória das representações destes povos, compreendendo aspectos relativos às memórias, usos e intencionalidades nas construções do passado, entendendo desta forma, como se constituíram as identidades brasileiras. Desta forma, ao compreender as perdas a que estes povos foram submetidos, tanto no que concerne aos seus direitos na participação da história e memória da nação, como no direito à preservação de sua cultura, esta pesquisa vem problematizar possibilidades de tangibilidade no ensino de história e cultura indígena, a partir da proposição de uma cultura de “presença”, que proporcione maior concretude nas relações de apreensão dos saberes históricos.

Para que seja possível clarear os propósitos desta pesquisa faz-se necessário refletir sobre a situação das percepções acerca dos povos indígenas na contemporaneidade, onde a existência da Lei 11.645/08 denuncia uma sociedade que tem dificuldades para reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direito,

tendo em vista que já se passaram doze anos da promulgação da lei, e, ainda, sua aplicabilidade é motivo de tensão. Dentro deste contexto, podemos refletir sobre os possíveis motivadores de tais resistências, considerando como hipóteses neste trabalho, a hegemonia branca nas relações de ensino aprendizagem, as permanências na abordagem de história e cultura indígena nos livros didáticos e a tradicionalidade no uso da hermenêutica como norteadora de práticas pedagógicas. Cabe ressaltar que não há interesse em desconstruir a importância da hermenêutica para o exercício do pensar, até porque são reconhecidas as contribuições desta para a construção e problematização dos diversos saberes, mas tão somente analisamos possíveis consequências de seu predomínio nas relações de ensino e aprendizagem para a compreensão das alteridades.

O interesse por esta pesquisa originou-se a partir de discussões sobre Teoria da História, mais especificamente sobre o conceito de Produção de Presença de Hans Ulrich Gumbrecht (2010), que nos abriu um campo de pesquisa a ser explorado. Em sua obra, o autor sugere que seria adequado às humanidades que se apropriassem do conceito de “produção de presença”, para que houvesse uma maior tangibilidade na apreensão dos conceitos, porém esta não é uma tarefa fácil, principalmente porque compreender o conceito por ele desenvolvido requer atenção. Desta forma, podemos dizer que entende-se por produção de presença, qualquer ação que, utilizando-se de recursos estéticos, sensoriais, ou que de alguma forma possibilitem sensação de tangibilidade, proporcione uma possibilidade de “presentificação do passado”, de forma que o tradicional “distanciamento entre sujeito e objeto” seja diminuído, dando lugar a uma relação de materialidade com o passado.

É importante explicitar que ao falar em possibilidades de maior tangibilidade no ensino de história e cultura indígena, através de uma cultura de presença, estaremos nos utilizando do conceito de “produção de presença” desenvolvido por Gumbrecht (2010). Nele, o autor estabelece uma problematização entre a “tradição epistemológica” preponderantemente hermenêutica nas humanidades, ao mesmo tempo em que sugere abordagens mais tangíveis dos conteúdos por meio de efeitos de produção de presença. Trocando em miúdos, para facilitar a apreensão do conceito de presença, podemos exemplificá-lo, como o fez o autor, através de uma prática muito familiar para boa parte dos brasileiros, que compartilham de uma fé cristã, a partir de um exercício/ação de “presentificação do passado”. Neste caso podemos citar a tradição da eucaristia (que é praticada na igreja católica), momento



em que o fiel, ao tomar o vinho e comer o pão, realiza uma experiência que Gumbrecht chama de “estética” (na filosofia a estética refere-se a reflexão a respeito da beleza sensível e relacionada à fenômenos artísticos), caracterizada por uma experiência sensorial de tangibilidade com o Deus cristão, em um momento em que pão e vinho transformam-se no corpo e no sangue de Cristo, proporcionando ao fiel uma experiência de “presentificação do passado” (haja visto que a cerimônia eucarística atravessa séculos como exercício de reavivamento das memórias da cristandade), em um momento em que Deus se faz presente através da experiência vivida.

Embora tenha feito referência ao exemplo da experiência estética acima descrita, são muitas as possibilidades para explicar o conceito de “produção de presença”, tanto nas humanidades, nas artes, literatura, enfim, em tantos lugares quanto seja possível aproximar o presente do passado a partir da experiência sensível.

Então, o leitor pode se perguntar: Que relação pode ter tudo isto com o ensino de história, ou como estas reflexões podem influenciar as construções e representações dos povos indígenas nos livros didáticos para os estudantes não indígenas?

Para responder a estas questões tomemos alguns exemplos familiares aos historiadores. Consideremos aqui a importância dos lugares de memória para que haja a estabilidade de uma identidade do povo brasileiro, neste caso podemos nos ater a um museu, por exemplo, o Museu Paulista, que atualmente está fechado, mas que durante muito tempo recebeu visitantes de diversas regiões do país. Dentro deste contexto de memória e identidade pensemos no quadro da Independência do Brasil, de Pedro Américo, que não ocupou apenas aquele lugar, mas que permeou páginas de diversos livros didáticos de história ao longo dos tempos, e, não só este, estou me utilizando dele como exemplo, mas podemos tomar como referência também o quadro “Primeira Missa no Brasil” de Victor Meirelles, que produzido em 1860, permeou também as páginas de vários livros didáticos no decorrer dos séculos. Claramente, o contato com estas obras bastante familiares, proporcionou aos seus apreciadores (voluntários ou não), experiências estéticas com relação ao passado, capazes de criar percepções/ sensações em relação aos sujeitos ali representados. Ao mesmo tempo, as narrativas acerca dos diversos sujeitos, e o lugar social por eles ocupado ratificou no povo brasileiro uma hierarquia de valores sociais, que, ganharam naturalidade na visão de alguns grupos, o que será explorado mais adiante ao longo dos capítulos.

Para desfazer qualquer equívoco, cabe esclarecer que, apesar de ter mencionado lugares de memória, especificamente o museu e ao relacioná-lo com o livro didático, estamos pensando o livro como lugar de memória, nos utilizando também para estas reflexões, do conceito de lugar de fala utilizado por Gomes

A natureza das memórias produzidas varia com o lugar de fala de quem as produz, ou seja, depende da posição que ocupam os indivíduos ou os grupos na sociedade, variando conforme recortes múltiplos, como gênero, classe, etnia, faixa etária, religião etc. (2017, p. 114).

Tanto no quadro de Pedro Américo, quanto no quadro de Victor Meirelles, podemos pensar na experiência estética a que se referiu Gumbrecht, problematizando como a imagem dos povos indígenas é percebida do ponto de vista sensorial a partir do contato com as obras. Neste contexto, a fala pode ser predominantemente hermenêutica, ou estética, sendo que nos dois casos pode ser evocada a experiência de presentificação do passado. Mas se houver produção de presença através do livro didático, qual seria essa presença? Há hierarquização de valores?

Será que passados doze anos da implementação da Lei 11.645/08 as abordagens aos povos indígenas alcançam desconstruir equívocos que atravessaram os séculos? Ou ainda, existe produção de presença a partir de textos e imagens nos livros didáticos de história? E se existem, são afirmativas do ponto de vista étnico-racial?

Nesta perspectiva, relacionar os estudos de “produção de presença” desenvolvidos por Gumbrecht, suas considerações acerca da hermenêutica como fator de distanciamento entre o sujeito e o objeto, e a análise dos livros didáticos como veiculadores destes processos, torna-se instigante.

Neste contexto, em levantamento bibliográfico sobre o tema foi observado que, apesar da pequena produção acadêmica sobre esse assunto o estudo desses efeitos de produção de presença, poderiam constituir uma nova perspectiva de leitura dos eventos históricos, das formas de abordar, de perceber e sentir o passado. Assim, esta pesquisa buscou estabelecer um diálogo sobre o ensino de história articulando diferentes saberes que pudessem contribuir para uma melhoria nas práticas pedagógicas do presente. O ponto de partida para a construção das reflexões se deu a partir da análise da apropriação dos saberes através dos sentidos, para as relações de ensino e aprendizagem, mais especificamente nas

construções e impressões acerca dos povos indígenas. A intenção foi de problematizar as propostas de ensino étnico-racial pautadas no pensamento cartesiano e nas consequências deste para a elaboração de concepções sobre estes povos. Comenta Gumbrecht sobre a predominância do pensamento cartesiano:

Parece que estou sugerindo que Descartes foi responsável por todo o mal que então surgiu, numa fantasia histórica sobre a moderna cultura ocidental, entendida como perseguição ao corpo, e repressão a todos os efeitos de presença a ele relacionados. Na verdade, não estou escrevendo sobre a obra de Descartes em nenhum sentido particular (e ainda menos, é claro, sobre a vida de Descartes). O nome de Descartes e o adjetivo “cartesiano” referem-se aqui ao ponto final no desenvolvimento, que durou um século, da *histoire des mentalités*, um desenvolvimento que se estende desde as primeiras manifestações da cultura renascentista até a revelação total do campo hermenêutico. (2010, p. 56).

Cabe esclarecer que Gumbrecht distingue o tangível do intangível ao considerar que a humanidade passou de uma forma mais material de apropriação dos conhecimentos, para uma concepção metafísica, onde a razão distancia os sujeitos da experiência sensível, o que de acordo com os princípios racionais poderia ser arriscado para a construção dos conhecimentos.

Essa discussão sugere novas formas de abordagem dos conteúdos da disciplina de história, considerando o saber escolar como produto de construções culturais que distanciam os envolvidos no processo, do primeiro contato com as experiências relativas ao passado. A partir da predominância da hermenêutica como tradição pedagógica no ensino de história pode ter havido prejuízo da cultura de presença, enquanto o sentido interpretativo distanciava o sujeito do objeto. Nesse sentido, vale lembrar a afirmativa de Dilthey “*O alvo final do procedimento hermenêutico é compreender o autor melhor do que ele mesmo se compreendeu. Uma sentença que é a consequência necessária da teoria da criação inconsciente*”. (1900, p. 31) Gumbrecht critica uma ideia de “profundidade” que pela hermenêutica predomina nas humanidades, ressaltando que:

A qualidade das observações e das interpretações depende da “distância adequada” que o observador é capaz de manter em relação ao fenômeno que observa. Assim, temos de fazer um esforço intelectual específico para entender o quanto é problemático falar constantemente do “mundo” ou da “sociedade” como se “mundo” e “sociedade” fossem objetos distantes, em relação aos quais somos capazes de (ou devemos) ocupar uma posição de afastamento (2010, p. 44).

Segundo o autor, atualmente, as disciplinas das áreas de ciências humanas pautam o desenvolvimento do trabalho docente no exercício da hermenêutica. Esta prática solidificou-se nas humanidades a partir do desenvolvimento da chamada Era Moderna com o fortalecimento do pensamento cartesiano, que entre outros aspectos destacou a separação entre a mente e o corpo. É partindo desta constatação e de suas decorrências para o campo de Ensino de História que o trabalho será explicitado.

Como afirmou Gumbrecht, “...*nossa situação cultural e epistemológica atual está sombreada por uma crise mal resolvida, que surgiu durante o século XIX, junto com uma nova forma de observar o mundo*”. (2010, p. 23). Perceber as implicações dos diferentes modelos de observação do mundo para o ensino de história pode ser imprescindível a uma releitura das práticas educacionais desta disciplina.

A constatação de Gumbrecht (2010) em muito se aproxima de alguns estudos desenvolvidos por Moreira e Tadeu que, ao abordar questões curriculares envolvendo a teoria crítica do currículo no concernente as desigualdades sociais e a forma como as estruturas da sociedade produzem identidades individuais e coletivas expressou que:

Na visão que está ligada às nossas concepções convencionais de currículo, o conhecimento e a linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade e se fundamentam em um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência. O chamado movimento pós-modernista e a denominada “virada-linguística” vem colocar em xeque essas concepções que constituem o núcleo mesmo de nossas noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e de racionalidade que tem sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). (2013, p. 43).

A partir das constatações destes autores, percebemos que estas noções de razão e de racionalidade que se estabeleceram nos meios educacionais por meio dos currículos acabaram por trazer implicações para as questões étnico-raciais, devido à maneira como entremearam as narrativas relativas às memórias e às identidades. Com o advento da Modernidade e com todas as implicações trazidas

por ela nas formas de pensar o conhecimento, acabou sendo validado na esfera educacional apenas os saberes ratificados no meio científico sob a égide da razão. Desta forma, devido à preponderância de uma cultura branca, ocidental e cristã, os diversos outros grupos étnicos acabaram por sofrer prejuízo nas construções identitárias curriculares, o que implicou sobremaneira na produção dos materiais didáticos oferecidos aos estudantes.

Quando nos referimos ao ensino de história e cultura indígena considerando o alcance dos subsídios disponíveis na abordagem do assunto, evidencia-se que a utilização da iconografia contida nos materiais didáticos constitui um problema a gerenciar, pois conforme observado por Silva:

A história do Brasil nos manuais didáticos começa com a chegada do colonizador. Os/as índios/as aparecem na história somente a partir desse contato, retratados/as quase sempre em situação de inferioridade. Não há uma preocupação em mostrar uma história indígena anterior à colonização portuguesa. A partir da imagem difundida sobre os/as indígenas nos livros didáticos de história é possível pensar na representação feita sobre o/a índio/a, identificando a presença deles/as em nossa sociedade e a maneira como essa os/ as representa. (2014, p. 03).

Desta forma, a partir das reflexões iniciais desenvolvidas foi se constituindo um entendimento acerca de fragilidades metodológicas no que concerne aos aspectos sensoriais nas relações de ensino e aprendizagem, e de prováveis equívocos decorrentes da supremacia do exercício hermenêutico no trato com as humanidades. Como consequência podem ter sido construídas impressões equivocadas com relação a outros povos, e, o que nos interessa nessa pesquisa é o caso do ensino de história e cultura indígena. Segundo Gumbrecht, com a supremacia da hermenêutica nas humanidades a dimensão perceptiva dos eventos teria sofrido consequências:

Assim, paradoxalmente, a crise da metafísica e do campo hermenêutico provocou a entronização da hermenêutica filosófica no centro das *Geisteswissenschaften*, a recém, formada federação de disciplinas das Humanidades. O preço que as Humanidades tiveram de pagar por esse passo foi evidente: a perda de todas as referências do mundo que não fossem cartesianas nem estivessem fundadas na experiência. (2010, p. 67).

Desta maneira, pode-se supor que entre outras coisas, o ensino de história teria sido prejudicado por uma determinada forma de ver o mundo que não contemplava

questões de ordem da apropriação do mundo pelos sentidos, ou seja, a compreensão dos fatos ou eventos históricos pode ter ficado restrita a um campo explicativo sem terem sido consideradas as consequências no que tange às sensibilidades decorrentes deste ensino. Nesta pesquisa buscamos aferir a relevância de considerar os aspectos relativos à cultura de presença do ensino de história, ou seja, o que é consolidado dentro dos sujeitos nos processos de construção escolar envolvendo a temática indígena.

Para pensar nesse movimento de presença ou ausência, optamos, dentro do amplo espectro que envolve materiais didáticos, utilizar o livro didático como fonte de pesquisa, procurando perceber as concepções de conhecimento dos povos indígenas contidos neste recurso de aprendizagem. Desta forma, parece-nos evidente que enquanto o PNLD busca atender às determinações e prescrições para a publicação de suas obras, o professor de história seja ou não engajado nas lutas sociais de seu tempo, procura formas de trabalhar com os alunos as construções, representações e narrativas, que delinearão as identidades ao longo da história, desvelando as permanências e mudanças que operaram para que no tempo presente as coisas se apresentem como estão. Nesse sentido, observar a forma como os povos indígenas e sua cultura estão sendo representados nos livros didáticos faz-se oportuno, já que este instrumento é largamente utilizado para a construção dos saberes.

Refletir sobre as representações dos povos indígenas e suas especificidades culturais tomando os livros didáticos como fonte de pesquisa, proporciona perceber como as identidades são constituídas, modificadas e sentidas em âmbito escolar, pois conforme avançam as discussões relativas às identidades e alteridades, também são modificadas as formas de produção dos materiais destinados ao trato com o tema. Isto não significa que as transformações ocorridas nos últimos anos tenham alcançado sanar as fragilidades na desconstrução dos estereótipos e visões equivocadas com relação a estes povos, mas significa que há preocupação nesse sentido. Segundo Bittencourt, as primeiras obras didáticas do Brasil no século XIX, continham representações negativas dos povos indígenas:

Os grupos indígenas dessas primeiras obras didáticas eram representados como “selvagens”, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerra e de rituais antropofágicos.

É perceptível o destaque dado aos religiosos no sentido de ressaltar a importância histórica da obra missionária e civilizatória do trabalho de

catequese. Os religiosos católicos eram apresentados como “heróis”, muitas vezes mártires. (2002, p. 82).

As concepções de indígena veiculadas nas primeiras obras didáticas do Brasil infelizmente se solidificaram e atravessaram séculos, pois, alguns valores construídos no período colonial operaram formas de percepção das alteridades que resistiram às mudanças sociais e ganharam concretude no imaginário dos brasileiros, ou seja, podemos dizer que ao observar uma representação imagética produzida naquele período, experimentamos uma sensação de “presentificação do passado” operando de maneira negativa, com a representação de um indígena marcado pelo estereótipo determinado pela visão eurocêntrica de mundo que foi estabelecida em seu período de produção. Este parece ser o caso das impressões com relação aos negros e indígenas, que embora tenham toda uma trajetória de existência e resistência ao longo dos tempos, permaneceram representados sob o enfoque do colonizador, tanto é que, os avanços e as conquistas obtidas por estes grupos, ocorreram no campo do embate social, sendo ainda hoje motivo de luta, sua resistência com relação a sua cultura e à identidade brasileira.

É importante pensar que embora os produtores de livros didáticos busquem adequar suas obras às demandas contemporâneas, por vezes, aparenta faltarem subsídios para que as ressignificações aconteçam de modo a atender o que determina a Lei 11.645/08, pois segundo levantamento realizado recentemente, as fragilidades percebidas nos livros didáticos são historicamente recorrentes. Em pesquisa desenvolvida por Russo e Paladino (2016) evidenciou-se que as observações feitas por Grupioni (1996) acerca das fragilidades nas abordagens do indígena nos livros didáticos tiveram características de permanência, pois anos mais tarde Gobbi (2006) apontou a recorrência dos aspectos criticados por Grupioni anteriormente. Também foi apontado pelas autoras que Silva (2010) ao analisar os livros didáticos após a promulgação da Lei 11.645/08 ainda criticou a representação dos povos indígenas nos livros didáticos como figuras do passado. Em conclusão da pesquisa desenvolvida por Russo e Paladino estas autoras apontaram que

Entre os materiais que podem colaborar na perspectiva de se minimizar possíveis equívocos existentes a respeito do índio, ressaltamos a própria produção acadêmica e literária de intelectuais e profissionais indígenas que trazem sua própria voz. Acreditamos que esses sejam passos possíveis para que, tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, o

conhecimento escolar usual sobre os povos indígenas brasileiros seja reelaborado (2016, s. p.)

Desta forma, a partir das considerações desenvolvidas pelas pesquisadoras na conclusão do artigo referido, somos levados a pensar que as representações dos povos indígenas em livros didáticos ainda estão aquém da superação dos equívocos historicamente construídos, restando então para os docentes apropriarem-se da história e cultura destes povos por meio de produção intelectual, subentendendo-se neste caso que o PNLD não está alcançando as adequações necessárias ao atendimento das demandas contemporâneas para a reelaboração das práticas relacionadas ao conhecimento dos povos indígenas em sala de aula.

Estudos de Bittencourt observaram que boa parte das imagens contidas nos livros didáticos do Brasil foram na verdade originárias de obras francesas, desta forma, as concepções de indígena veiculadas pelas imagens consumidas por nossos estudantes, já vieram contaminadas por uma definição eurocêntrica do que se entende por índio:

Os editores de livros brasileiros têm sido compradores de fotolitos de ilustrações das editoras francesas, principalmente para as obras didáticas de História. Para diminuir gastos e proporcionar preços mais acessíveis aos alunos, as editoras brasileiras usam desenhistas para reproduzir quadros ou gravuras de livros estrangeiros ou mesmo de edições anteriores, com reproduções mais cuidadosas. (2003, p. 76).

Desta maneira, podemos perceber que diante da Lei 11.645/08, há uma tensão entre o que se espera com relação às representações imagéticas contidas nos livros didáticos e o que as editoras podem oferecer. Também devemos pensar acerca das formas de presentificação do passado operadas por meio das ilustrações, onde, as construções e representações dos povos indígenas nos livros didáticos, de um lado oferecem a história como exercício hermenêutico, e de outro lado, concomitantemente, apresentam as imagens como facilitadores nos processos de apreensão dos conteúdos. Porém, ao longo deste processo de produção e de consumo das obras didáticas, percebemos que nem sempre aquilo que é construído no campo científico das humanidades, determina o perfil final dos livros didáticos,



pois há toda uma conjuntura de mercado envolvida na produção e circulação destas obras, como afirmou Bittencourt:

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro. A história do livro didático possibilita verificar como os autores foram perdendo o poder sobre as ilustrações de suas obras. Hoje existem especialistas em pesquisa iconográfica contratados pelas editoras para desenvolverem essa parte específica da produção do livro. (2002, p. 77).

Como explicitado na fala de Bittencourt, os problemas relativos às ilustrações contidas nos livros didáticos ultrapassam os objetivos propostos pelos responsáveis pelas narrativas dos livros, dificultando, desta forma, a harmonia entre o que se pretende e o que se expressa. Isso para não falar em um terceiro ponto que é a compreensão que o docente terá do que está representado e de como isto será trabalhado em sala de aula. Lembrando ainda que os discentes não vêm vazios de significações com relação aos povos indígenas, mas repletos de construções obtidas através, principalmente, dos meios de comunicação de massa. Assim, as representações operadas em filmes, novelas, jogos, entre outros já definem um olhar com relação à identidade indígena.

Para facilitar a análise das representações operadas nos materiais didáticos, compreendendo as relações entre as permanências na visão estereotipada dos indígenas, considerando de um lado a tradição hermenêutica que opera nos textos dos livros e de outro lado a produção de presença/ausência gerada a partir de recursos de imagem, este trabalho será apresentado em três capítulos.

No primeiro serão contemplados aspectos relativos ao ensino de história e cultura indígena, considerando o ensino da temática indígena na educação básica, a trajetória da Lei 11.645/08 e a maneira como as memórias compartilhadas influenciam na aplicabilidade da legislação em vigor, bem como algumas reflexões acerca das disputas que envolvem o currículo de História, estabelecendo relações entre estas tensões e as consequências do embate para as sensibilidades étnico-raciais. Também exploraremos no primeiro capítulo as relações entre o PNLD e o

currículo refletindo sobre suas implicações para as relações de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, discutiremos o livro didático no Brasil, explorando sua historicidade, os aspectos mercadológicos que envolvem a “produção e circulação” destes materiais nos utilizando dos estudos desenvolvidos por Cassiano (2013), e as relações da estrutura do PNL D com a produção de memórias étnico-raciais. Enfim, ao longo do terceiro capítulo exploraremos as relações entre a proposta de produção de presença de Gumbrecht (2010) e a História dos sentidos e das sensibilidades, originada no século XIX, influenciadora das práticas de ensino do século XXI. Para complementar as discussões, neste capítulo discutiremos também o conceito de representação, estabelecendo relações entre este e a permanência de estereótipos relacionados à cultura indígena e veiculados a partir dos livros didáticos.

## Capítulo 1- Ensino de História e Cultura Indígena

Temas específicos do ensino de história têm sido objeto de inquietação e estudo para diversos sujeitos envolvidos com a prática educativa no tempo presente, tanto professores da rede básica de ensino quanto docentes vinculados ao ensino superior, em cursos de Graduação em história programas de Pós-Graduação têm demonstrado interesse em discutir os avanços e recuos relativos à construção do conhecimento histórico escolar.

Para que seja possível compreender as dimensões do enfrentamento a que o ensino de história tem estado sujeito, é importante considerar aspectos concernentes à trajetória da disciplina, para que, a partir do entendimento de sua constituição, os limites de sua aplicabilidade e alcance sejam percebidos. Para elucidar questões referentes aos objetivos e intencionalidades da disciplina de história, retomemos ao lugar de origem desta, a partir das contribuições de Bittencourt:

“No Império, a partir de 1838, quando se introduziu a disciplina de História no colégio Pedro II, os estudos de História do Brasil nunca ocuparam um lugar importante na carga didática, surgindo como conteúdo autônomo após 1850, mas de forma polêmica. Os Programas de Ensino do Colégio, eram produzidos de acordo com os programas franceses, assim como seus manuais escolares, usados tanto em francês como traduzidos. A criação de uma cadeira de História do Brasil, com professor especialmente contratado, se fez por ordem do Imperador, mas sua autonomia sempre foi questionada e teve sempre que concorrer com os demais conteúdos, da História Universal, e essa situação prevaleceu até a década de 1930.” (2016, p. 193).

Como é possível perceber, a história como disciplina escolar, desde seu início esteve atrelada a uma concepção eurocêntrica, pois no século XIX o Brasil ainda não contava com uma produção didática própria. Desta forma, com os livros editados na França a visão propagada acerca das identidades privilegiava valores ocidentais em detrimento das outras culturas existentes no Brasil daquele período.

No final do século XIX os processos educativos foram se modificando, e, os interesses e finalidades do ensino de história acompanharam estas mudanças, já havia uma preocupação em definir a identidade do povo brasileiro. Segundo Bittencourt (2018), foi uma época marcada por projetos educacionais que operavam no sentido de um passado homogêneo, notadamente marcado por ideais patrióticos e que refletia a genealogia de nações europeias. No século XX a disciplina de

história passou por novas transformações, onde, em um mundo repleto de tensões entre as diversas nações, o Brasil buscava uma forma de educação que preparasse os alunos do ponto de vista cidadão, em consonância com ideais democráticos de um momento pós Segunda Guerra Mundial. Depois, nos anos 50, com o surgimento dos centros universitários no Brasil ocorreram algumas mudanças nos métodos de ensino, que, não mais privilegiavam o “método catequético” de ensino, pautado na memorização e repetição, mas buscavam desenvolver a curiosidade investigativa nos educandos.

Ao longo do desenvolvimento da História como disciplina escolar, muitas tensões pelas quais passava a sociedade brasileira alteraram o perfil da matéria, desta forma, observando ainda as considerações de Bittencourt (2018), podemos destacar que entre as décadas de 1950 e 1960 os objetivos da disciplina de história foram redefinidos, a história *“mantinha-se como um ensino propedêutico com conteúdos selecionados para atender aos exames vestibulares”*. Obviamente este modelo de ensino privilegiava as elites da sociedade, mantendo os indivíduos nos papéis sociais a eles destinados, gerando uma distinção intelectual que operaria a seletividade nas relações entre os cidadãos brasileiros. Em um momento em que havia interesse por parte das elites em salvaguardar um ideal nacional de *“democracia racial”*, e que, ao mesmo tempo conseguisse manter a hegemonia europeia nos currículos, o Brasil iria sendo introduzido em um momento de repressão política, que acabaria por influenciar novamente essa disciplina. Com o advento da ditadura militar, as disciplinas de História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais e novas disciplinas como EMC – Educação Moral e Cívica e OSPB – Organização Social e Política do Brasil, inseridas no currículo, comprometendo seriamente o conhecimento histórico devido ao controle de saberes operado pela política daquele período.

Conforme afirmou Bittencourt (2016, p. 196), *“até o início dos anos 70 predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de “genealogia da nação” com alternâncias entre uma valorização do político ao econômico”*. Sendo assim, mesmo que ao longo dos anos 70 e nos anos seguintes a disciplina de História tenha ganhado outros contornos, as suas raízes estavam alicerçadas ainda em pressupostos ocidentais. Posteriormente, nos anos 1980, em um período de redemocratização do país, a disciplina de história foi repensada, novos currículos entraram em cena, era um momento de preparar os cidadãos para

uma participação democrática, onde fossem capazes de discutir a realidade em que estavam inseridos. Neste contexto, a história mudou seu perfil, agora deveria exercer função crítica, considerar outros sujeitos, frequentemente ausentes das narrativas históricas. De acordo com Mathias (2011), também caracterizou este período a abordagem marxista da história, onde o aluno, cidadão, era impelido a desenvolver consciência de classe social. Em toda esta trajetória percorrida pela disciplina História, e, considerando as tensões responsáveis pelas transformações a que foi submetida, não podemos deixar de mencionar as conquistas obtidas nos anos de 1990, em que, em meio à propagação de ideais neoliberais, no ano de 1996, com a aprovação da nova LBD 9394/96, tendo após estabelecido os Parâmetros Curriculares Nacionais, que entre outras questões, favoreceu o desenvolvimento da disciplina de História com relação às questões étnico-raciais, problematizando, entre outros aspectos, o “mito da democracia racial” no Brasil. Esta empreitada, embora motivada por aspectos relacionados a política econômica do país, foi fundamental para o desencadeamento de ações afirmativas com relação à abordagem pluriétnica nos currículos, pois abriu caminhos para que sujeitos interessados em ações educacionais étnico-raciais pudessem atuar no cenário escolar.

Mas, ao refletirmos sobre o contexto do ensino de história no século XXI, podemos dizer que nas primeiras décadas deste século, houve uma preocupação curricular em privilegiar a história do Brasil, porém, até o tempo presente persiste uma tensão entre a história universal e a do Brasil, pois, se de um lado as demandas sociais contemporâneas batem à porta das escolas reclamando seus direitos e conquistando espaços legais, de outro lado há ainda a resistência de grupos hegemônicos que procuram enaltecer valores e identidades estrangeiras, como a europeia e a norte-americana. No momento, a disciplina história, como no passado, constitui um território de disputas, onde os conceitos explorados, podem e devem ser utilizados como instrumentos de conscientização política.

Neste contexto, alguns conteúdos têm provocado inquietação por estarem atrelados às reivindicações sociais contemporâneas de nossa sociedade, entre outras questões inquietantes, ganha destaque a discussão das formas de abordagem da temática indígena em sala de aula. Obviamente esta não é uma discussão nova, porém ainda longe de se esgotar, dada sua complexidade.

## 1.1 - O ensino da temática indígena

Refletir sobre o ensino da temática indígena em contextos escolares é fundamental para o amadurecimento discente sobre as questões relativas à constituição da identidade nacional. Ao observarmos o currículo de história contemporâneo podemos perceber as heranças do passado colonial, que perpassaram séculos mantendo aspectos relativos à sua constituição primeira. Nesse sentido, cabe ressaltar que durante o período monárquico desenvolveu-se no Brasil, por meio da instrução veiculada pelo Colégio Pedro II um ideal identitário nacional que estabelecia valores universais pautados em uma forma de ensino predominantemente francesa, como afirmou Bittencourt:

Para o Brasil, a opção das elites no poder, elites provenientes do setor agrário e escravagista, foi a constituição de um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu, acrescido de um espectro conservador representado pelo regime monárquico. (2007, p. 35)

Evidentemente, não se pode ignorar que, apesar da prevalência dos valores cristãos/ocidentais nos meios escolares, a trajetória histórica da instituição revela impasses, que se agravaram nos últimos anos. Ora, se em um primeiro momento a instrução escolar foi direcionada a um público específico, ligado a uma elite local que necessitava se caracterizar em identificação com os povos europeus, anos mais tarde, a instrução escolar passou a se destinar a um público variado, constituído por sujeitos que não se homogeneizavam com o perfil europeu cristalizado pela cultura escolar. Dentro deste contexto faz-se oportuno refletir sobre a história considerando as relações desenvolvidas entre escola e sociedade, para que seja possível reconhecer os aspectos determinantes da manutenção de comportamentos e formas de pensar que distanciam os sujeitos de concepções mais plurais de instrução. Em outras palavras, quais são os aspectos mantenedores do predomínio do eurocentrismo no currículo de história?

Sabemos que desde os primeiros contatos entre os colonizadores e os povos indígenas, as relações de alteridade se manifestam tensas. Ao longo de séculos de estranhamentos e violência, os problemas sociais do século XXI explicitam uma trajetória de muitas perdas dos povos indígenas, mas também de avanços obtidos muitas vezes a preço de sangue.

Este estudo está voltado à analisar a influência da interpretação das alteridades na instrução escolar a partir da utilização do livro didático como ferramenta de trabalho do professor e suas consequências para o ensino de história e cultura indígena, e, entre outras questões, reflete sobre o impacto da dominação eurocêntrica, hegemônica, canônica e patriarcal para as construções e representações dos povos indígenas na educação básica, considerando alguns impactos decorrentes da cultura letrada, da tradição hermenêutica e das possibilidades da produção de presença, na abordagem dos conteúdos de história e cultura indígena. Para tanto será necessário refletir sobre a constituição étnica da sociedade brasileira, considerando os aspectos hegemônicos e as tensões sociais dele decorrentes, para que seja possível compreender alguns pormenores das relações de ensino e aprendizagem, não ignorando as fragilidades da formação dos professores da educação básica, que impactam na forma discente de percepção das alteridades.

Para problematizar as relações de ensino e aprendizagem ligadas ao ensino da temática indígena, é necessário pensar acerca da capacitação/ formação dos docentes para o trato com o tema, embora este não seja o propósito desta pesquisa, é inegável que os problemas relacionados à apreensão das diferentes culturas, passa necessariamente pela atuação docente, desta maneira, mesmo que o estudo em desenvolvimento não tenha este foco, ou esta pretensão, cabe ao menos uma breve reflexão acerca da influência da formação docente no trato com o tema. O que busco ressaltar neste momento, apenas como forma de provocação, é que boa parte dos docentes que atuam em sala de aula no tempo presente foram formados no final do século XX e início do século XXI, período em que ainda não havia uma lei que determinasse a obrigatoriedade da abordagem da temática indígena na educação básica. Assim sendo, ficou a cargo da formação continuada, através de cursos de capacitação (não obrigatórios), o esclarecimento acerca dos objetivos e finalidades de uma educação pluriétnica, tendo ainda o professor que buscar de maneira autônoma subsídios que forneçam esclarecimentos sobre o assunto.

Em relação à esta problemática podemos dizer, que desde a implementação da lei 11.645 que estabelece a obrigatoriedade da História Indígena nos currículos escolares, alguns professores buscam meios de contemplar o tema, porém, entre tensões. O desenvolvimento do trabalho com a temática indígena em espaços escolares foi e continua marcado por indagações diversas, entre elas as relativas ao

conteúdo a ser desenvolvido, pois os cursos de graduação oferecem limitações com relação a abordagem da história e cultura indígena, o que acaba por fragilizar a empreitada. Segundo Almeida Neto:

Torna-se evidente, também, o fato de não haver esse componente curricular nos cursos de Graduação e Licenciatura em História, salvo raras exceções, o que traz uma série de implicações àqueles professores que desejam cumprir a determinação legal, pois devem suprir essa lacuna na formação pelos mais diversos meios disponíveis, entre eles destaca-se certamente, o livro didático (2014, p. 220).

Essas considerações evidenciam que as fragilidades concernentes à temática indígena em espaços escolares, pode estar sombreada por concepções de sujeito histórico, que não alcançam as pluralidades, ou seja, o professor, como sujeito formado em um processo histórico, tem consolidado dentro de si, valores e sensibilidades que, ainda que de maneira inconsciente, influenciam suas práticas pedagógicas, por exemplo: quando durante uma aula que contemple a questão da alteridade, de forma corriqueira, coloca a questão das diferenças com uma abordagem de fala que trate a questão étnica estabelecendo uma distinção do tipo “nós e eles”, o que sutilmente opera distanciamento sensível entre os alunos e a etnia cuja cultura está sendo estudada .

Também precisamos considerar que sem uma formação continuada adequada, que promova a aproximação sensível dos docentes com a cultura dos indígenas, os professores ficam passíveis de incorrer em engano, pois a leitura da legislação pode ter o seu sentido incompreendido como afirmaram Silva e Costa:

A lei também contribui para modificar a forma como se enxergam os índios e suas trajetórias históricas na Educação Básica. Entretanto, é possível se verificar que interpretações equivocadas podem surgir a partir do texto da lei, que utiliza expressões tais como “resgatando” ou, ainda, trata as presenças históricas das populações indígenas apenas como “contribuições às áreas social, econômica e política”. O uso destas expressões remete às ideias de “heranças” deixadas pelos indígenas, tais como na culinária ou em palavras que designam lugares – topônimos – ainda presentes em muitos livros didáticos. (2018, p. 97).

Devido a este tipo de percalço na educação para as relações étnico-raciais, cremos ser oportuno pensar na possibilidade de trabalhar as pluralidades a partir de um enfoque que contemple a produção de presença proposta por Gumbrecht, para que os distanciamentos sensoriais, ou sensíveis, vivenciados até então possam ser



ressignificados a partir de aproximações tangíveis entre o sujeito e o objeto, desconstruindo desta maneira formas de percepção das alteridades consolidadas ao longo dos séculos, tanto no discente, quanto no docente, que talvez, tenha mais dificuldades para administrar as tensões nas concepções nele formadas, por talvez, ainda passar por processos antagônicos com relação à percepção sensorial relativa aos povos indígenas.

Como apresentado na introdução, a preocupação desta pesquisa está relacionada à apropriação dos alunos não indígenas, com relação ao conhecimento dos povos indígenas, tanto no que concerne à sua importância no processo histórico de constituição da identidade brasileira, quanto no que tange ao papel ocupado pelos indígenas no atual cenário social e político. Dentro desta perspectiva é necessário pensar em duas frentes: a pedagógica e a social, pois estas se entrelaçam em tensões que permeiam o convívio humano, dentro e fora da escola, mesclando entre os ambientes, formas de compreensão pluriétnica, e ao mesmo tempo solidificando conceitos e preconceitos.

Para tanto, será necessária a análise do livro didático destinado aos alunos da educação básica, a fim de perceber como os povos indígenas são apresentados aos alunos, perscrutando as relações (de aproximação e distanciamento) entre as formas ocidentais e indígenas no trato com o conhecimento. Em meio a análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos temos de considerar que os impactos dele decorrentes não atingem somente os alunos, mas também os professores que dele se utilizam, obviamente em formas de relação com o material diferenciadas, mas não isentas de influência. Nesse sentido, analisar as questões de hermenêutica e/ou “presença”, para a representação dos povos indígenas, contidas nos livros didáticos, faz-se oportuno, pois, como ferramenta largamente utilizada nos cursos de educação básica, pode informar sobre especificidades de abordagem da temática indígena, esclarecendo assim quais aspectos têm sido privilegiados e quais distanciamentos se evidenciam.

## **1.2 – Da Lei 11.645/08**

Estas reflexões ampliam-se ao retomarmos alguns apontamentos propostos por Giovana de Cássia Ramos Fanelli, em sua dissertação de mestrado *A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular*, no que concerne à trajetória

histórica da legislação que ampliou as discussões sobre a temática indígena nas escolas. De acordo com sua pesquisa houve toda uma configuração social que favoreceu a implementação da Lei 11.645/08, não podendo desta forma ser a criação da lei atribuída a apenas um personagem ou grupo histórico. Segundo sua análise:

Para chegar até sua iniciativa, houve um longo debate na sociedade, mudanças na legislação nacional, a conquista de direitos históricos pelo Movimento Indígena na Constituição de 1988, além de mudanças significativas na educação brasileira e na educação escolar indígena, com a LBDEN de 1996. (2018, p. 99).

A partir desta assertiva, de que uma conjuntura de fatores favoreceu a criação da lei, uma questão nos inquieta: qual o alcance dessa legislação junto aos grupos sociais não indígenas, nos quais se inclui os discentes da educação básica? Assim nas palavras de Fanelli:

Em relação à luta pela organização dos processos formais da educação escolar pelos indígenas, os professores perceberam que lutar por uma educação intercultural não bastava, era necessário que a sociedade envolvente mudasse seus olhares e modos de se relacionar com os povos originários. Essa modificação passaria necessariamente pela escola, e, nesse sentido, o Estado deveria ter o compromisso de realizar políticas públicas para descompor imagens como a do “índio genérico”, cristalizado no século XVI. (2018, p. 99).

Evidentemente, que de acordo com o excerto acima fica subentendido que a preocupação com a mudança de olhar em relação aos povos indígenas, partia de uma preocupação de professores que estavam voltados mais à uma educação escolar indígena, deixando claro que as ações não poderiam estar restritas somente àquele público. Desta forma, o que se percebe claramente é que dado o teor da preocupação ficava manifesto o distanciamento entre o que estava sendo resolvido no campo “legal”, e o que era desenvolvido nas escolas da comunidade não indígena. A própria necessidade da criação da legislação também testemunhava contra a forma como a escola havia ignorado as determinações curriculares decorrentes da Constituição de 1988, ainda que vários intelectuais daquele momento histórico tenham se posicionado no sentido de promover uma educação mais pluriétnica.

Com base nos estudos desenvolvidos por Fanelli, o que se percebe é que várias deliberações relativas à instrução escolar “descolonizada” acerca dos povos indígenas foram propostas, porém de maneira tímida, já que embora várias ações tenham sido desenvolvidas após a promulgação da Constituição de 1988, não houve mudança significativa nas representações dos povos indígenas em contextos escolares, e na própria sociedade brasileira de maneira geral guardando ainda memórias negativas com relação a estes povos.

Neste contexto, vale lembrar que embora a discussão tenha ganhado um espaço maior a partir da implementação da Lei 11.645/08, já havia anteriormente uma movimentação no sentido de dar visibilidade aos povos indígenas em ambientes escolares, exemplo disso é a obra de Aracy Lopes e Grupioni, que nos anos 90 já demonstraram que era necessário intervir junto aos docentes, subsidiando o trabalho com a temática indígena em sala de aula, favorecendo, através de materiais informativos destinados à alunos e professores, ações que privilegiassem as diferenças culturais, o que não estava ocorrendo, já que, desde a Constituição de 1988, os povos indígenas tinham legalmente assegurados o respeito à diversidade étnica e cultural em nosso país, porém sem o êxito esperado pelas populações indígenas, tanto no campo social quanto nos espaços escolares da educação básica, fato este facilmente verificável ao observar o histórico de intervenções que foram necessárias para defender e garantir os direitos dos povos indígenas dentro e fora das escolas.

Tanto no passado como no presente as dificuldades sentidas pelos professores ao abordar a história e cultura dos povos indígenas em sala de aula são recorrentes. Infelizmente este problema aflige os docentes de maneira geral, tanto aqueles que trabalham em escolas indígenas quanto os que lecionam nas escolas para não indígenas, porém, como já vimos a partir de pesquisa realizada por Fanelli, foi a partir da percepção de professores envolvidos com a formação de discentes indígenas que as denúncias contra as inconsistências do material voltado ao estudo da história e cultura destes povos ganhou atenção.

Em pesquisas recentes sobre alternativas de conteúdo pedagógico envolvendo a temática indígena para o ensino fundamental, pesquisadoras da Universidade do Pará do curso de Licenciatura Intercultural Indígena utilizaram como alternativa o estudo da pintura corporal Tembé como forma de resistência indígena. Na justificativa dessa escolha didática Nauar e Soares disseram:

Percebemos a necessidade de encontrar novos métodos que nos ajudem a nos manter como povo, com nossa identidade cultural. Entretanto na escola encontramos muitas dificuldades, pois não temos materiais didáticos diferenciados e específicos para trabalhar em sala de aula com alunos indígenas. Os materiais que são oferecidos pela Secretaria da Educação não mostram a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil, e nem sua real situação, os livros ainda mostram para a sociedade a imagem do indígena primitivo e exótico. (2018, p. 134).

O relato apresentado acima denuncia uma situação grave, pois se a partir do material didático produzido é difícil para que povos indígenas recebam instrução quanto a sua cultura e história, imagine como pode ser problemático compreender uma cultura diferente para os alunos das escolas de ensino regular. A multiplicidade de povos e culturas, expressas em poucas palavras, imagens e sem as distinções dos grupos étnicos. A impressão que fica é a de que os indígenas possuem os mesmos costumes e gostam das mesmas coisas, o que é no mínimo uma visão genérica e equivocada que suplanta a percepção aos não indígenas das especificidades e da multiplicidade dos grupos étnicos que compõe o povo brasileiro.

A alternativa encontrada pelas pesquisadoras além de ser inovadora no ensino de história e cultura indígena ainda é inspiradora, pois motiva a pensar em outras etnias que tem o grafismo corporal como expressão de valores cosmogônicos das populações indígenas, abrindo possibilidades de compreensão das especificidades de cada etnia, além de abrir perspectivas para pensar em outros pontos de partida na compreensão dos modos de ser e viver dos diferentes grupos étnicos.

Contudo, é necessário perscrutar os motivos da dificuldade em ressignificar a participação indígena no passado e no presente. Para tanto faz-se oportuno pensar na educação escolar, o que implica necessariamente refletir sobre comunicação, e significação, que se dá a partir da linguagem, ora expressa através da fala, ora a partir da escrita, e, em diversos momentos, por meio de manifestações artísticas, como em obras de arte, desenhos, materiais audiovisuais, locais de memória, entre outros. A cultura brasileira, tomada como foi ao longo da história pelo eurocentrismo em um primeiro momento, e por influência norte-americana, principalmente após a 2ª Guerra Mundial, expressa-se de modo preponderantemente ocidental, cristão, privilegiando na literatura, nas artes e nos meios de comunicação de massa conceitos culturais ratificados ao longo do tempo. Ao considerarmos as formas de transmissão cultural, tomando como exemplo os meios de comunicação de massa,

percebemos que ao entreter e informar, acabam por influenciar a compreensão do público com relação à conceitos e valores, entre outras coisas, fica subentendido o que é importante, o que é relevante e o que deve ser tomado por parâmetro. Quando os meios informacionais sugerem graus de importância nas relações de alteridade, inconscientemente as pessoas se posicionam dentro destes conceitos ou hierarquias de valores, manifestando assim, atenção ou descaso ao que se apresenta, conforme o grau de importância que se absorveu com relação ao objeto ante o qual se encontra. Entendemos que a influência da forma ocidental de perceber o mundo, bem como a compreensão das relações de alteridade, podem ter sido determinadas por processos de transmissão de valores veiculados a partir de objetos de conhecimento, considerados como norteadores de práticas de aprendizagem, assim, a partir da produção e difusão destes norteadores a sociedade brasileira se situou dentro de uma compreensão ou de hierarquização de valores de coisas e/ou grupos sociais.

Entre os diversos norteadores responsáveis pela difusão de conhecimentos em uma sociedade, temos o cenário escolar onde o livro didático aparece como forte difusor de saberes, porém quando o que está em questão são as relações étnico-raciais, esta ferramenta de saberes pode se constituir em um problema. Como observaremos nos capítulos seguintes, ainda hoje, no século XXI, temos uma abordagem nas coleções de livros didáticos que reproduzem uma sociedade extremamente hierarquizada a partir de pressupostos raciais que subjagam a participação da totalidade de sujeitos que compõe o povo brasileiro.

Infelizmente, subsiste até o tempo presente uma construção representativa das etnias, que no perpassar dos séculos se solidificou, na qual os povos indígenas aparecem como sujeitos sem história e sem memória, o que inevitavelmente os distanciou do protagonismo de sua própria história, como podemos perceber a partir das considerações desenvolvidas por Silva e Costa:

A cartografia portuguesa trouxe a imagem de nativos, encarregando-se de reproduzir o padrão do homem “selvagem” e estabelecendo conexões do ameríndio com a barbárie. A representação do índio na iconografia europeia firmou-se, então, classificando-o ora como “bárbaro”, ora como “selvagem” e/ou “antropófago”. Vistos com tais características, os índios tornaram-se indignos de gerenciar suas próprias vidas, criando-se a tutela física e espiritual. (2018, p. 18).

Ora, a partir das representações construídas acerca dos povos indígenas, até hoje os diversos grupos étnicos estão à mercê de órgãos estatais que nem sempre estão em consonância com os interesses e necessidades reais dos povos indígenas. Temos como exemplo a FUNAI, que é o órgão indigenista oficial do Estado, responsável por coordenar e implementar políticas de proteção aos povos indígenas sendo também responsável por promover políticas com vistas ao desenvolvimento sustentável destas populações. Ocorre que, nem sempre o que se estabelece no campo legal corresponde aos anseios e necessidades da multiplicidade de povos que habitam hoje o Brasil. Desta forma o que se percebe é que a legislação ainda gira em torno das imagens construídas pelos europeus no passado, impedindo que os indígenas exerçam seu protagonismo, por exemplo, em relação às questões envolvendo a demarcação de terras. A condição de tutelado, limita sua participação ao que o olhar “do outro” lhe permite, delimitando assim seu campo de atuação.

Devemos ressaltar que não podemos ignorar o fato de que as informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa também acabam por influenciar a população em geral, entre elas os professores, sendo assim, ao pensarmos na conjuntura da criação da FUNAI, como bem lembraram Silva e Costa (2018, p. 85), a *“...FUNAI surgiu, assim, no cenário nacional, com propósitos que não deixaram para trás as perspectivas assimilacionistas e integracionistas que permearam as políticas indigenistas desde o início do século XX.”* Fica evidente que há uma trajetória histórica de percepção de que para este órgão indigenista, outros interesses relacionados aos grupos hegemônicos da sociedade são mais importantes de que a preservação de uma cultura indígena que tem a possibilidade de ser absorvida.

Ainda com base nos apontamentos de Silva e Costa, inferindo que é *“importante ressaltar que, em pleno século XXI, muitas das políticas e ações empreendidas pelo Estado brasileiro ainda são baseadas no Estatuto do Índio de 1973”* (2018, p. 86), pelo que podemos inferir que para a sociedade que acompanha o noticiário fica uma impressão acerca dos povos indígenas de que são muito diferentes e incapazes de gerenciar sua própria vida e que, ou estão vinculados ao passado colonial e devem guardar as mesmas características daquele período ou estão em processo de assimilação cultural.

Nesta conjuntura a Lei 11.645/08 se apresenta como uma grande oportunidade de resignificação da percepção dos povos indígenas pela sociedade envolvente, pois abre caminhos para que dentro do espaço escolar, nas relações mais básicas

de instrução e de construção de saberes, haja um outro olhar para a história da nação, não ignorando as tensões, as participações dos diversos sujeitos, com a possibilidade de reconhecer as diferentes identidades, bem como as ações de opressão e de resistência da multiplicidade de grupos que em conjunto construíram a trama da história brasileira.

Embora a Lei 11.645/08 se constitua um divisor de águas na história da disciplina de história, devido ao fato de abrir horizontes a povos que estavam com sua memória adormecida, ainda hoje, no ano de 2020, sua implementação “de fato” (já existe “de direito”), ainda constitui um desafio. Muitos dos professores atuantes na escola contemporânea foram educados sob a égide de um currículo que distanciava os sujeitos de uma compreensão étnica em relação à história nacional, o que inegavelmente influencia na hora de abordar os conteúdos escolares. Nas palavras de Silva e Costa:

Assim, a estratégia colonial em adotar a construção de uma imagem depreciativa do indígena justificou a catequese, a escravidão e, muitas vezes, o extermínio. A caracterização das representações indígenas, calcada em imagens e adjetivos pejorativos, perpassou o período colonial, adentrou o monárquico e prevaleceu no republicano. Contextualizados historicamente por mais de cinco séculos, ainda hoje, os estereótipos e as estilizações do indígena colocam-no em um lugar desmerecido e menor na formação do povo brasileiro. (2018, p. 19).

Como propõe os autores, o lugar “desmerecido” relegado ao povo indígena subsiste ainda hoje nas relações de ensino e aprendizagem, o que inevitavelmente colabora para que haja prejuízos às relações sociais também fora da escola.

Nesse sentido, fica claro o distanciamento ou a falta de interesse e de reconhecimento pelo povo brasileiro da participação da cultura indígena para a coletividade, a começar pela constância na utilização da palavra índio, que além de ter a origem etimológica explicada a partir de um equívoco, também ignora a própria denominação de cada etnia. Pode parecer bobagem, mas a denominação, a caracterização, o reconhecimento e o detalhamento de tudo o que conhecemos é muito importante, até porque quanto mais conhecemos algo, mais o enchemos de significados, e quanto mais significamos, de maneira mais próxima e mais sensível nos relacionamos. Dentro desta perspectiva podemos refletir sobre o sentimento de presença ou de ausência que é proporcionado através de determinada cultura com relação ao que está sendo contemplado, assim, a proximidade (oriunda do

sentimento de presença) ou o distanciamento (originário do sentimento de ausência), pode operar formas de percepção durante os processos educativos que levem os discentes à tomada de posições baseadas em suas experiências sensíveis frente ao tipo de instrução que estão recebendo. É importante que pensemos então no papel da escola como local de consolidação de saberes, percebendo em sua forma moldada ao longo da história, especificidades e tendências na apropriação dos conhecimentos.

A percepção dos alunos acerca dos conteúdos étnico-raciais é muito importante para que as relações estabelecidas entre os diferentes grupos étnicos, se harmonize tanto dentro como fora do espaço escolar. A hegemonia de uma cultura branca prevalece na sociedade de maneira geral, entre outras coisas podemos destacar que é possível observar as palavras utilizadas no cotidiano oriundas de vocabulário norte-americano, por exemplo, são conhecidas e significadas pelos alunos com muito mais facilidade do que palavras de origem indígena. Nesta perspectiva podemos pensar em nomes de lugares, de origem indígena, que são frequentemente utilizados, mas que tem seu significado ignorado devido às identidades relacionadas a estes lugares não corresponderem à identificação com os povos originários que lhes nomearam. Desta forma, dizemos Amapá, sem associação com seu significado “lugar de chuva”, ou Ibirapuera, que atualmente está mais relacionado a um bairro paulistano de classe média, do que ao seu significado de origem indígena: “árvores velhas”, e assim por diante. Nesse sentido, pensando na aplicabilidade da Lei 11.645/08, o desenvolvimento de um trabalho que contemple a história local, a partir de áreas que receberam seus nomes através da presença indígena, seria propício a compreensão dos espaços urbanos como lugar de memória indígena, ao mesmo tempo em que trabalharia com a questão das narrativas para constituição de identidades coletivas. Para pensar a educação dentro desta perspectiva, contribui com este trabalho as considerações desenvolvidas por Assis:

Historicamente, a escola moderna adquire o *status* de lugar privilegiado em formar, ou formatar sensibilidades. É aí que se definirão quais sensibilidades serão estimuladas, quais experiências serão aceitas e vividas para a formação do novo homem. Dessa maneira, a História da Educação dos Sentidos nos possibilita entender como se formou o cidadão dentro da concepção da modernidade, muito mais do que simplesmente descrever suas ações desconectadas do que lhe foi dado como experiência de



liberdade e igualdade, impondo uma concepção de mundo comum à maioria. (2017, p. 288).

Utilizando aqui as palavras da autora, quando a escola “forma ou formata sensibilidades”, está operando em um sutil processo de significações que implicam no reconhecimento dos valores importantes para uma dada sociedade, transmitindo durante este processo narrativas constituintes da memória, da história e da identidade que caracterizam aquela sociedade. Esta transmissão de valores passa a ser tanto aprendida, como sentida pelo aluno em formação, que confere aos seus saberes uma taxonomia, hierarquizando seus conhecimentos e conceitos.

### **1.3 - Das construções históricas do indígena**

Refletir sobre os modos de representação dos povos indígenas, relaciona-se com a compreensão do conceito de cultura e de civilização. Até o tempo presente, diversos historiadores proporcionaram através de suas pesquisas, novas leituras de eventos passados, procurando desconstruir equívocos que nortearam o ensino de história nos séculos precedentes. Este movimento embora oportuno e necessário ainda hoje encontra resistência devido a forma como os preconceitos e estereótipos relativos aos povos indígenas estão arraigados na consciência de boa parte da população. Assim, fica evidente que a questão da discussão da temática indígena em sala de aula, dialoga, o tempo todo com os enfrentamentos sociais a que estes povos estão constantemente submetidos.

No que concerne às abordagens da História em espaços escolares podemos considerar, como aponta Almeida Neto, que se destacam “*noções de sujeito, tempo e fato históricos*” (2014, p. 2018). Dentro deste contexto, percebemos, que conforme estas noções estão amadurecidas, ou equivocadas a percepção das alteridades pode dar-se de maneira afirmativa ou negativa. Desta forma, esta pesquisa busca estabelecer relações entre as formas como os povos indígenas têm sido representados e as possibilidades de novas abordagens a partir de uma cultura de “produção de presença”, não em detrimento da usual hermenêutica, mas concomitantemente a ela, a fim de desconstruir padrões de representação que situam os indígenas como figuras do passado, desfazendo equívocos que atravessaram séculos. Como propõe Almeida Neto:

Entre os desdobramentos desta condição está o fato de sua cultura ser considerada “a outra”, diferente, diversa, exótica e estranha, tanto que é objeto de legislação específica que a insere obrigatoriamente no currículo escolar, situação que não ocorre com a cultura dominante, ocidental, branca, europeia, civilizada, cristã, tida como “a normal”. Sujeita aos estigmas classificatórios, a cultura desse “outro” será identificada como primitiva, étnica, inferior e atrasada, será entendida como essencialista, ou seja, pura, fixa, imutável e estável, portanto, a-histórica. Desta forma, o indígena que não se apresenta nesse suposto estado puro, será considerado aculturado, não índio, sem identidade e sem tradição, daí os índios serem representados predominantemente como figuras do passado, mortas ou em franco processo de extinção, fadados ao desaparecimento. (2014, p. 221).

A escola é um lugar de pluralidades, em que a comunidade escolar abarca uma diversidade de sujeitos, porém há um aparente consenso do que caracterize a identidade brasileira, infelizmente, embasado em ideais de cultura e identidade que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, afinal segundo Lima:

No entanto, compreender que as marcas dessas diferenças foram construídas, predominantemente, a partir do binômio dominação/hegemonia através de práticas sociais que invisibiliza o outro pelo silenciamento e controle do tipo de inclusão concedida, pode resultar na busca de saídas desse modelo de sociedade a partir de outros entendimentos acerca da diferença e da igualdade. É por esse viés que as sociedades reconstruem as bases dos embates socioculturais e político-econômicos engendrando novas possibilidades de existência baseadas na relação de alteridade e na construção da igualdade e da dignidade humanas tomadas pelo que é diverso em sua historicidade. (2017, p. 103-104).

Dentro da conjuntura sócio escolar que opera a manutenção de determinadas formas de pensar a coletividade, cabe, ao profissional de história explorar em âmbito escolar, as características norteadoras das construções históricas, a fim de que seja possível ao alunado relacionar a configuração das relações de alteridade do tempo presente com as construções do passado, gerando, a partir daí, algo novo. Porém, o desenvolvimento da percepção das forças que regem as tensões sociais implicam o estudo dos embates contemporâneos no campo da política, o que acaba por constituir um complicador, já que as escolas regulares de educação básica pouco trabalham com tais embates, além do fato de que a sociedade globalizada abarca uma multiplicidade de informações difíceis de acompanhar. Por exemplo, no que concerne aos embates e tensões sociais envolvendo povos indígenas com relação à demarcação de terras, pouco se divulga pelos meios de comunicação de massa, e

aquilo que é noticiado vem de maneira rápida, rasa e por vezes descontextualizada da historicidade que envolve a tensão, ficando desta maneira confuso para quem não teve instrução nesse sentido. Exemplo disso é a questão territorial, que deveria ser contemplada pelos currículos escolares, por ser fundamental para a compreensão das relações dos povos indígenas com a terra e ainda dos porquês da necessidade de lutar por essas terras, o que revelaria no mínimo a prevalência dos interesses hegemônicos, bem como a tradição de compreensão cosmológica e de luta dos povos indígenas.

Apesar dos esforços empreendidos ao longo dos anos para que os povos indígenas fossem reconhecidos como partícipes nos processos de construção cultural e identitário do país, evidencia-se uma fragilidade muito grande no alcance das ações, visto que a necessidade de novas intervenções se renovam, motivadas pela preocupação de estudiosos, para que a cultura indígena obtenha o espaço necessário na educação para compreensão das diferenças. Desta forma, para que fosse possível contemplar a história e cultura indígena, foram realizadas algumas ações de fortalecimento de uma educação de perspectiva inclusiva, com vistas a valorizar os direitos humanos e proporcionar sustentabilidade socioambiental. Dentro deste contexto, e no intuito de atender às demandas escolares formaram-se alguns cursos em nível superior que em parceria com a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>1</sup>, proporcionaram cursos de especialização e extensão em culturas e história dos povos indígenas. Este esforço foi motivado pelo interesse de capacitar os docentes em formação para uma abordagem dos povos indígenas que os contextualizasse como sujeitos históricos. Uma contribuição muito importante veio através da produção do livro “O ensino da Temática Indígena – subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas”, que segundo Andrade e Silva se propunha a “*discutir questões relativas à sociodiversidades*” e ainda “*romper com o mero reconhecimento dos diferentes sujeitos e a folclorização dos rituais*”, com vistas a subverter “*a ordem de subordinação e invisibilidade dos povos indígenas*”, entre outras coisas. (apresentação, p. 02, 2017).

---

<sup>1</sup> Criada pelo decreto 5.159/2004 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva a SECAD atendia às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Em 2011 acrescentou-se o eixo Inclusão renomeando-se desta forma a SECAD, para SECADI.

Estas ações de intervenção junto ao público docente foram muito significativas para que novos olhares surgissem em relação aos povos indígenas, estes, são esforços que não devem ser ignorados e que embora tenham alcançado um público limitado, frutificaram dentro de seus limites de alcance.

Faz-se oportuno lembrar neste momento que o interesse desta pesquisa está direcionado à análise de produção de presença nos livros didáticos, porém, também não convém ignorar a influência das construções literárias nos livros didáticos. Vários excertos e narrativas que permearam as páginas dos livros didáticos de história, foram influenciados por visões de mundo constituídas a partir das grandes obras literárias produzidas pela humanidade, podemos citar como exemplo a visão idílica dos povos indígenas. Não que nos livros didáticos aparecesse explicitamente a narrativa literária, mas que conceitos criados dentro da literatura permearam as páginas dos livros em forma de senso comum, ou consenso, em relação às alteridades. Dentro deste contexto podemos pensar nas formas de presentificação do passado operadas pela relação história/literatura.

Toda esta discussão, se apresenta de maneira complexa pois ao pensar em efeitos de produção de presença em livros didáticos, estamos nos aproximando de uma zona de risco, onde conceitos e consensos foram construídos fora do contexto de produção dos livros escolares, porém, as formas de presentificação do passado neles operantes foram determinadas por processos culturais, nos quais o livro didático funciona como lugar de memória, que veicula conceitos criados nas mais diversas áreas, passíveis de dialogar com a história como disciplina escolar.

Partindo deste pressuposto, podemos argumentar que seja razoável que os conteúdos de literatura e de história se aproximem, e dentro desse contexto, que mesquem informações históricas às construções literárias, favorecendo em alguns casos a criação de equívocos no público discente, exemplo disso reside na história das narrativas relacionadas à identidade nacional, considerando a influência dos modelos de representação indígena propagados por meio das obras literárias, que foram intensamente consumidas nos meios escolares. Nesse sentido, de acordo com Silva:

Intelectuais românticos abrigados no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/ IHGB, fundado em 1838 e com participação ativa de D. Pedro II, juntamente com o próprio, saíram em defesa de Gonçalves Magalhães. Acorria assim o conflito de duas gerações de escritores românticos, “o

jovem Alencar anunciava o seu desejo de produzir uma nova concepção de brasilidade”, recusando assim “o modelo classicista de Magalhães que procedia a aclimação das musas europeias para contar a epopeia nacional”. Tratava-se de diferentes concepções de discursos e imagens dos indígenas do século XIX (2017, p. 45).

Estas imagens indígenas as quais se referiu o autor acima, embora criadas no século XIX, ainda são construções/representações destes povos que permeiam as páginas dos livros didáticos até o tempo presente, como veremos nos capítulos seguintes. Tanto em forma de narrativa, como a partir de representações imagéticas, as concepções e por que não dizer, interpretações, acerca dos indígenas, conquistaram um caráter de permanência nas formas com que as etnias são pensadas e sentidas. Dentro deste contexto nos interessa indagar de que forma equívocos tão graves como, por exemplo, aqueles que situam as populações indígenas vinculadas ao passado, como se não tivessem trajetória histórica, se mantiveram. Através de um processo de substituição de memórias, parece que o que é evidente desaparece, e, desta maneira, por vezes, aquilo que está presente se torna ausente por meio de processos de falseamento da realidade. Exemplo disso será explorado ao longo do capítulo II, em meio à análise de uma atividade do livro didático.

Também observamos ao longo desta pesquisa, como a Lei 11.645/08 é contemplada nos livros didáticos contemporâneos, e, como esta influenciou e continua influenciando os processos envolvendo o PNLD.

#### **1.4 - Do currículo de história**

Ao considerar o currículo é necessário desenvolver uma reflexão acerca do ensino de história percebendo aspectos constituintes da prática pedagógica no âmbito das relações sociais que permeiam as relações de ensino.

Refletir sobre o ensino de história implica indagar o currículo proposto para a disciplina e as questões e tensões envolvidas em sua elaboração. Embora existam muitos aspectos a se considerar quando a discussão é o currículo, nos interessa, nesse momento, considerarmos os aspectos hegemônicos de sua produção. Pensar na disciplina de história nos remete a constituição do povo brasileiro e na influência colonizadora dos povos europeus que dominaram este território desde o século XVI, e não apenas isso, mas também no desenvolvimento de forças sociais

que acabaram por determinar as relações de dominação ao longo dos séculos, reveladas por meio dos currículos da disciplina.

Para falar em currículo é preciso considerar que as determinações para o ensino de maneira geral, passam pela maneira como a sociedade está estruturada e pelos objetivos que se pretende alcançar através da formação dos cidadãos, desta forma, dependendo do momento histórico e do quadro político da região em que este se desenvolve, as formas e objetivos das relações de ensino e aprendizagem serão diferenciadas. Nesse sentido, é importante perceber o quanto os aspectos sociais e econômicos influenciam as políticas educacionais e determinam os conteúdos curriculares. De acordo com Goodson:

Ao aprofundar nossa compreensão sobre os períodos históricos, podemos começar a explorar como diferentes projetos e movimentos sociais podem atingir metas distintas em momentos diferentes. Não só o papel do Estado, e particularmente o estado-nação, varia de acordo com o período histórico, mas também as atividades financeiras e corporativas, especialmente se existirem transições importantes nos regimes da acumulação do capital. Com graus variados de refração e atraso no tempo, as práticas públicas e particulares, projetos sociais, projetos pessoais e modalidades democráticas são reformulados e reconstituídos dentro do contexto dos principais períodos históricos conhecidos. (2014, p. 21).

Partindo deste pressuposto e trazendo este saber para o interesse desta pesquisa, podemos inferir que as abordagens dos diferentes sujeitos étnicos veiculadas por meio dos livros didáticos tem sido delineadas por questões que ultrapassam o simples fazer pedagógico, pois se constituem como resposta de anseios sociais que se estabeleceram em meio às tramas econômicas, que buscam atender os interesses de grupos minoritários. Desse modo, como os povos indígenas nunca foram tidos como os protagonistas da história oficial, e considerando-se a hegemonia da raça branca nos principais lugares de poder da sociedade brasileira, fica evidente que embora atualmente as abordagens aos diferentes sujeitos étnicos apareçam com mais frequência nos livros didáticos, ainda há a preponderância de uma história do ocidente, alicerçada em forças sociais que acabaram por determinar as relações entre os grupos étnicos, como afirmou Goodson (2008, p. 67), *“precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social”*.

A partir das considerações desenvolvidas pelo autor, e buscando compreender que a construção dos currículos se dá muitos mais em âmbito social do que propriamente pedagógico, e considerando dentro desta perspectiva as relações econômicas que perpassam estas construções, observamos que as questões étnico-raciais que compõe o currículo são um campo de batalha, onde parte dos envolvidos não tem espaço de protagonismo para requerer seu direito à história e a memória, pois para que isto seja possível é necessário que tenham direito à fala, ora em uma sociedade hierarquizada do ponto de vista racial e considerando que as questões curriculares estão diretamente relacionadas à cultura letrada, temos que, os povos indígenas na multiplicidade de etnias que os compõem, ficam distantes de obter representatividade em relação às suas histórias e memórias.

Também, ao contemplar diferentes estudos que tem como foco a temática indígena em contextos escolares, podemos perceber que através de uma trajetória de luta, atualmente estes povos tem tido maior representatividade do que nas primeiras edições de livros didáticos, e mesmo que entre tensões, temos no tempo presente uma preocupação maior em compreender aspectos e particularidades da cultura indígena. Nos primeiros livros didáticos, e isso perdurou por décadas, como vimos anteriormente, os povos nativos eram representados de maneira estereotipada e preconceituosa, sendo a sua cultura observada como algo que se opõe a um padrão, que no caso era o jeito ocidental de ser e de viver. Já no século XXI, fazendo um grande salto, especialmente nas últimas edições do PNL, os livros didáticos têm apresentado uma abordagem dos povos indígenas mais esclarecida no que concerne à especificidade cultural dos povos indígenas, a variedade dos grupos étnicos e línguas das diferentes denominações e territórios.

Contudo, não podemos ignorar que quando falamos em currículo e especialmente quando pensamos no livro didático como ferramenta de articulação desse currículo, propicia-se pensar nas tramas que envolvem o conhecimento escolar, não ignorando que os conteúdos abordados por meio dos currículos atendem a uma lógica social, onde diversos atores externos ao meio educacional acabam por influenciar as políticas educacionais do país, como afirmou Cassiano ao refletir sobre a influência da entrada das editoras espanholas no Brasil:

Nos traz elementos para entender a complexidade do currículo desenvolvido nas escolas, que está além dos muros, visto que nossa abordagem nos faz

estabelecer o vínculo estreito entre Estado, economia, cultura e educação, inclusive em dimensão internacional. (2013, p. 217-218).

Nesse sentido, compreender o currículo proposto para o povo brasileiro, pensando na abordagem dos povos indígenas torna-se um pouco complicado, pois abarca uma série de interferências difíceis de serem elencadas em sua totalidade. Um aspecto importante a se considerar é o investimento do Banco Mundial nos programas de livros didáticos no Brasil, que apoiam os trâmites e as decisões importantes envolvendo esses materiais pedagógicos, porém este apoio considera as especificidades de toda uma conjuntura social e governamental em cada país, tanto é que mesmo que o Banco Mundial esteja presente no fomento aos processos educativos em diversos países, temos especificidades do que é aprovado, aquilo que conta ou não conta naquele determinado contexto. Um exemplo de como isto ocorre pode ser encontrado no estudo desenvolvido por Cassiano:

De acordo com Coraggio, se não forem considerados os sujeitos locais, não há como compreender o porquê de no Equador a reforma educativa e a política da qualidade na educação financiadas pelo Banco Mundial não incluírem a educação indígena bilíngue, sendo que na Bolívia ela foi considerada como central na reforma educativa, igualmente financiada pelo Banco Mundial. (2013, p. 98. apud Coraggio 1999).

Este estudo nos permite entender a congruência encontrada em alguns momentos da história entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial, e de que forma as medidas implementadas estavam em acordo com o discurso e as posições defendidas por grupos dominantes.

Embora no século XXI o Brasil tenha demonstrado uma maior preocupação com os valores democráticos e tenha avançado em políticas públicas voltadas para os povos indígenas, temos ainda muito o que avançar com relação à instrução escolar pluriétnica. Não podemos ignorar que nossa sociedade se constituiu em meio ao conflito de forças concorrentes, que desde o passado até hoje coexistem, tendo como fator de hierarquização um conceito de raças que se estabeleceu e subsiste por meio de ações de manutenção do status quo.

Quando pensamos por exemplo, na abordagem didática dos povos indígenas, vemos que, o que temos atualmente nos livros didáticos está em consonância com as determinações do PNLB, e que este, por sua vez está sempre procurando se



adequar às determinações legais para o ensino das disciplinas. Assim, concordamos com o estudo desenvolvido por Fanelli quando diz que:

A lei aqui é entendida como um “campo de batalha”, considerando que é operada em uma sociedade de classes, composta por grupos com interesses contraditórios e antagônicos. Conforme salienta Thompson, a lei tem diversas interfaces, não pode ser compreendida apenas como um arbítrio puro de uma classe sobre a outra, mas por ser “espaço de conflito”, nas batalhas travadas entre diferentes grupos da sociedade, pode se constituir também como local de garantia de direitos. (2018, p. 68).

Desta maneira, considerando os embates sociais que envolvem as determinações curriculares para o ensino de História, percebemos, que como afirmou Goodson, estamos subordinados ao que as condições do tempo histórico em que vivemos nos impõem, sendo ao mesmo tempo sujeitos deste processo e reféns das exigências do capitalismo. Ainda com base nas reflexões desenvolvidas desse autor, refletindo sobre sistemas de acumulação de capital, destaca-se que há uma tendência de privatização nos padrões de organização social em diversas partes do mundo, e que este fenômeno acaba por ser nocivo para as minorias, pois representa os interesses de acumulação de capital dos grupos hegemônicos, desta forma, afirma Goodson:

Essas mudanças no padrão de organização econômica de “reprodução ampliada” para “acumulação por espoliação” ocasionaram consequências profundas e duradouras para aqueles interessados nas concepções mais amplas de democracia e educação democrática. O que as interpretações acima mostram é como os partidos governantes do estado são programados por um processo similar de privatização. O que os comentários também mostram é como isso favorece grupos específicos e discrimina completamente outros. Assim, a noção de uma democracia que represente a todos é minada pela ordem econômica em que a governança se realiza. Operando plenamente dentro do mantra de acumulação por espoliação, os governos abandonam seu dever anterior de “representatividade”. Ao invés de ser um processo de representar “o povo” contra interesses poderosos, a democracia é invertida e representa os poderosos grupos de interesse contra “o povo”. Essa inversão da democracia anda de mãos dadas com a nova ordem econômica. (2014, p. 28).

Com base nos apontamentos de Goodson sobre a inversão da democracia fica fácil perceber os motivos pelos quais a abordagem aos povos indígenas nos livros didáticos ainda se mostra frágil, como veremos adiante na análise de gráficos sobre a abordagem pluriétnica nos livros do tempo presente (página 130 – 135).

Em recente estudo de análise dos currículos de história com relação à abordagem dos povos indígenas no Brasil, Fernanda Pereira da Costa, problematizou a recorrência e as especificidades das abordagens aos povos indígenas a partir do “mapeamento dos discursos” constantes nas propostas curriculares observadas.

Este estudo nos interessa particularmente por abarcar boa parte das propostas curriculares do Brasil em vigor entre 2008 e 2016, considerando os conteúdos sobre história e cultura indígena, a partir da criação da Lei 11.645/08. Nele foram pensadas as implicações da forma como os tipos de abordagem às populações indígenas foram apresentadas nos documentos curriculares de 23 propostas curriculares dos estados e do Distrito Federal do Ensino Fundamental e Médio.

Ao considerar a diversidade étnico-racial dos currículos analisados a autora da pesquisa observou que a maioria das propostas:

Opta por uma inserção genérica destas questões, não pontuando relações de poder, conflitos e não definindo sujeitos e contextos históricos, como é o caso das propostas de São Paulo, Rio Grande do Sul, Sergipe, Minas Gerais, Amazonas, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Amapá, Mato Grosso e Piauí. (p. 120).

Distintamente as propostas do Espírito Santo, Distrito Federal, Alagoas, Ceará, Pernambuco, Tocantins, Acre e Mato Grosso do Sul evidenciam as hierarquias sociais e as tensões que envolvem as relações étnico-raciais. (p. 120).

Outro aspecto importante observado na análise dos documentos curriculares estaduais é que a autora, ao se debruçar sobre essas fontes, propõe três categorias analíticas (crítica, universalizante e funcional), através das quais observa-se que a que mais contextualizou as “relações de poder e os conflitos” envolvendo os “grupos étnicos foi a linha crítica, ao passo que as linhas funcional e universalizante não problematizaram as tensões no que concerne às hierarquias raciais”, às quais estão vinculadas a maioria das propostas.

Também foi observado ao longo do referido estudo que com relação à abordagem curricular relacionada aos povos indígenas existiam “ambiguidades”, onde o ensino de história e cultura indígena não estava consonante ao “discurso geral” da proposta curricular, por exemplo na valorização dos saberes indígenas. Nesse sentido, a autora após examinar a documentação inferiu que a contradição observada se devia ao fato de que:

O que ajuda a explicar essa discrepância é que as propostas curriculares são feitas por diversos autores. Geralmente, a pessoa ou pessoas responsáveis pela coordenação da proposta, escrevem o texto mais geral em que abarcam as diretrizes da proposta, enquanto temos outros autores para cada disciplina ou área. Sendo assim pelo fato de possuir múltiplos autores, as propostas podem apresentar visões contraditórias e, por vezes, incoerentes. (p. 121).

Das vinte e três propostas curriculares observadas, a escravidão indígena, segundo esta autora, apareceu em apenas cinco, fato este que nos faz refletir sobre as imensas lacunas a que o ensino de História e Cultura Indígena está submetido. É importante lembrar que o recorte temporal da pesquisa vai de 2008 a 2016, o que nos revela que eventos importantes da memória dos povos indígenas ainda são ignorados nos currículos oficiais. De acordo com Silva e Costa (2018, p. 103) *“somente no século XVIII a escravidão imposta aos índios chegou ao fim, quando foi abolida definitivamente pelo alvará de 08 de maio de 1758”*.

Com base nestas observações pudemos refletir sobre a ausência de proposições referentes às memórias dos povos indígenas, se formos pensar o currículo, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, como “documento de identidade”, veremos que a escravidão indígena haver sido abordada em apenas cinco das vinte e três propostas analisadas nos informa qual a identidade dos autores destes documentos. A invisibilidade das opressões exercidas pelos grupos dominantes de uma sociedade, reveladas por meio daquilo que é abordado em um documento curricular faz com que a percepção acerca dos diferentes sujeitos étnicos fique comprometida.

Dentro desta perspectiva podemos pensar o currículo como espaço de disputas, embates e tensões, salientando que existe uma política cultural, social e econômica por trás dos documentos curriculares. Neste cenário a escola aparece como agente transmissor de culturas, identidades e de memórias, tendo o professor como principal agente destes processos.

Entretanto não podemos ignorar que o professor(a) de história também foi formado sob a égide de um currículo que tem características de permanência em relação à abordagem dos povos indígenas, tanto na sua formação inicial na educação básica, quanto durante a trajetória acadêmica. As percepções despertadas através de formas de abordar estes conteúdos certamente constituem um corpus de saberes e de sensibilidades que o acompanharão no ato de ensinar.

Este constructo impacta diretamente no trabalho do professor em sala de aula, já a partir do momento em que começa a elaboração de seu plano de ensino anual, passando pelo plano de aula semanal ou diário e se realizando no ato de ensinar, construindo significados juntamente com os alunos. É certo que o conjunto de impressões combinadas entre saberes do passado e do presente deste profissional afetam suas construções mentais acerca de seu objeto de estudo. Em consequência desta construção mental, temos uma forma deste profissional se expressar e comunicar acerca das identidades e das memórias dos diferentes grupos étnicos.

Pensando em termos curriculares Silva (2019, p. 100) apontou, ao abordar sua perspectiva política, que *“é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”*. Com isto refletimos que além de toda a vivência do profissional de história (ou docentes de outras disciplinas que lidem com a formação pluriétnica), as representações das diferentes identidades passam por uma ideia de nação que ultrapassa aquilo que é construído em âmbito escolar, pois é fruto de ações políticas realizadas *“de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder”*.

Contudo, sabemos que faz parte das atribuições do docente se atualizar acerca dos debates acadêmicos, repensar, se reinventar, buscando novas formas de conceber os fatos históricos, olhar para o material pedagógico disponível de maneira crítica, problematizar e fundamentalmente perguntar. Nesse sentido, concordando com os argumentos de Silva, buscamos analisar os conteúdos curriculares a partir de uma perspectiva crítica, entendendo o que diz o autor:

Uma perspectiva crítica buscaria incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, aquelas estratégias de desconstrução de narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais. (2019, p. 102).

No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação. (2019, p. 104).

Concordando com o autor, uma perspectiva crítica do currículo implicaria em outras abordagens e formas de olhar para o passado, considerando as variadas relações e identidades, bem como as forças antagônicas que operaram na construção das narrativas, considerando os sujeitos a partir de seu lugar de ação,

sem negar o protagonismo daqueles que subjugarão e também dos que foram expropriados do direito à história e memória, como afirmou Silva (2019, p. 53) fazendo menção à teoria de Giroux que “*É no conceito de resistência, entretanto, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa, sobre a pedagogia e o currículo*”.

Neste contexto de percepção de criações de currículos como lugares de conflitos e interesses, pensamos no livro didático como uma importante ferramenta para o fornecimento de dados acerca do manuseio do currículo prescrito para a compreensão dos valores ali contidos. Desta forma, a partir dos estudos desenvolvidos por Cassiano (2013), percebemos que no processo recente de produção dos livros didáticos no Brasil algumas variáveis foram determinantes na constituição dos conteúdos destas obras.

Entre várias questões importantes a autora destaca a maneira como a “*entrada do capital espanhol na educação nacional*” impactou nos programas de livros didáticos, na formação dos alunos e na capacitação dos professores (p. 318) de modo a controlar e legitimar padrões de comportamento dentro da sociedade, desse modo, segundo a autora:

Nesse contexto, o Brasil ainda se insere nas relações internacionais com a Europa numa condição de coadjuvante, como o maior mercado consumidor da América Latina, mas sem a contrapartida de ser também produtor e distribuidor de cultura. (2013, p. 320).

Esta posição de coadjuvante está atrelada à subordinação dos editores ao Estado, devido ao fato de ser este o grande comprador destes materiais, além de ser responsável por avaliar pedagogicamente este material. Percebemos, a partir destas considerações como os currículos brasileiros foram muito mais estreitamente relacionados ao capital estrangeiro, do que propriamente aos interesses da sociedade de maneira geral, pois a entrada das editoras espanholas no Brasil consagrou aspectos da cultura educacional do povo brasileiro. De acordo com a autora a formação na educação básica estava voltada para o atendimento de outras demandas do país, como afirmou:

Esse é um dos objetivos do Estado espanhol e das outras empresas que aqui chegaram, pois o fortalecimento da língua espanhola no Brasil cria condições de sustentação para empresas de todos os segmentos, que são amparadas pela cultura e pela educação de um povo, que é muito mais que

se estabelecer em âmbito econômico. Por isso, veremos posteriormente o esforço da Telefônica e do Santander para fomento da língua espanhola no Brasil. (2013, p. 212).

Também fica evidente que neste processo, ao professor, cabe a escolha dos livros, que foram constituídos fora do contexto escolar em que serão inseridos, sendo que a opinião do professorado divergia da avaliação do MEC, que nas palavras da autora os “*excluiu*” em um processo de “*apagamento da voz do professor*” (p. 140).

Neste estudo percebemos a aproximação entre o currículo prescrito e o PNLD, e o distanciamento do conteúdo dos livros da realidade nacional, pois a ótica sob a qual os conteúdos são abordados nos livros didáticos está em compasso com valores estabelecidos nas obras das editoras estrangeiras, tendo como implicação hierarquização de saberes constituídas fora do contexto em que as aulas serão ministradas. Pensando do ponto de vista da educação para as relações étnico-raciais, temos que, as formas de abordar a multiplicidade de etnias, embora esteja pautada na observância das legislações nacionais para o ensino étnico-racial, guarda em seus entremeios, limites de percepção das alteridades que dizem respeito a outros grupos identitários. Para exemplificar o que queremos dizer, vamos nos valer de Silva que coloca o currículo como documento racial:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. (2019, p. 101).

Nesse sentido podemos alcançar o que significou a entrada das editoras estrangeiras no Brasil, o comprometimento das narrativas dos diferentes grupos étnicos certamente foi influenciado pela forma como o conhecimento cultural foi constituído e veiculado, tanto nos interesses que constituíram todo o processo, como nos fins alcançados por meio da educação escolar. Veremos exemplos disso ao longo dos capítulos seguintes.

## 1.5 – O PNLD

Faz-se necessário discutir alguns aspectos da história do livro didático no Brasil e modificações que sofreu na passagem do século XX para o século seguinte. Também é importante que reflitamos sobre os caminhos percorridos até a criação do PNLD, e em seguida, compreendamos que após o momento de criação houve recorrentes intervenções baseadas nas mudanças pelas quais o país passou.

Antes que fosse criado o PNLD, o Estado, em 1929, havia criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que naquele momento pretendia dar mais legitimidade ao produto nacional, incentivando a sua produção. Este foi um momento importante, que precedeu o desencadeamento de novas ações que anos depois regulamentariam a produção e circulação de livros didáticos no Brasil, como, por exemplo, durante a Era Vargas, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, assinado por Gustavo Capanema, em que o Estado criou a Comissão do Livro Didático (CNLD), que estabelecia através de quarenta artigos as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos. A comissão responsável por examinar as obras didáticas era determinada pelo Presidente da República, sendo critério de composição da comissão responsável, que os indicados tivessem “*notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral*”. Foi um importante momento de liberdade de produção de livros didáticos no país, onde a determinação legal alcançava ainda os compêndios e os livros destinados à leitura de classe, excetuando-se apenas as obras destinadas ao ensino superior. Segundo Cassiano (2013, p. 51, apud Franco, 1982, p. 20):

Evidentemente, não havia nenhuma especificação sobre o que se considerava “notório preparo pedagógico”, nem sequer sobre a significação de “reconhecido valor moral”, ou como essa categoria vaga poderia ajudar a escolher um bom livro didático.

Em 1945 houve nova determinação com relação à produção e circulação dos livros didáticos no país, por meio do Decreto-Lei nº 8.460 de 26/12/45, que assim como o decreto anterior deixava o ensino superior independente da autorização e compreendia em suas determinações, através do artigo 3º, o alcance das “*escolas primárias, normais, profissionais e secundárias*”, tendo como importante fator, destacado no artigo 5º que os poderes públicos não poderiam determinar a

obrigatoriedade de adoção dos livros, restringindo, desta maneira a escolha ao professor, o que naquele momento constituiu um avanço.

Ao longo da história escolar tivemos um cenário em que o professor, embora atuando na linha de frente da educação escolar, não tinha protagonismo em sua função, havia toda uma construção de saberes elaborada por uma minoria, em atendimento aos interesses de grupos dominantes da sociedade, de modo que as classes populares não tinham representatividade, e infelizmente esta situação se estendeu ao longo do século XX e mudou pouco na passagem para o século XXI, conforme afirma Cassiano:

Podemos dizer que nesta relação entre Estado e escola há uma tensão em que predomina o apagamento tácito da voz do professor, que neste processo está desigualmente posicionado em face do discurso oficial instaurado e legitimado. (2013, p. 110).

Posteriormente, no período da Ditadura Militar no Brasil, mais precisamente no ano de 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de estímulo e controle dos livros didáticos no país. Era um momento de expansão de escolas primárias e secundárias, sendo também aparente a expansão do mercado de livros didáticos. Nesse sentido, era de interesse político, acompanhar e gerenciar a produção de livros didáticos no país, até porque, segundo Filgueiras:

O alto preço dos livros didáticos era considerado um dos fatores que impulsionava a evasão escolar e, por esse motivo, tornou-se uma das principais questões tratadas no Congresso Nacional, na grande imprensa e no âmbito do Ministério da Educação. As discussões sobre o livro didático tomavam como indicação ainda as diretrizes apresentadas na 22ª Conferência Internacional de Instrução Pública, de 1959, promovida pela Unesco. As recomendações da Conferência destacavam o valor dos manuais escolares para a melhoria da qualidade do ensino, indicavam aos países incentivar a qualidade e o aumento da produção dos livros didáticos pelas editoras privadas, além de orientar a assistência aos alunos carentes por meio da distribuição gratuita dos manuais (2015, p. 89).

Ao mesmo tempo em que havia preocupação com a qualidade do ensino no país e que se buscava combater a evasão escolar, outras políticas educacionais alteravam os conteúdos e formatos dos livros, como por exemplo através da organização de técnicos, que voltados a propostas metodológicas, determinavam o que deveria ser contemplado, verificando, entre outras coisas, a integração de matérias como Estudos Sociais, que surgiu como disciplina escolar em substituição



as disciplinas de História e Geografia, que naquele momento de repressão, constituíam um incômodo à ideologia vigente.

Cabe ressaltar que esta trajetória política da regulamentação da utilização dos livros didáticos ao longo da história do Brasil, é importante para que possamos ao longo deste estudo problematizar as relações entre hermenêutica e produção de presença dos povos indígenas, à luz da obra de Gumbrecht (2010). Vimos anteriormente que por meio da introdução de uma cultura letrada no país, os povos indígenas foram “interpretados” a partir da ótica dos colonizadores do território, e que, com base nos estudos desenvolvidos por Bittencourt, tornou-se conhecido que os primeiros livros didáticos utilizados no Brasil do século XIX eram de origem francesa, contendo representações dos povos indígenas a partir das concepções de sujeito daquela nação. Dentro desse contexto, devemos considerar que as formas de comunicação de saberes através dos livros didáticos eram caracterizadas por uma determinada forma de ver o mundo, a saber, a partir de princípios racionais, em que o distanciamento entre o sujeito e o objeto, como afirmou Gumbrecht (2010), funcionava como garantia de legitimidade no que estava sendo abordado, por proporcionar maior credibilidade aos saberes que se estabeleciam como verdade através do conhecimento empírico. Sendo assim, para compreender as bases que fundamentaram as construções acerca destes povos, precisamos antes compreender os caminhos pelos quais passou o livro didático no país. Enfim, houve um primeiro momento em que obras didáticas eram editadas na França, e um segundo momento, a partir da criação do INL, que foi um marco na história do livro didático no Brasil por constituir o primeiro passo em uma sequência de ações políticas que regulamentariam a produção e circulação das obras.

Dentro deste contexto, de prevalência de uma cultura ocidental em detrimento da cultura dos povos originários do país, cremos ser oportuno, considerar o livro didático em suas múltiplas facetas, em primeiro lugar como espaço de memória, depois como forma de manifestação de uma cultura que se deu muito mais a partir de critérios hermenêuticos do que a partir das sensibilidades, que segundo Gumbrecht (2010) constituíam uma ameaça a racionalidade. Também havemos de perceber o livro didático como ferramenta de manutenção de uma ordem social hegemônica, que se conservava através da distinção entre classes sociais a partir de saberes que caracterizavam formas de ser e de viver propriamente ocidentais.

Ao considerar por exemplo, o período da Ditadura Militar no Brasil, as concepções de sujeito histórico e a repressão à disciplina de história, evidencia-se que no controle da produção didática, por meio do que era veiculado nos meios escolares da educação básica, os povos indígenas foram marginalizados com relação à constituição identitária do país. Este foi um momento em que a Colted estabeleceu parceria com os EUA para a produção didática, ainda segundo Filgueiras:

Assim, alguns meses após a instalação da Colted, em 6 de janeiro de 1967, foi assinado o convênio MEC/SNEL/Usaid, que previa a cooperação Brasil/EUA para publicações técnicas, científicas e educacionais. O convênio disponibilizaria 51 milhões de livros, ao longo de três anos, para serem distribuídos gratuitamente às escolas de nível primário e médio, além de estimular o fortalecimento e a expansão da indústria editorial de livros técnicos e didáticos. (2015, p. 91).

Alguns problemas foram decorrentes desta parceria entre Brasil e EUA, principalmente no que concerne a avaliação dos livros didáticos, que no relatório de avaliação das obras, teria sofrido críticas do presidente da SNEL com relação às que foram rejeitadas, onde segundo ele, os critérios de reprovação estariam muitos mais ligados aos aspectos ideológicos e materiais, do que nos propriamente pedagógicos. Neste momento ficava explícito o desconforto em relação aos critérios de aprovação dos livros didáticos, principalmente a partir da resposta recebida, segundo Filgueiras:

Em relatório de resposta ao SNEL, Elza Nascimento Alves destacou que o Grupo de Avaliação tinha autonomia para elaborar os critérios de seleção e que os aspectos ideológicos, "filosóficos constitucionais-democráticos" haviam sido focalizados tanto quanto os aspectos econômicos e materiais. (2015, p. 95).

Fim de conversa quando em 1969 o diretor da Colted foi substituído pelo Coronel Ary Leonardo Pereira, o que evidenciava o controle ideológico na formação dos brasileiros através da educação básica, exercido pelo regime militar naquele momento. Durante esse período, nas políticas públicas havia um discurso de expansão territorial, no interesse de ligar a Região Norte com o resto do Brasil, ação esta que entre outras questões fragilizou os povos indígenas que habitavam em terras que eram de interesse do governo. Dentro deste contexto, refletimos sobre as impressões e percepções relativas aos povos indígenas daquela época, ora, representavam um entrave à expansão. Vistos como sujeitos do passado, como

bárbaros em oposição à civilização, eram percebidos como grupos que resistiam a um processo de assimilação que, na concepção dos grupos hegemônicos, deveria ocorrer.

Nesse sentido, uma das questões que nos inquieta, é a de como o período da Ditadura Militar no Brasil, além de expropriar e matar os povos indígenas naquele momento, atuou também no sentido do silenciamento da história desses povos. Para auxiliar nossas reflexões, nos apropriamos dos estudos desenvolvidos por Duarte e Tedeschi, que analisaram as lacunas contidas nos livros didáticos, provocadas pelas políticas do período do Regime Militar, e que puderam ser constatadas a partir da análise das obras do período imediatamente posterior, segundo estes estudiosos:

Ao não enfatizar a história republicana anterior ao período da redemocratização, entretanto, estes autores concorrem por esvaziar a perspectiva histórica da questão dos territórios indígenas no Brasil, sobretudo, os embates e interesses envolvidos que são históricos exatamente porque seus “ecos” ainda se fazem sentir no tempo presente. A análise das coleções didáticas em seu conjunto (6º ao 9º ano) indica que as invasões dos territórios indígenas, as estratégias e os embates enfrentados por estas populações estão fortemente presentes no estudo do período colonial, sobretudo no contexto da expansão do bandeirantismo, mas desaparecem por um grande intervalo temporal, voltando à tona muitos séculos depois, num contexto contemporâneo. (2017, p. 98).

Com base nestes estudos, nos inquietamos ao perceber que atualmente ainda há um grande hiato no que concerne à percepção da trajetória de luta dos povos indígenas nos livros didáticos. Os silenciamentos determinados por ações de grupos sociais hegemônicos em vários períodos da história do país, e, de maneira especial à época da Ditadura, são ainda, determinantes de formas de percepção das alteridades, uma vez que não foram superados. Desta forma, talvez ações de produção de presença em atividades de excitação das sensibilidades fosse favorável a uma releitura do passado. Nesta perspectiva, a abordagem dos livros didáticos poderia ser desenvolvida, a partir de excertos provocativos, para discussão dos crimes cometidos contra os povos indígenas, bem como para a compreensão da fragmentação de sua história. Exemplo disto, se daria, entre outras possibilidades, na do estudo desenvolvido por Duarte e Tedeschi, no trecho:

Estes episódios descortinados pelo trabalho da Comissão Nacional da Verdade (CNV) envolvem desde a criação de prisões indígenas durante o regime militar até os diversos processos de atração e contato de povos isolados subsidiados pelo Estado, que levaram à desarticulação de etnias e à morte de vários indivíduos. A maior parte dos episódios, no entanto,

refere-se às ações de esbulho dos territórios indígenas promovidas por interesses ligados ao grande capital fundiário em associação com órgãos governamentais estaduais e federais. (2017, p. 97).

Como afirmaram os autores, a exploração de documentos produzidos pela Comissão Nacional da Verdade seria de grande utilidade para a compreensão das arbitrariedades cometidas contra a diversidade de etnias existentes no Brasil. Podemos, diante desta inquietação pensar no papel do livro didático como ferramenta de reparação social, pois ao preservar determinadas formas de abordagem dos povos indígenas acaba funcionando como instrumento de manutenção de inverdades construídas no passado, com narrativas que negam o direito à cidadania pertencente a estes povos. Segundo Milanez:

Os indígenas que não tem direito ao passado, desprovidos de acesso aos seus territórios por violência também epistêmica - ao negar o conhecimento e a existência em um território, deslegitimar as demandas de reparação territorial, tal como em um anacrônico suposto “marco temporal” que nega todas as violações ocorridas antes de 1988 -, ainda não puderam relatar e nem ver reparadas as violações que sofreram durante a ditadura civil-militar (1964-1985). (2019, p. 188).

Se formos analisar os livros didáticos à luz destas reflexões, perceberemos a gravidade em não haver aprofundamento das discussões que envolvem a questão do desrespeito ao reconhecimento dos territórios indígenas, pois quando este assunto não é abordado nas aulas de história, de maneira velada fica reforçada a ideia de assimilação das populações indígenas, como se um dia eles tivessem mesmo que deixar seus territórios e adequar-se à sociedade envolvente. Mais adiante, no capítulo em que analisaremos as obras didáticas disponibilizaremos o gráfico com os detalhes acerca dos assuntos abordados na coleção mais vendida do PNL 2020, bem como o detalhamento destas abordagens.

Consideramos que o período da ditadura militar teve papel crucial no apagamento de memórias dos povos indígenas, pois, como observamos a partir dos excertos acima citados, ouve uma lacuna na história do ensino de História impactante para as relações de ensino e aprendizagem, tanto para o campo das relações étnico-raciais dentro das escolas, como também na percepção de indígenas atuantes em nossa sociedade, que lutam pelos seus direitos no campo educacional e no campo legal, entre eles, segundo Santos e Santos:

Exemplar nesse sentido é pensar que em 2014, quando completavam cinquenta anos do golpe militar-civil de 1964, pouco se escreveu a respeito de como os mais de vinte anos do chamado “estado de exceção” brasileiro afetaram os Povos Indígenas. Existe um persistente apagamento da existência e (re) existência indígena na historiografia brasileira, e as duas décadas da ditadura militar-civil nacional não foram exceção. (2019, p. 25).

O que os autores defendem atualmente é que a compreensão da sociedade envolvente avance na percepção das “dinâmicas culturais” dos povos existentes, considerando a historicidade de suas trajetórias. Também estão em uma posição de luta constante pela sua “(re) existência”, haja visto que algumas etnias foram dadas como extintas no passado (entre elas a etnia Tupinambá, da qual os autores fazem parte), o que no mínimo compromete a questão da memória e da identidade dos Tupinambás como resistência indígena no presente em reivindicação do direito à terras e a história.

Sobre o conceito de (re)existência escolhido pelos autores para designar a forma como se posicionam diante do apagamento de suas memórias, eles explicam que este movimento é:

Um processo designado de diversas maneiras: etnogênese, etnicização, reetnização e (re)emergência étnica. No entanto, optamos por compreendê-lo como indianização e/ou indianidade por ser de (re)existência indígena. Partimos do campo conceitual referente à interculturalidade crítica, à descolonização e à (re)existência. (2019, p. 38).

Essa busca pela (re)existência das etnias no tempo presente nos leva a pensar no compromisso da educação com as pautas sociais e na força do livro didático tanto para o apagamento, quanto para a reelaboração das narrativas nacionais.

Partindo destas reflexões pensemos nas implicações do PNLD na passagem do século XX ao XXI, em que observamos uma maior participação do Estado nos processos envolvendo os livros didáticos. Neste momento havia uma equipe responsável por analisar e avaliar os livros didáticos sob uma ótica que estava subordinada aos interesses do governo. Este período foi marcado pela busca de qualidade nos materiais didáticos, pois diversas críticas sobre os erros encontrados nos livros foram denunciadas pelos envolvidos no processo.

Dentro destas circunstâncias as editoras buscavam adequar-se às determinações do PNLD, segundo Cassiano:

Um dos fatores para isso é o fato de que os editores foram se adaptando aos critérios estabelecidos pelo governo, à medida que foram adequando e/ou produzindo o livro didático de modo que atendessem aos critérios especificados pela equipe do MEC. (2013, p. 113).

Um aspecto importante elencado no estudo da autora (p. 117) foi o fato de que a no início do século XXI os livros do PNLD deixaram de ser avaliados de forma isolada, passando no ano de 2002 a serem avaliados por coleções, assim a dinâmica das editoras também sofreu modificação significativa, já que ao inscrever coleções inteiras se arriscavam a tê-las “aprovadas ou excluídas na íntegra”. Sobre a avaliação a autora afirmou que:

A avaliação dos livros didáticos é feita por especialistas, que elaboram pareceres sobre as obras inscritas (no mínimo dois sobre cada obra), os quais são comparados, objetivando-se que resultem num único parecer. O coordenador da área, então, apresenta à SEF – Secretaria do Ensino Fundamental (que em 2001 passou a ser SEB – Secretaria da Educação Básica) esse parecer consolidado. (2013, p. 116).

Também é um contexto em que os guias de escolha de livros didáticos direcionados ao público docente deixam de ser produzidos em volume único, para a partir do PNLD 2004 serem publicados em vários volumes, o que altera os processos de escolha dos professores nas escolas.

Estes apontamentos desenvolvidos por Cassiano foram importantes para nos lembrar como os processos relacionados ao PNLD estão submetidos aos interesses governamentais, e, o quanto as editoras se submetem e se adequam a estes critérios, e como esta adequação atinge também escolas particulares, pois ao adquirirem o material estão se apropriando de uma proposta de política pública educativa do governo, relacionada às relações internacionais por ele estabelecidas, segundo ela:

Se o governo é o maior comprador nacional das editoras de livros didáticos, que passam a ter seus livros inscritos e analisados à luz do crivo da avaliação oficial, que tem seus critérios bem definidos, qual editora investiria numa proposta pedagógica diferente da rede pública? (2013, p. 139).

Então, temos o livro didático como protagonista na formação das identidades por um viés ideológico de atendimento de anseios advindos das relações entre o governo, as editoras internacionais e os critérios estabelecidos pelo Banco Mundial

que entende o livro didático como efetivação de um currículo oficial destinado a socorrer as lacunas da formação do professorado.

### **1.6 -O PNLD em relação ao currículo**

Nesta pesquisa observamos permanências e mudanças ocorridas nas duas últimas edições do PNLD para o ensino fundamental anos finais, a saber, 2017 e 2020, em que com relação à disciplina de História, a mesma coleção destacou-se como a mais vendida. Nesta perspectiva analisaremos especificidades dos processos que consolidaram a coleção, bem como as resenhas produzidas para apresentar as coleções. Para que fosse possível desenvolver a análise nos utilizamos das informações disponíveis nos guias de escolha de livros didáticos constantes no site da FNDE.

Entendemos ser importante realizar esta análise comparativa entre os dois últimos PNLDs devido ao fato de haver mudança política no país, que pode ter influenciado de alguma forma o conteúdo das obras didáticas de História, pois há intenção de analisar as tendências norteadoras da inserção dos conteúdos étnico-raciais das obras, por exemplo, observar se a perspectiva é de assimilação dos povos indígenas pela sociedade envolvente ou se há uma perspectiva de inclusão étnico-racial, com valorização às diferenças e compreensão das identidades que compõe o povo brasileiro.

Com base em informações obtidas a partir do site da FNDE, o programa foi regulamentado pelo Decreto nº 7.084 de 27/01/2010 com fins à distribuição de livros didáticos, dicionários e outros materiais didáticos de forma gratuita. O Guia do PNLD 2017 foi formulado para auxiliar os professores na escolha dos livros didáticos para o triênio 2017/2018/2019. Dentro deste contexto, podemos dizer que o Guia do PNLD é uma importante ferramenta de pesquisa para a compreensão do processo de escolha dos livros didáticos por parte dos professores, pois o docente, quando da escolha, se utiliza das ferramentas disponíveis para direcionar suas decisões. A importância do Guia do PNLD para o público discente é justificada por sua confiabilidade no trabalho de profissionais qualificados nas diversas áreas do saber, que antes do processo se consolidar debruçaram-se em análise dos livros didáticos

a fim de garantir que as obras aprovadas fossem adequadas às construções de saber escolares, como afirma Cassiano:

Assim, após ser considerada a importância do livro didático para o desenvolvimento da aprendizagem, é apresentado ao docente que o guia deve tornar-se fonte de informação e de capacitação do professor, orientando-o na escolha do material. (2013, p. 120).

O guia do livro didático ganhou, ao longo dos anos, crédito do público docente, que se sente seguro para escolher as obras que já passaram por correções metodológicas, dos conceitos e que estejam em harmonia com as legislações vigentes no país. Sendo assim, escolher entre coleções recomendadas pelos avaliadores do Guia do PNLD de acordo com Cassiano *“implica que os livros estejam isentos de erros graves e preconceitos, e que reúnam do ponto de vista dos princípios e critérios eleitos, acertos e qualidades suficientes para apoiar e orientar um trabalho fecundo e de qualidade”*. (2013, p. 121)

Geralmente, as coleções são apresentadas ao grupo de docentes nas escolas por área de atuação, exatas, humanas, biológicas e linguagens. Na edição de 2020 já ocorreram algumas alterações, por exemplo ao invés da coleção ser reutilizável por três anos passou para quatro anos, 2020,2021,2022 e 2023, além de ser um momento em que se legitimava no país uma nova proposta curricular com a criação da BNCC- Base Nacional Comum Curricular.

As diferentes escolas, das diversas regiões do país, têm suas especificidades nos processos de escolha de livros didáticos, porém, algumas coisas acontecem de forma muito similar ao longo deste processo. Sabe-se que a presença de representantes de editoras dentro das unidades escolares não é permitida, conforme consta no regulamento do Guia do PNLD 2017 (Brasil, 2016) no item nomeado *“Compromissos da escola”*, em que deixa claro que cabe a gestão escolar:

Impedir o acesso, em suas dependências, de Titulares de Direitos Autorais ou de seus representantes com o objetivo de divulgar livros referentes aos Programas do Livro, desde a divulgação do resultado preliminar da avaliação pedagógica até o final do período de registro da escolha. (2016, p. 06).

Porém muitos gestores escolares acabam por permitir que estes representantes apresentem as coleções didáticas aos professores e influenciem com sua oratória



aos docentes, que por vezes, não dispõe do tempo necessário para analisar criteriosamente os diversos livros apresentados.

Também devemos considerar a importância do Guia Digital do PNLD, que por estar disponível no site da FNDE é utilizado pelos (as) coordenadores (as) pedagógicas e por professores (as) como forma de obtenção de informações relativas às obras destinadas a cada disciplina escolar.

Com relação ao processo de avaliação dos livros didáticos no PNLD de 2017 algumas universidades passaram por um processo de concorrência pública sob a Portaria SEB/MEC nº 28 de 10/08/2015 publicada no DOU de 11/08/2015 que divulgou o resultado da seleção, ficando assim responsável por planejar, organizar e executar o processo avaliativo das obras destinadas à disciplina de História, a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esta universidade ficou responsável pela elaboração das resenhas dos livros didáticos que subsidiaria a escolha dos professores elencando especificidades, pontos fortes e fragilidades das coleções aprovadas. Para o desenvolvimento deste trabalho os critérios que subsidiaram as avaliações foram os estabelecidos pelo edital de convocação de 02/2015 – CGPLI, no Diário Oficial da União de 02/02/2015, seção 3, página 38, que trazia as orientações para que as editoras inscrevessem as coleções didáticas para apreciação e avaliação.

Os princípios gerais norteadores na apresentação do Guia do PNLD 2017 (Brasil, 2016) são:

O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é um dos direitos fundamentais do cidadão. A educação escolar, como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando, assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. (p. 02).

No Guia do PNLD 2017 a preocupação com uma formação cidadã e qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho estava evidente, para tanto era necessário que os conteúdos capacitassem os alunos para as relações envolvendo o universo profissional sendo preocupação deste minimizar as tensões entre os sujeitos a partir do desenvolvimento de processos de inclusão. O PNLD nesse momento atendia a uma *“política de incentivo à produção e qualificação dos materiais didáticos no país”*

a partir do processo de avaliação das obras, que entre outros requisitos importantes primava como critério constante no Guia do PNLD 2017 (Brasil, 2016) por:

Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade, dos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; (2016, p. 02).

De acordo com o Guia, para o desenvolvimento do processo envolvendo livros didáticos, alguns parâmetros foram observados, entre eles podemos citar os presentes na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, que dispõe sobre os princípios norteadores da educação escolar no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394 de 1996), que ratifica e complementa os princípios constitucionais, contando ainda com os parâmetros estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNEF, 2010) e as determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº11 de 2010). A partir do respeito às determinações feitas por estes documentos o PNLD 2017 buscou “*garantir a qualidade do material*” que seria disponibilizado às escolas.

Ao longo da análise do Guia do PNLD 2017 (Brasil, 2016), foi percebido na apresentação da fonte, que em relação à educação para as relações étnico-raciais consta no documento como critérios a serem considerados:

- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (2016, p. 02).

Isto posto, é de se supor que a coleção mais vendida tanto no PNLD 2017, como no de 2020, atendia de maneira satisfatória à boa parte dos critérios estabelecidos, o que veremos adiante nas resenhas produzidas pelas equipes que avaliaram as obras. Cabe ressaltar que embora haja muitas permanências entre as diferentes edições do PNLD (até porque se embasam em legislações de longo prazo), também podemos perceber mudanças nas tendências e nos enfoques de uma edição para

outra. Com relação ao conteúdo das obras também percebemos permanências e algumas poucas mudanças que atendem a novas determinações. Exemplo disso está na abordagem relativa aos grupos étnicos, que é aumentada ou suprimida de acordo com os interesses políticos de cada período.

A cada edição do PNLD é formada uma nova equipe de avaliadores e uma nova comissão técnica, sendo assim, ao comparar o PNLD 2017 e 2020, estaremos nos referindo a diferentes equipes constituídas por grupos de docentes do ensino público e particular, da educação básica e do ensino superior que tenham realizado sua inscrição no Banco de Avaliadores do MEC.

Como já vimos em relação ao PNLD de 2017 a equipe avaliadora do processo envolvendo livros didáticos pertencia a Universidade de Londrina, já no PNLD de 2020 houve alteração e o grupo que ficou com a atribuição de avaliar o material da disciplina de História foi composto de três integrantes de diferentes universidades, a saber: Damião de Lima (UFPB) – Doutor em História; Renilson Rosa Ribeiro (UFMT) – Doutor em História e Janice Theodoro da Silva (USP) – Doutora em História.

Ao analisar os guias digitais das duas últimas edições do PNLD, notamos especificidades no processo e nas coleções de didáticos. Estas particularidades se devem ao fato de ser um período muito importante e conturbado para a educação nacional com a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC trouxe uma série de novas determinações para as construções a serem desenvolvidas dentro das disciplinas escolares, porém neste caso iremos nos ater aos critérios relacionados precisamente à disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental com relação à temática indígena.

Segundo a BNCC, a disciplina de História dos anos finais do ensino fundamental deve se pautar em três procedimentos básicos em que objetos do conhecimento e habilidades são contemplados, são eles:

Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de

habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (2019, p. 416).

Ao observar as orientações do PNLD 2017 na análise da obra, desenvolvida pela comissão avaliadora da Universidade de Londrina (UEL), temos com relação à temática indígena um parecer que mescla informações relativas aos povos afrodescendentes e indígenas, até porque ambos se encontram no campo da educação para as relações étnico-raciais. Na abordagem realizada pelo grupo, alguns critérios foram considerados na avaliação, sendo eles: inscrição informativa e cronológica; densidade na orientação teórico-metodológica ao professor; visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo e promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Foi observado pela referida comissão que História do Brasil e História Geral mesclam-se na obra em uma perspectiva linear e cronológica e que a proposta pedagógica da coleção está voltada ao pensar histórico e ao desenvolvimento do senso crítico nos discentes. Também foi destacada a importância das fontes escolhidas, que segundo os avaliadores “*buscam problematizar os conhecimentos prévios dos alunos*”, além disso houve por parte dos avaliadores a valorização da relação entre os textos e seções não fixas da coleção, como boxes, leituras de imagens, cruzamento de diferentes fontes para análise dos alunos, entre outros.

Ao analisar os dados fornecidos pelo PNLD 2017, observamos na resenha da coleção História, Sociedade & Cidadania (escolhida para observação por ter sido a mais vendida da disciplina de História daquela edição), que a perspectiva de trabalho é a “*construção de uma sociedade mais tolerante do ponto de vista de sua formação étnico-racial*”, com enfoque a lugares e temporalidades ocupados pelos afrodescendentes e indígenas. Em relação aos afrodescendentes foi dito que os livros enfatizam as lutas e resistências do passado, porém com relação aos povos indígenas foi dito que privilegiam elementos culturais e suas lutas. Outro aspecto destacado na resenha dessa coleção é relativo à valorização da cultura material e imaterial destes povos.

Ainda nesta resenha foi também destacada a utilização de recursos facilitadores da aprendizagem aos alunos, foi elogiada a apresentação gráfica dos livros, a quantidade e qualidade das ilustrações na abordagem da pluralidade étnica que

compõe o povo brasileiro. Foi ainda salientada a existência de glossários com definições de “*conceitos, significados de palavras e de expressões*”, além da existência de gráficos, mapas e tabelas legendados, de fácil compreensão.

Para um professor de História que não conhece bem as coleções disponíveis e deve fazer a escolha do material a ser utilizado, as resenhas das coleções servem de subsídio para orientar sua decisão, é claro que mesmo sem muito tempo para analisar os materiais e na impossibilidade de se aprofundar nos diversos assuntos e conteúdo que são abordados na educação de ensino fundamental, ao se deparar com as informações disponibilizadas por profissionais de História capacitados para a análise dos livros, pode influenciar de alguma maneira, mas claro que de acordo com suas tendências e interesses, por exemplo, se o profissional de educação prima por uma formação que valorize as pluralidades vai procurar nas resenhas das coleções qual delas proporciona uma abordagem mais satisfatória ou mais contextualizada dos conteúdos étnico-raciais, se de outra forma, for um profissional que estiver também preocupado com a abordagem pedagógica, a relação entre os textos e atividades propostas ou com os tipos de fontes, vai procurar informações relativas a estes conteúdos nas resenhas. Por vezes a partir de uma primeira impressão o docente escolhe quais coleções vai folhear para enfim fazer sua opção para os próximos anos letivos.

Outro fator importante para a escolha docente do material a ser utilizado se refere à relação entre os textos, imagens e atividades e às aproximações e distanciamentos destes em relação ao currículo estabelecido, ou seja, um professor ou professora quando organiza o seu plano de ensino o faz com base em um currículo, logo procurará materiais que dialoguem com suas proposições.

Na edição do PNLD 2020, o grupo de avaliadores fundamentou sua análise em diferentes critérios, foram consideradas as discussões das correntes historiográficas e das recentes pesquisas no ensino da disciplina de História, sendo que a análise do Guia do PNLD 2020 (Brasil, 2018) “*também leva em consideração os objetivos das avaliações externas (SAEB) e internacionais (PISA) e a BNCC.*” (p. 04).

Ao longo da análise os avaliadores elogiaram as coleções que apresentaram atividades que colocaram os alunos em posição de protagonismo em relação ao conhecimento, o que parece ser um avanço em relação às edições anteriores do PNLD.

Com relação ao conteúdo dos livros a comissão avaliadora do PNLD 2020 elogiou, assim como foi feito na edição anterior, a qualidade dos recursos escolhidos gráficos, mapas, tabelas, pinturas, fotografias, acrescentando ainda as fontes e documentos escritos, a reprodução de fontes materiais e a articulação entre textos e imagens. A equipe também elogiou as indicações e sugestões que aparecem no livro do estudante, como *“sites, livros e vídeos que colaboram na aprendizagem”*. Estas considerações foram observadas no conjunto da coleção, sendo que as especificidades dos conteúdos foram elencadas logo após.

Ainda no Guia do PNLD 2020 (Brasil, 2018) na avaliação dos conteúdos étnico-raciais a comissão explanou que:

Ao longo dos quatro volumes da obra, há imagens, atividades e abordagens que promovem positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola e dos povos indígenas em sua diversidade, enaltecendo seus valores, tradições, organizações sociais, saberes, formas de participação social, política e cultural no Brasil e em outras partes do mundo, no passado e no presente. Há passagens que colocam em destaque personagens históricos pertencentes a essas raças e etnias, especialmente nos volumes do 6º e 7º anos. (p. 01).

Também houve a valorização do projeto gráfico editorial com destaque para a *“visualização de textos e imagens”* além do elogio às ilustrações que segundo os avaliadores contribuem para a compreensão da diversidade das culturas brasileiras.

Ao comparar as resenhas das duas últimas edições do PNLD percebemos que houve preocupação por parte dos avaliadores em qualificar os conteúdos étnico-raciais com base nas determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como aos princípios cidadãos constantes na Constituição Federal de 1988. Em ambas há preocupação com a formação cidadã e a capacitação para o mercado de trabalho, isto se deve às determinações estabelecidas em edital, que regulam os critérios de aprovação e exclusão das obras.

Enquanto a comissão avaliadora do PNLD 2017 estava mais preocupada com o tipo de enfoque, como a utilização de conceitos da historiografia, por exemplo memória, periodização, cultura e a articulação entre textos e imagens, a do PNLD 2020 estava mais voltada à consonância do material com a nova BNCC e com as avaliações relacionadas à educação básica nacional. Ambas observaram na coleção uma perspectiva linear e cronológica na abordagem dos conteúdos.

As especificidades observadas nas diferentes edições do PNLD revelam tendências de momentos históricos específicos, no de 2017 o Guia do PNLD estava voltado à emergência de novas temáticas no ensino de história havendo também uma preocupação com a crítica de tendências históricas já defasadas e que ainda constituíam permanências no mercado editorial, também devemos considerar que naquele momento o currículo proposto para a educação básica nos anos finais do ensino fundamental era estável, ou seja, ainda não havia um novo direcionamento curricular como aquele que no PNLD 2020 se apresentava por meio da nova BNCC. Desta forma, a comissão avaliadora do PNLD 2020 além de todas as observações corriqueiras de um processo avaliativo de obras didáticas ainda precisou se ater às novas demandas do campo educacional, articulando em meio ao processo avaliativo o que já era importante nas edições anteriores e as relações dos materiais com as diretrizes recém estabelecidas pela nova BNCC e avaliações da educação básica.

Outro aspecto importante envolvendo o PNLD de 2020 é a escolha dos livros didáticos por parte do professorado, pois este grupo também demonstrava preocupação com as escolhas a serem feitas, havia inquietação com relação a atualização dos materiais em consenso com a nova BNCC, os conteúdos foram reelaborados, por exemplo, nas determinações curriculares anteriores no 6º ano do ensino fundamental havia uma mescla de história Antiga com História Medieval, após a mudança do currículo, ao 6º ano foi destinado apenas o estudo de História Antiga e a História Medieval ficou como conteúdo do 7º ano.

Com relação ao PNLD 2017 em recente estudo de Ramos, Cainelli e Oliveira (2018, p. 64), foi elencado que das catorze coleções aprovadas a temática indígena foi apontada como ponto mais frágil observado nos livros didáticos, o que é realmente preocupante pois naquele momento já havia se passado nove anos da promulgação da Lei 11.645/08 e nos anos anteriores ao PNLD 2017 o Brasil estava sob liderança de governos de esquerda que favoreciam as pautas inclusivas nas suas ações políticas, inclusive incentivando a discussão da temática indígena na educação básica.

De acordo com as autoras acima citadas, nas coleções aprovadas no PNLD 2017 ainda *“persiste um tratamento das sociedades indígenas brasileiras carregado de limitações e silenciamentos”*, o que no desenvolvimento das argumentações propostas por elas se deve ao fato de o PNLD estar fundamentado em tendências multiculturalistas ancoradas nos PCNs produzidos nos anos 90. Com isto, as

abordagens relacionadas aos povos indígenas ainda permaneciam vinculadas ao pensamento anterior que os colocava na categoria de conteúdos transversais, o que notadamente os colocava em uma posição de coadjuvantes na história contada nos livros escolares. Nesta perspectiva, observemos a crítica apontada por Ramos, Cainelli e Oliveira:

No caso da história e cultura indígena, a bibliografia pesquisada e as fichas de consolidação da avaliação do PNLD nos remetem ao que se chama de “pensamento abissal”. Parece haver ainda um abismo dividido por uma linha simbólica entre a realidade social de dois universos: o do não indígena e o do indígena. A divisão é tão forte que “o outro lado da linha” desaparece, torna-se invisível, inexistente. (2018, p. 67).

Segundo estas autoras o distanciamento entre o que se propunha por meio da Lei 11.645/08 nos livros didáticos e os silenciamentos neles verificados estava realmente atrelado às concepções da temática indígena relacionadas à concepção de pluralidade cultural difundida pelos PCNs dos anos 90, que prescreviam o respeito e a valorização das diversidades, porém sem transpor a tênue linha que os colocaria em situação de protagonismo, contemplando especificidades dos grupos, nas palavras das autoras “*parecem negar a dinamicidade, os choques, os conflitos e as transformações pelas quais os grupos produzem suas identidades, que jamais são unas, mas híbridas, contraditórias, transitórias e em constante construção*”. (p. 67).

Outro aspecto relevante observado por estas autoras é que na Lei 11.645/08 há uma particularidade no seu artigo 1º parágrafo 2º, que determina que “*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*”, o que sugere que estes conteúdos estejam relacionados à manifestações artísticas e empobrece as abordagens.

Ao longo desta pesquisa observamos algumas permanências e mudanças no PNLD 2020 em comparação ao anterior, percebemos que as editoras estão buscando adequar os conteúdos dos livros didáticos no que concerne à abordagem étnico-racial, mas que passados doze anos do estabelecimento da Lei 11.645/08 ainda há muito o que esclarecer em relação à história e cultura afro brasileira e indígena, veremos ao longo deste trabalho a maneira como os povos indígenas vem



sendo contemplados nos livros didáticos, considerando em que períodos históricos aparecem, quais elementos são contemplados, como por exemplo patrimônio linguístico, resistência indígena, escravidão, lutas por terras, protagonismo no passado e presente e trajetória histórica.

Ao considerar a história e cultura dos povos indígenas nos livros didáticos, podemos observar que os conteúdos são divididos ao longo dos anos de estudo do público discente, então se o livro didático estiver em harmonia com o currículo no 6º ano do ensino fundamental o que teremos é um conjunto de informações relativas à História Antiga. Ocorre que na tradição historiográfica temos poucas referências aos povos indígenas do Brasil, e para complicar mais a empreitada as histórias relativas a esses povos foram construídas a partir da ótica do colonizador em uma construção que aborda os povos indígenas a partir do contato com os povos europeus, ou seja, somente há narrativa após o século XVI. Exemplo disso veremos adiante na análise da coleção escolhida, onde, embora os povos indígenas apareçam ao longo dos conteúdos a abordagem ainda se relaciona com o ano de 1500 (com os dados da ocupação territorial por etnia naquele período), saltando na página seguinte do livro didático para os povos indígenas do século XXI, como se não houvesse trajetória de memória histórica para estes grupos étnicos.

A partir dos aspectos elencados até aqui, iremos refletir adiante sobre as sensibilidades despertadas a partir do uso do livro didático como formador de conceitos e de percepções identitárias, neste contexto, iremos refletir sobre o conceito de produção de presença proposto por Gumbrecht (2010) e analisar como as proposições do livro didático mais vendido de História no PNLD 2020 podem contribuir para o desenvolvimento de sensibilidades afirmativas ou negativas em relação à diversidade étnico-racial no Brasil.

Até este ponto se formos considerar o PNLD em relação ao currículo, podemos dizer que foram grandes as contribuições de Silva (2019, p. 103) que colocou o currículo como narrativa étnica, segundo o autor trata-se de “*uma descrição falsa da verdadeira identidade que ele descreve de forma distorcida*”, onde os grupos étnicos são apresentados do ponto de vista que considera que há uma hierarquia entre as raças, aparecendo nesse sentido, os negros e indígenas como portadores de uma identidade inferiorizada, nas palavras do autor “*não se trata de uma questão de verdade ou de falsidade, mas de uma questão de representação*”, relacionada à

questões históricas, políticas, econômicas, hierárquicas e subjetivas, discussão esta que será aprofundada no capítulo III.

## Capítulo 2 – O livro didático: legitimador de saberes e constituidor de identidades étnicas.

O livro didático como instrumento pertencente à cultura escolar se destaca como importante ferramenta de legitimação de saberes e de valores sociais, suscitando dados relevantes para pesquisas educacionais nos últimos anos. Este suporte educacional ganhou destaque nas relações de ensino aprendizagem pela amplitude de recursos culturais de que dispõe e, também pela facilitação das atividades pedagógicas para os professores. Este objeto, largamente utilizado no Brasil e no exterior, tem especificidades que favorecem os processos de aquisição de saberes, privilegiando os conhecimentos, as habilidades e os valores que funcionam como ratificadores de identidades dos grupos sociais.

Partindo destas constatações desenvolveremos a análise da importância do livro didático para a construção de saberes que determinam quem é o cidadão brasileiro. Estudos desenvolvidos na França nos apontam que o livro didático tanto em seus conteúdos como em sua estrutura, são reveladores de características de uma dada sociedade, muitas vezes oculta nos discursos da vida prática, mas que são fundamentalmente determinantes dos processos sociais, nas palavras de Choppin:

O que os manuais pretendem mostrar tem, por isso, menos interesse para o historiador do que a maneira como são feitos. Estudar, por exemplo, a imagem que os manuais americanos apresentam dos Negros, apreende-se bem mais sobre a sociedade americana contemporânea que sobre os próprios Negros, pois o discurso sobre o Outro remete uma certa imagem daquele que a tem. Há, portanto, nos manuais também uma leitura em espelho! Mas o que é “marcante”, não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia. (2002, p. 22).

Da mesma forma, a abordagem aos povos indígenas nos livros didáticos, também tem este caráter de “espelho” citado por Choppin, ou seja, ao ter o livro didático como fonte de pesquisa obtemos dados do discurso das alteridades, que muitas vezes não são explícitos verbalmente na sociedade, mas que são determinados por uma conjuntura de articulações entre simbolismos que permeiam a cultura em suas diversas formas de manifestação. Nesse sentido, todos os aspectos que compõe o livro didático nos fornecem informações importantes para a pesquisa étnico-racial, revelando não só o que se explicita através dos conteúdos, mas sobretudo aquilo que não foi dito, pois segundo Choppin (2002, p. 20) os autores, na

construção deste instrumento, não representam necessariamente as coisas como são na sociedade, até porque também na sua produção há intenção em transformar essa realidade, desta maneira, o livro didático pode apresentar “*uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação*”.

A utilização do livro didático como objeto histórico inscreve-se em uma tradição de formação de identidade nacional, onde sua estrutura busca delimitar os espaços de ação dos diferentes sujeitos, por esse motivo, segundo este mesmo autor configura um instrumento precioso de estudo da história. Todo o conjunto de informações implícitas neste material nos interessa para pensar nas percepções relativas à história e cultura dos povos indígenas no Brasil, pois os silenciamentos nos revelam características do fazer pedagógico cotidiano que impactam, a partir de seus ocultamentos, consequências nas relações sociais extra muros escolares, ou seja, o apagamento de memórias identitárias em âmbito escolar, tem efeito deletério do “ser indígena brasileiro” barrando o acesso à ocupação de espaços de poder que legitimariam com mais facilidade os direitos destes povos, pois como afirmou Choppin:

O manual funciona assim, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que a sua verdadeira face. O manual impõe uma hierarquia no campo dos conhecimentos, uma língua e um estilo. Se um livro de classe é necessariamente redutor, as escolhas que são operadas por seus idealizadores tanto nos fatos como na sua apresentação (estrutura, paginação, tipografia, etc.) não são neutras, e os silêncios são também bem reveladores: existe dos manuais uma leitura em negativo! (2002, p. 22).

A partir destes silenciamentos, que como o autor afirmou são reveladores da sociedade que se utiliza deste material, podemos, ao longo da análise do livro mais vendido no último PNLD (2020), perceber aspectos importantes das relações étnico-raciais no século XXI, que são impulsionados de dentro do espaço escolar para fora deste contexto, definindo papéis pré-determinados aos diferentes grupos étnicos.

Outro ponto importante a explorar antes de prosseguirmos, e que é de extrema importância quando o assunto é a análise dos livros didáticos, se refere às funções que este material ocupa em nossa sociedade, segundo Choppin (2004, p. 553) o livro didático tem quatro funções, a primeira é a *função referencial*, que tem um caráter de “*depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades*” que são reconhecidas e válidas para um determinado grupo social; a segunda é a *função*

*instrumental*, que tem como principal característica os métodos de aprendizagem, com um sistema que favorece a memorização dos conteúdos e dos conceitos.

A terceira é a *função ideológica e cultural*, que segundo o autor é a mais antiga, datando do século XIX e relacionada à formação e consolidação dos Estados Nacionais, onde, “o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”, estritamente relacionada à formação das identidades, com um perfil doutrinário das massas. A quarta é a *função documental*, por meio da qual os estudantes têm acesso a um patrimônio “*textual ou icônico*” que compõe o corpus documental de uma determinada nação, proporcionando aos alunos protagonismo no trato com as informações.

Todo este conjunto de funções observadas por Choppin nos fornecem pistas para a análise dos livros didáticos contemporâneos que será apresentada no final deste capítulo, antes, iremos tratar um pouco da história do livro didático no Brasil e explorar um pouco as características do mercado nacional deste setor.

## **2.1 – O livro didático no Brasil**

Para falar em livros didáticos no Brasil temos que em primeiro lugar entender como este objeto educacional se transformou em fonte de pesquisa historiográfica. No caso do Brasil, a precursora destes estudos foi Circe Bittencourt em sua tese de Doutorado no ano de 1993, em uma perspectiva de exploração da multiplicidade de aspectos que dimensionam o livro didático não só considerando esta fonte como objeto didático e pedagógico, mas indo para além destas obviedades refletindo sobre o manual escolar como difusor de sistemas de valores, além de considerar os aspectos mercadológicos que norteiam suas formas de produção e utilização.

No campo de pesquisa dos livros didáticos no Brasil também temos como grande contribuição as pesquisas desenvolvidas por Munakata (2012), que trouxeram um novo olhar para apreciação dos livros didáticos como fonte de pesquisa ao privilegiar pormenores relativos à materialidade destas fontes, considerando o livro didático como elemento partícipe de uma relação com a escola como parte de uma dada sociedade, como refere o autor:

Em suma, a escola institui um espaço e uma temporalidade, que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se

adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. (2012, p. 185).

Neste estudo desenvolvido por Munakata também foram elencados aspectos relacionados à especificidade dos diferentes segmentos da educação básica que determinam a forma como os livros escolares são produzidos, por exemplo, em relação à “materialidade” deste produto, a constituição deste se apresenta de modo a atender as necessidades do público a que se destina, sendo diferenciado o livro produzido para o ensino regular da educação básica e para a EJA, o que demonstra o caráter de mercado educacional que a escola adquiriu ao longo dos tempos.

Também temos hoje a oportunidade de olhar para o livro didático a partir da compreensão das diversas partes que envolvem sua produção, entendendo que, até que surja o produto final uma enorme gama de colaboradores foi envolvida “editores, revisores, paginadores, artes-finalistas, impressores, encadernadores, etc” (Munakata, 2012, p. 184), que trazem “ininteligibilidade” na produção deste material para o atendimento do mercado escolar.

Porém, para iniciarmos a análise do livro didático na contemporaneidade necessitamos compreender de que maneira este produto se estabeleceu no território nacional e quais os interesses e os grupos sociais que estiveram por trás da ratificação deste material como subsídio educacional. Atualmente, temos um programa de livros didáticos consolidado no país, porém isto não ocorreu de maneira natural e espontânea, houve ao longo da história, uma conjuntura de fatores que favoreceram o estabelecimento dos livros didáticos como norteadores de saberes escolares, sendo este processo objeto de nossas reflexões neste momento.

Os estudos sobre livros didáticos no Brasil e no mundo são relativamente recentes do ponto de vista histórico, por muito tempo este tipo de documentação não foi especulada por historiadores, isto se deve a uma conjuntura de fatores, entre eles podemos citar a dificuldade de encontrar exemplares disponíveis nas bibliotecas públicas, segundo Bittencourt acerca do livro didático como objeto de pesquisa:

Caracteriza-se igualmente por se constituir em um produto a ser consumido em tempo breve, de acordo com os ritmos das reformas curriculares, criando um paradoxo: possui grande tiragem de exemplares desde seu início, mas é pouco preservado, raramente encontrado em locais adequados, na maior parte das vezes, em péssimo estado de conservação. (1996, p. 91).

Ao considerar o livro didático em sua trajetória histórica devemos ter em mente que este material foi sofrendo adequações de acordo com os contextos históricos nos diferentes momentos e em atendimento aos interesses geralmente dos grupos dominantes. Relevantes estudos abordando a história nos livros didáticos nos revelam que as políticas relacionadas à veiculação de saberes históricos, tiveram papel fundamental para a compreensão dos estreitos laços entre os interesses de grupos políticos e a forma como os conteúdos dos livros didáticos eram construídos para a educação dos sujeitos. Segundo Matos “*a trajetória das políticas voltadas para a avaliação e distribuição dos livros didáticos no Brasil foi marcada por três momentos específicos da história nacional*” (2012, p. 52), sendo o primeiro momento relativo à criação da Comissão de Instrução Pública no século XIX, com ideais de construção de identidade nacional, em seguida, já no século seguinte, com a criação da Comissão Nacional do Livro Infantil, a Comissão Nacional do Ensino Primário e a Comissão Nacional do Livro Didático, todos nos anos 30. E o terceiro momento, também no século XX, no final da ditadura militar foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Considerando a produção de livros didáticos do século XIX no interesse das construções identitárias, evidenciou-se que em relação ao trato com as alteridades, os livros didáticos desse período foram responsáveis pela criação de uma determinada forma de olhar para o outro, nas palavras de Bittencourt “*O livro didático era o responsável exclusivo das falsas representações dos povos indígenas*” (2013, p. 105), o que notadamente era incorporado pelos alunos extrapolando o âmbito escolar, segundo esta mesma autora estes livros escolares serviram de veículo de “*difusão de teorias raciais e de eugenia no final do século XIX e primeiras décadas do XX*”<sup>2</sup>.

Outro aspecto importante elencado por Bittencourt é que alguns autores de livros didáticos do século XIX eram membros do IHGB e que tinham percepções dos povos indígenas muito semelhantes de outros historiadores do IHGB, como por exemplo Francisco de Adolfo Varnhagem, a autora aponta que:

As marcas da historiografia de Varnhagem sobre as sociedades indígenas estiveram presentes em vários outros autores da literatura didática, assim como em muitas produções historiográficas. Varnhagem conceituou, de forma enfática, as populações indígenas do território conquistado pelos

---

<sup>2</sup> Ibidem, p. 105

portugueses como selvagens de forma bastante diversa do bom selvagem de Rousseau. (2013, p. 108).

Esta construção operada por Varnhagem acerca dos povos originários acabou por ganhar caráter de permanência na longa duração, reconhecido no meio intelectual daquele período foi propulsor de ideias equivocadas sobre indígenas que ganharam solidez, tanto nas produções didáticas, como nas literaturas e nas percepções da sociedade de maneira geral.

Como vimos, tanto a propagação de ideais de eugenia, como as representações construídas em relação aos indígenas foram responsáveis pelo aniquilamento de seu direito ao protagonismo histórico, vistos e interpretados pelos olhos preconceituosos dos colonizadores, receberam estigmas que os colocaram em uma prisão sem trancas, exemplo disso é o conceito de civilização que funcionou como vetor de expropriação de direitos destes povos.

Segundo a cultura ocidental, a ideia de ser civilizado estava atrelada à pressupostos da vida urbana, como conceito iluminista do século XVIII estava vinculado ao ser culto, cortês e educado, o que se opunha à ideia de barbárie e de selvageria a qual os povos indígenas eram associados. Esse tipo de representação permeou as páginas dos livros escolares por muito tempo trazendo consequências desastrosas para as relações sociais.

Como vimos, o livro didático começou a ser utilizado no Brasil no século XIX em um contexto educacional em que a escola era destinada a grupos sociais específicos, representados por elites políticas e econômicas que necessitavam de um patrimônio cultural que lhes subsidiasse em suas relações com a esfera social a qual pertenciam. Considerando os primeiros usos do livro didático no Brasil e a forma como este material se apresenta no presente ficam evidentes as teias complexas que determinaram sua consolidação nos espaços de instrução escolar como veículo de transmissão de ideais nacionais e de memórias representativas de grupos sociais ligados à fidalguia da época.

Toda a conjuntura que envolveu os usos do livro didático explica um pouco daquilo que na atualidade podemos perceber em seus conteúdos, percebemos ao longo da análise dos livros didáticos que alguns valores têm caráter de permanência neste produto nacional, como por exemplo, aqueles relacionados às abordagens aos grupos étnicos. Estas permanências observadas foram determinadas por fatores que



refletem a trajetória de história e memória de um povo como construção operada por grupos sociais específicos.

A história escolar do Brasil foi marcada por um ideal de nação que se pretendia representar, através de símbolos, ideologias e crenças que ratificassem determinada identidade para a coletividade, porém, a parcela da população que se identificava com esses valores estava longe de retratar a maioria da população brasileira daquele período, como explicou Bittencourt:

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (2018, p. 127).

Havia naquele período, além da preocupação com a constituição das memórias alicerçadas em pressupostos brancos e cristãos, como propõe a autora, outros traços fundamentalmente importantes para a instrução escolar dos sujeitos, caberia a escola, por meio de seus conteúdos e de suas técnicas didáticas desenvolver nos estudantes valores morais (ligados à uma concepção de história fundamentada no sagrado) porém relacionada de maneira antagônica com os pressupostos científicos desenvolvidos naquele período, que de maneira paradoxal se chocavam com parte daquilo que fundamentava a instrução escolar cristã, pois as narrativas anteriores consideravam aspectos “religiosos e metafísicos”, que destoavam daquilo que estava sendo estudado no campo das humanidades, como afirmou Bittencourt:

Na primeira metade do século XIX, outro tipo de explicação para a origem da humanidade ganhou importância. Com base na observação e na análise de evidências materiais do passado, foi sendo elaborado de forma sistematizada um conjunto de argumentos lógico-rationais e verificáveis por meio de experimentos. (2018, p. 134).

Esta abordagem empírica que passou a ser observada nos conteúdos escolares a partir do século XIX acabou por ser incorporada permanentemente no repertório das disciplinas escolares. Isto nos interessa particularmente quando refletimos sobre a história e cultura indígena no presente, pois parte do que observamos como perda de referência da cosmogonia indígena, está relacionado à preponderância desta forma de pensamento racional, que caracteriza um processo que na antropologia é chamado de transculturação, expressada em interação entre os grupos étnicos. O

impacto deste momento de racionalização das relações de ensino e aprendizagem será retomado no capítulo 3, quando explicitaremos as conclusões deste estudo. Por hora, podemos dizer que a forma como os povos indígenas foram representados, percebidos e interpretados ao longo da história escolar, foram fundamentados em relações de hierarquia social, racial e intelectual, que suprimiram parte importante da história destes povos que não poderia ser expressa dentro de valores cosmológicos alheios aos seus, mas que estavam relacionados à uma cultura escolar que se estabeleceu no Brasil.

Para pensar nas supressões de memórias que correspondiam às identidades étnicas ao longo da história do ensino escolar, necessitamos refletir sobre a escola como espaço de relações de conflito, onde determinados sujeitos ganharam espaço de expressão ao mesmo tempo em que outros se viram destituídos do direito a narrativas, nesse sentido Julia nos aponta que:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (2001, p. 10).

Quando pensamos nas finalidades educativas, principalmente no que concerne aos processos de socialização, algumas questões se apresentam: Quem é o cidadão neste processo de socialização? Quem é o ser social? Quais saberes são valorizados?

Evidentemente, os conceitos de civilização e cultura desenvolvidos ao longo dos tempos nos revelam uma concepção de cidadão nos moldes do ocidente, com consequente modelo de civilização excludente de grupos étnicos considerados atrasados ou em processo de aculturação. Desta forma, o ser social que receberia instrução escolar por meio das práticas consagradas pela cultura escolar teria um determinado perfil, capaz de reconhecer e valorizar os pressupostos norteadores das finalidades que se buscava alcançar por meio da instrução escolar.

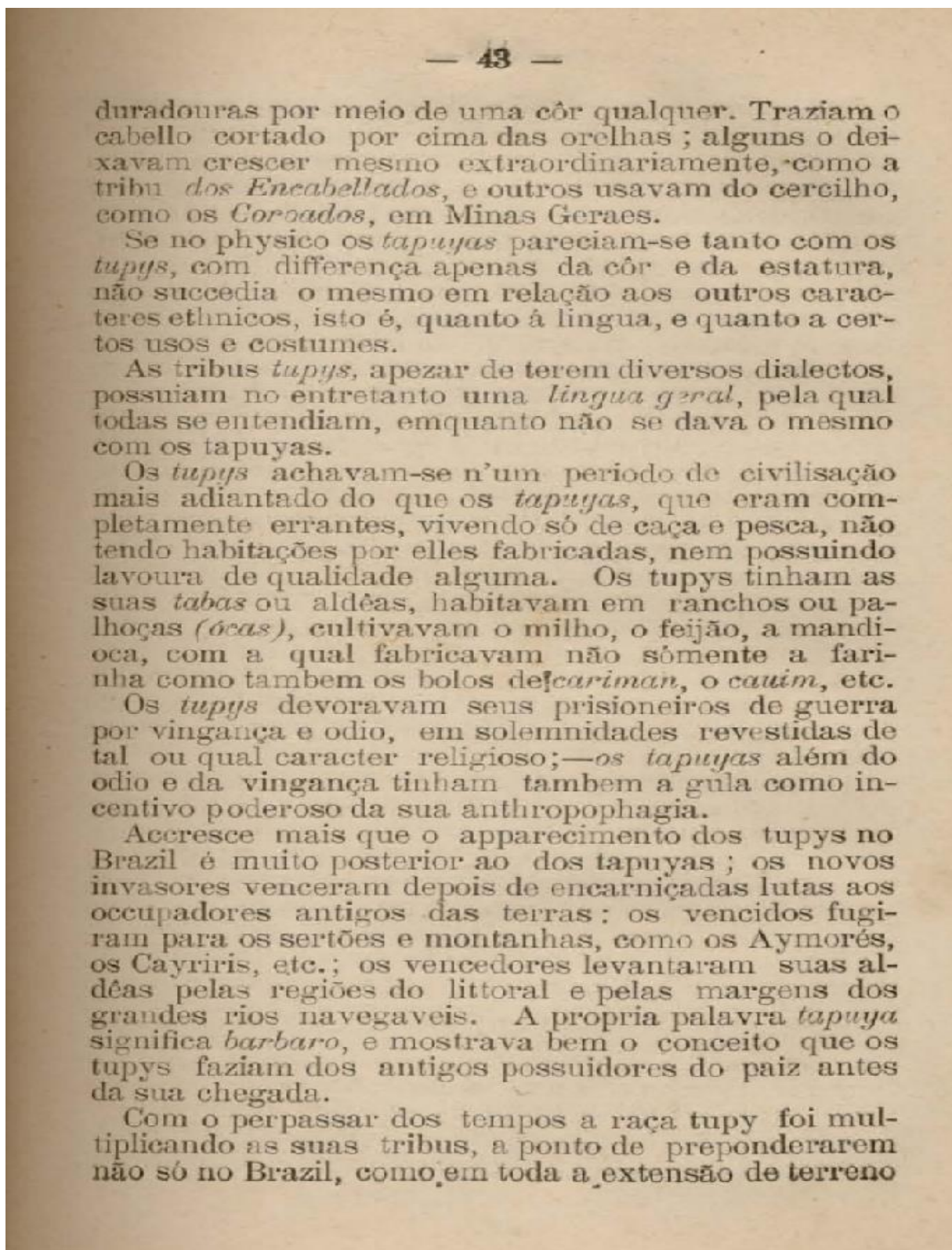
Todo esse processo foi impactante para as concepções sobre os indígenas que se desenvolveram nos espaços escolares, pois sabemos que havia uma herança cultural católica nos colégios, o que notadamente excluía o indígena como

consequência das percepções construídas no campo espiritual em relação a estes povos. Segundo Julia:

Seja o caso da instauração da instrução primária obrigatória que foi realizada em diferentes países da Europa, em diferentes momentos do século XIX: esta construiu-se mais frequentemente ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”. (2001, p. 23).

A concepção de progresso e de civilização existentes no Brasil, estavam claramente expressas nos livros didáticos que permeavam as relações de ensino e aprendizagem no final do século XIX, como vemos exemplificado a seguir no 3º parágrafo do livro destinado ao Ginásio Nacional *Lições de História do Brasil*, seu autor, Luis de Queirós Mattoso Maia do ano de 1891.

**Figura 1** – Concepção de civilização no livro didático do século XIX. Livro Lições de História do Brasil, p. 43.



Também no 4º parágrafo observamos que a prática da antropofagia é expressa de maneira descontextualizada da visão cosmogônica de mundo dos povos indígenas, que tiveram suas práticas julgadas a partir de pressupostos de culturas alheias aos seus valores e costumes. O etnocentrismo presente naquela sociedade expressava-se nos materiais didáticos através de conceitos que estavam identificados com um povo branco, ocidental, cristão e patriarcal. Todas as culturas que estivessem fora destes padrões eram tidas por inferiores ou atrasadas, nesse contexto, o conceito de civilização se solidificou do ponto de vista ocidental, fortemente relacionado (até os dias de hoje) com peculiaridades da vida intelectual, artística, moral e por que não dizer material de uma dada sociedade, o que excluiria da pertença a este conceito, definitivamente os povos indígenas. Segundo Marques:

A afirmação da inferioridade do diferente traz, do outro lado da moeda, a certeza da superioridade. Ao mesmo tempo em que se estigmatiza o outro, cria-se um emblema para si; e esse imaginário construído cria justificáveis no campo do discurso que podem legitimar ações. (2014, p. 04).

Desta forma, o discurso civilizatório que colocava os povos indígenas como inferiores em uma escala evolutiva civilizacional, foi como vimos no livro de 1891, lição obrigatória a se aprender, sendo que a formatação dos saberes foi tão fortemente consolidada que atravessou (dentro e fora dos espaços escolares) para o século seguinte, estando até o tempo presente por trás de discursos preconceituosos contra as diferentes etnias. Um exemplo do que estamos falando fica evidente nos estudos importantes realizados neste século, que denunciam as disputas em torno dos direitos dos povos indígenas desenvolvidos por Cunha e Barbosa:

No caso brasileiro, a realidade dos povos indígenas, assim como a dos negros, é marcada por uma permanente marginalização, calcada pela sistemática negação de dignidade aos indivíduos que compõe esses grupos e pela ausência de participação nos processos decisórios. Após séculos de opressão colonial, marcados por violências reais e simbólicas, pela exploração do trabalho forçado e pela negação da identidade, culminando nos efeitos deletérios à sua organização social causados pela concentração fundiária, acreditava-se que, pouco a pouco, os indígenas iriam desaparecer – enquanto grupo étnico – e estariam plenamente integrados/assimilados à cultura da sociedade envolvente. (2018, p. 176).

Os apontamentos de Cunha e Barbosa nos servem para pensar nas relações entre o livro didático no Brasil e as populações indígenas, embora este não seja o

cerne da sua discussão, a autora nos apresenta alguns argumentos relevantes para esta questão. Em primeiro lugar, quando os autores desenvolvem um trabalho que considera as disputas em torno dos direitos dos povos indígenas, nos advertem que, em pleno século XXI, passados mais de trinta anos da Constituição Federal de 1988 que garantiu direitos aos povos indígenas, as identidades indígenas ainda estão em fase de embate para afirmação étnica. Dentro desta perspectiva os autores citam formas de opressão através de “violências reais e simbólicas”, neste caso podemos refletir sobre as permanências relativas às visões acerca das etnias verificadas nos livros didáticos, que, como vimos atravessaram séculos.

As violências simbólicas operadas por meio da escola e do material didático por ela utilizada, constituem um problema complexo, pois a afirmação de valores ratificados no campo educacional é de difícil reconfiguração, de acordo com Bittencourt:

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva. (2008, p. 313).

Em relação à temática étnico-racial este quadro se agrava ainda mais, pois além de todo o silenciamento operado dentro da historiografia e por conseguinte dos currículos escolares, ainda temos como agravante o fato de não haver muitos sujeitos indígenas com representatividade no campo educacional e ligados ao mercado editorial para ressignificar de maneira consistente os materiais disponíveis à educação escolar.

Nesse sentido, cremos ser oportuno pensar em como os manuais didáticos acabam por constituir uma forma de sufocamento de identidades que não se enquadrem nos pressupostos dos grupos dominantes, pois embora estudar seja um direito adquirido a duras penas pelas populações indígenas, as implicações desta conquista podem ter efeitos diferentes para grupos étnicos com características específicas, segundo Cunha e Cesarino (2016, p. 17) operando um processo de “registro simbólico”, em uma escola que por meio de sua cultura, forma e estrutura, promove “a elevação de uma língua ágrafa a uma língua escrita”.

Como afirmaram os autores ao abordar os impasses por eles observados nos processos que envolvem a escolarização indígena, fica suposto que “*o escrito vale mais que o falado*”, o que notadamente constitui uma desvalorização das culturas predominantemente orais, tornando o processo educativo incongruente com a cosmogênese indígena.

Estes são impasses ainda presentes no século XXI que trazem implicações para a continuidade nas conquistas dos direitos políticos e sociais dos diferentes grupos existentes/resistentes. A relação entre a educação escolar formal e o território de conquistas de direitos é muito estreita. O relacionamento complexo que de um lado coloca a escola como expressão de conquistas identitárias, de outro reflete a primazia das culturas escritas, e por outro lado ainda se torna ferramenta para que os indígenas, em contato com a sociedade envolvente, validem seus argumentos rumo a obtenção de direitos que se ficarem sob a tutela de terceiros não serão alcançados.

Desta forma é possível perceber como são estreitas e ao mesmo tempo complexas as tramas que envolvem o reconhecimento dos povos indígenas no presente, tendo o contexto escolar, e por consequência o livro didático como instrumentos de legitimação de desigualdades. A partir do momento em que os diferentes grupos étnicos são representados nos livros didáticos de maneira a ratificar uma suposta hierarquização de raças promovida a partir do período colonial, tem-se um cenário favorável ao desenvolvimento de ações que se expandem para além da escola, com implicações nos direitos sociais e políticos das etnias brasileiras, impactando de maneira destrutiva ao destituir os indígenas de seus direitos mais básicos, como a posse de territórios para que efetivamente se cumpram as determinações promovidas pela Constituição de 1988.

Este papel da escola, do livro didático e por que não dizer de alguns agentes de educação foram no passado, e estão sendo no presente, determinantes para a vida e a morte de diversos grupos étnicos, pois enquanto não se desconstruir os ideais de representação das pluralidades, não haverá conquista “de fato”, ficaremos nas conquistas “de direito”, que até agora não lograram êxito na real preservação das diversidades. Porém estas conquistas encontram resistências ainda na contemporaneidade, devido entre outros fatores, à falta de interesse na pesquisa relativa a estas populações, pois como afirma Bittencourt:

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas desses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. (2008, p. 305).

Cabe ressaltar que os discursos de afirmação de inferioridade propagados por grupos sociais hegemônicos não foram passivamente absorvidos por todos, ao longo da história foram várias as ações de resistência e de enfrentamento operadas pelos povos indígenas. Como vimos no 1º capítulo, várias manifestações levaram os povos indígenas a adquirirem direitos constitucionais que os permitiram entrar em situação de protagonismo, entre elas podemos destacar o direito à identidade, que abriu caminhos para que houvesse o direito a uma educação escolar diferenciada, voltada especialmente a estes povos.

Apesar de serem significativas as conquistas de direitos indígenas promovidas por meio da Constituição Federal de 1988, ao analisar a trajetória dos livros didáticos no Brasil, temos uma história de muitos silenciamentos e pouco protagonismo, no final do capítulo 2 veremos como ainda no tempo presente questões importantes relativas aos povos indígenas deixam de aparecer nos livros didáticos, alienando os estudantes do presente das principais tensões que envolvem as etnias na atualidade. Vimos que a recorrência de imagens de indígenas no presente é muito maior após a criação da Lei 11.645/08, porém os assuntos que são abordados quando se quer tratar da história e cultura indígena se distanciam em alguma medida daquilo que seria relevante na produção de presença indígena e para formatação das sensibilidades afirmativas étnico-raciais. Isto pode ter várias causas, mas destaca-se o fato de o livro didático trabalhar com representações dos grupos étnicos e sociais, que decorrem de uma historiografia que traz consigo uma herança de valorização de conceitos e valores alicerçados em pressupostos ocidentais, veiculados a partir de conteúdos e de práticas educacionais tradicionais, como afirma Bittencourt:

Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e da ideologia nas obras didáticas, as conclusões de muitas das atuais pesquisas sobre as práticas de leitura desse material, tem apontado para a importância das representações sociais na apreensão de seu conteúdo e método. (2008, p. 317).



Nesse sentido, podemos dizer que a escola, tendo o livro didático como manual de instrução e de formação de sensibilidades afirmativas ou negativas tem papel fundamental para modificar as relações entre os grupos sociais brasileiros de forma a harmonizar as relações e equalizar os direitos e a ocupação dos espaços de poder.

## **2.2— O mercado do Livro Didático**

Para refletir sobre o mercado do livro didático no Brasil, utilizamos como referenciais de pesquisa os estudos desenvolvidos por Choppin (2002), Bittencourt (2004), Munakata (1997), Cassiano (2013) e Filgueiras (2015), tendo como norteador das reflexões o fato de que o livro didático se constitui ao longo dos tempos como importante ferramenta de ratificação de valores sociais e como instrumento cultural, capitalista e formador de identidades, indispensável à compreensão do papel da escola na constituição e na preservação das memórias de um povo.

Como vimos no início deste capítulo, Choppin destaca aspectos que distinguem o livro didático como instrumento político e como importante ferramenta pedagógica para legitimação de determinados valores. Sabemos que os livros didáticos no Brasil estão em circulação desde o século XIX, em uma perspectiva de atender às demandas de uma elite, porém em relação ao mercado do livro didático no Brasil, nos interessa considerar o período a partir da redemocratização do país, devido ser este o momento de consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup> em substituição ao programa anterior intitulado Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Embora nossa atenção esteja voltada nesse momento para o período de consolidação do PNLD como programa oficial de livros didáticos no Brasil, temos de ressaltar que de acordo com apontamentos desenvolvidos por Munakata (1997, p. 46-48), o envolvimento do governo brasileiro com o financiamento dos livros didáticos começou a partir do ano de 1961 com o Banco do Brasil sendo responsável pelo apoio financeiro à sua produção.

---

<sup>3</sup> Ação que se deu por meio do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985.

Cabe ressaltar que, os estudos envolvendo livros didáticos no Brasil foram impulsionados a partir do ano de 2003 com a criação do banco de dados LIVRES, que operou com o recenseamento dos livros didáticos produzidos desde o ano de 1810 até a contemporaneidade, facilitando desta forma o desenvolvimento de pesquisas envolvendo os livros didáticos. Isto se deu pelo crescente interesse que este objeto cultural despertou a partir dos anos de 1960 com a preocupação de analisar este material em uma perspectiva de que os livros escolares continham um caráter ideológico, que tendia a despertar interesse para análises culturais. Atualmente, os estudos envolvendo didáticos continuam em andamento, porém com a tendência deste produto perder um pouco da centralidade no cenário escolar devido à amplitude de recursos tecnológicos que concorrem com ele nos espaços de instrução escolar, como afirmou Bittencourt<sup>4</sup>:

A partir dos anos 1980, muitos dos problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático por professores e alunos passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica, constituindo-se tais análises em uma das vertentes mais importantes desse campo de investigação, os objetivos centrais de tais análises são de situar o processo de mudanças e permanências do livro didático – tanto como objeto cultural fabricado, quanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas – considerando sua inserção hoje, quando se introduzem, em escala crescente, novas tecnologias educacionais, as quais chegam a colocar em xeque a própria permanência do livro como suporte preferencial de comunicação de saberes escolares. (2004, p. 02).

Embora o livro didático esteja no presente concorrendo com outras forças no que tange à sua centralidade no cenário escolar, temos ainda muito que aprender com as pesquisas envolvendo este produto, que ainda no tempo presente é propulsor de valores e formatador de sensibilidades, principalmente no que diz respeito ao conceito de identidade brasileira, tendo por meio de seus conteúdos sugerido os papéis sociais para os diferentes sujeitos étnicos.

Um estudo importante envolvendo o mercado de livros didáticos no Brasil foi elaborado por Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, em sua tese de doutorado “*O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*”, em que destacou aspectos importantes das tramas que envolveram a expansão do mercado editorial

---

<sup>4</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 01-03, 22 set .2004. Set/dez. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=pt&tlng=pt](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 22/07/2020.

brasileiro. Este estudo abordou em um primeiro momento um Brasil com editoras pequenas compostas por grupos familiares, que em um segundo momento, foram praticamente “engolidas” por grandes grupos empresariais espanhóis, que já atuavam na América Latina e no Caribe. Desta forma, evidenciou-se que a partir de um momento em que a política econômica brasileira se delineava em uma perspectiva de “abertura ao capital internacional”, os processos relacionados ao livro didático impulsionaram mudanças no currículo escolar brasileiro, em decorrência de uma economia global que a partir de então reconfigurou as relações entre Estado, escola e material didático.

Entre outras questões relevantes elencadas por Cassiano (2013, p. 169), importa ressaltar o fato de a pesquisadora apontar que o segmento dos livros didáticos no Brasil destaca-se por ter “a maior concentração no mercado editorial brasileiro, com o menor número de editoras”, o que clareia a percepção deste mercado editorial como detentor de um “oligopólio” editorial, vinculado às políticas internacionais, com consequências efetivas para construção de valores veiculados a partir do material didático, tendo características curriculares vinculadas à entrada das editoras espanholas no país. Nesse sentido, segundo Cassiano:

Ora, aqui temos uma dimensão muito ampla da economia e da política do currículo, pelo viés do livro didático, dada numa perspectiva que relaciona políticas governamentais para o livro escolar de vários países da América Latina e do Caribe, financiamento internacional e interesses do Estado e do empresariado espanhol. (2013, p. 196).

No caso do Brasil, temos um mercado editorial marcado por mudanças significativas após o ano de 1985, porém para que possamos explorar estas mudanças é necessário compreender como se delineou o cenário do momento das mudanças, sendo oportuno recuperar a história que antecede o período de redemocratização, destacando aspectos influenciadores das políticas para livros didáticos operadas durante governo militar brasileiro.

Segundo Filgueiras (2015, p. 89), o governo militar, envolvido em “*projetos de expansão do livro escolar e livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso*”, criou no ano de 1966 o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED), relacionado diretamente ao incentivo e execução das determinações do Ministério da Educação em relação aos livros didáticos. No mesmo ano de sua criação a COLTED passa por nova modificação passando a se chamar Comissão do

Livro Técnico e do Livro Didático, que tinha os objetivos de *“Incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição e o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos”*. Cabe ressaltar que este órgão foi extinto em 1971 “envolvido em acusações e irregularidades”.

A década anterior à criação da COLTED havia sido marcada por interesses do governo brasileiro em estabelecer relações com os EUA tendo como intuito promover a cooperação cultural entre estes países, tendo como um de seus enfoques, articular o planejamento dos sistemas de ensino. Desta forma, para que as ações da COLTED fossem efetivadas o MEC estabeleceu acordos com a United States Agency for International Development (USAID) para assegurar a distribuição de livros de forma a atender aos objetivos da comissão, sendo que ao término deste convênio, foi implementado um sistema de contribuição das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

A criação da COLTED foi um marco importante para o controle dos livros didáticos no país, seguido da criação da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) no ano de 1967, que viria a constituir um mecanismo de cumprimento de metas educacionais estabelecidas na década anterior, como observou Figueiras:

A implantação das duas instituições era, portanto, uma tentativa do MEC de resolver problemas que estavam na pauta desde os anos de 1950: atender ao novo público escolar com menores condições financeiras e regular o mercado editorial. (2015, p. 90).

Em relação à Fename, pode-se dizer que era um grande empreendimento do governo militar, distinto da COLTED, mas caminhando em concordância nas ações, objetivos e ideologias, segundo Figueiras:

A Fename não era, uma política nova como a COLTED. A Fundação fora criada para substituir a Campanha Nacional de Material de Ensino – CNME – criada em 1956, durante o governo de Juscelino Kubitschek, com o objetivo de melhorar a qualidade dos livros didáticos e atender aos estudantes carentes, o novo órgão era uma reorientação para uma política que já existia. (2015, p. 97).

Neste cenário, a Fename tinha a incumbência de *“ampliar a produção e distribuição de material escolar”*, constituindo-se desta forma em importante propulsor das vendas de didáticos no Brasil. Segundo pronunciamento do diretor de políticas de formação, material didático e tecnologias para a educação, Prof. Dr.

Marcelo Soares Pereira da Silva<sup>5</sup>, os recursos utilizados pela Fename “*eram provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da contribuição social do salário – educação e da contrapartida dos estados*”.

Dentro deste contexto o mercado editorial brasileiro ganhou impulso para crescimento e continuidade das ações do PNLD, com expressivo crescimento, devido á larga distribuição. Temos de recuperar aqui que desde a década de 1930 havia um controle do mercado editorial de livros didáticos, que controlava aspectos ideológicos deste material, como observou Cassiano (2013, p. 53).“ *Assim, de 1938 até 1985, diversas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteadas diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964 -1985)*”.

Com a extinção da COLTED, quem ficou encarregado das responsabilidades relativas ao mercado de didáticos no Brasil foi o Instituto Nacional do Livro (INL) que tinha entre outros, o Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF), substituído em 1985 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A instituição do PNLD no período de redemocratização do Brasil foi marcante por ocorrer de forma a promover um distanciamento das políticas públicas vigentes em oposição ao momento anterior, desta forma afirma Cassiano (2013, p. 54), que o programa foi criado de forma que aparentasse ser inovador, quando na verdade constituía a continuidade do PLIDEF, segundo ela “*o objetivo é agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que, nesse caso, era uma ditadura*”.

É necessário compreender que toda a conjuntura que envolveu o crescimento do mercado editorial brasileiro, guardou cicatrizes oriundas das diferentes gestões governamentais, que legitimaram saberes transmitidos no seio das escolas. Estes saberes veiculados através dos livros didáticos delineavam concepções de “cidadão brasileiro” quase que indelévels, necessitadas de ressignificação. Para elucidar o que estamos dizendo vamos nos utilizar dos apontamentos de Cassiano, no que se refere às mudanças que se faziam necessárias quando da implementação do PNLD de 1985

Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e,

---

<sup>5</sup> Em pronunciamento na Audiência Pública no Senado Federal sobre o Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, 12 de novembro de 2008.

especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais. (2013, p. 53).

A partir destas observações notamos que as marcas deixadas na sociedade pelo regime militar da ditadura brasileira careciam de intervenção, pois utilizando-se do mercado editorial em expansão propagaram ideologias por meio do controle curricular, que acabou por trazer consequências para a sociedade, principalmente na compreensão das diversidades, legitimando através do controle ideológico ações de repressão à expressão das diferenças, aspecto este que seria repensado no período de redemocratização. Este repensar, é verificado a partir de estudos que consideram as mudanças nos livros didáticos no período pós-ditadura militar, em que temos dados importantes do ressurgimento de grupos étnicos nas narrativas históricas, anteriormente silenciados.

Para compreender o problema que se colocava observemos os comentários de Duarte e Tedeschi:

O “sequestro” da história indígena da maior parte deste período, em nosso entendimento, contribui para a perpetuação de equívocos e preconceitos sobre o lugar da história indígena na história brasileira, principalmente no que se refere ao protagonismo destes povos enquanto sujeitos de processos, transformações e conquistas e, conseqüentemente, contribui para o obscurecimento da compreensão de questões contemporâneas enfrentadas por muitas destas populações. (2017, p. 94).

Entre outras questões, os autores ao longo de sua pesquisa voltam o olhar para os silenciamentos dos povos indígenas nos livros didáticos no período da ditadura, refletindo acerca do período posterior e considerando de que forma estes povos voltam a aparecer. A fragmentação da história dos povos indígenas em livros didáticos opera a anulação do protagonismo destas populações durante as investidas dos governos no espólio de suas terras e conseqüentemente de toda a sua cosmogonia cultural.

Esta reflexão se relaciona com o mercado editorial na medida em que este torna-se protagonista de parte da história ensinada nas escolas, servindo como instrumento de legitimação dos valores que uma sociedade constrói. Sendo o Estado o maior consumidor de livros didáticos no Brasil, observamos que todo o apagamento do conflito fundiário promovido pelos livros didáticos do período da ditadura constitui-se como fator de manutenção dos estereótipos construídos desde

à época colonial, que afastam os povos indígenas do direito a contar sua versão dos períodos históricos. Desta forma, o livro didático aparece como um veículo de interpretação de culturas, colocando cada sujeito em “seu lugar”, numa perspectiva eurocêntrica, pois mesmo nos períodos em que a história e cultura dos povos indígenas aparece, vem marcada pela leitura de mundo de grupos alheios às suas experiências de vida.

Ao considerar o período de redemocratização do país, no que concerne ao mercado do livro didático, temos com a implementação do PNLD uma mudança na realidade escolar, que passava de uma escola que se utilizava de livros descartáveis, para um sistema de universalização para os alunos da rede pública, que passariam desde então a receber os livros de maneira gratuita. Contudo, infelizmente o programa de distribuição dos livros didáticos sofreu “*desvios vinculados aos centros decisórios de poder*” como afirmou Cassiano (2013, p. 66), tendo como consequência, entre outros problemas, o fato de que grande parte dos livros não chegou às mãos do público discente, a autora também destacou que além de evidências de corrupção o fato dos livros escolares não chegarem às mãos dos alunos ainda se devia ao fato de alguns docentes errarem no preenchimento das fichas de pedidos dos livros, de problemas relacionados à distribuição por parte do sistema de correios e também por causa de algumas das editoras não conseguirem atender à demanda de livros que naquele momento aumentava de maneira vultosa. Cassiano ressaltou que:

Segundo depoimento do diretor de apoio didático – pedagógico da FAE (Nep, 1988), acerca do PNLD de 1986, apenas 10 milhões, de um total de 43 milhões de livros, chegaram às escolas, no início daquele ano, e mesmo em junho ainda faltavam 4,5 milhões de livros por distribuir. (2013, p. 66).

O momento que se apresentava era de uma preocupação com valores democráticos, com uma conotação de resgate dos desmandos ocorridos durante o governo autoritário, nesse sentido, a proposta foi norteadada por um documento chamado *Educação para Todos*, que discriminava de forma detalhada quais seriam os enfrentamentos a que o novo programa se dignaria a intervir. Nesse documento havia a prevalência de um discurso de governo que se preocupava com as camadas mais pobres da sociedade, com vistas a equacionar problemas da educação básica, como por exemplo, nas palavras de Cassiano (2013, p. 57), a “*baixa produtividade*

*no ensino e a inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica*".

Dentro deste contexto, o PNLD emerge entre tramas sociais que, de um lado procuram se distanciar das ações do governo ditatorial, de outro lado se articulava com os interesses econômicos relacionados ao capital estrangeiro, onde o Banco Mundial teve importante papel no sentido de formular planos de apoio aos países em desenvolvimento, tendo nesse momento como determinação, apoiar a valorização dos livros e equipamentos didáticos.

Cabe destacar que no processo de legitimação do PNLD como principal programa de distribuição de didáticos no Brasil, os professores foram excluídos do protagonismo nos trâmites de aquisição do material, como relatou Cassiano 2013 *"quem determinava o livro a circular seria o Estado, visando interesses próprios na seleção dos saberes, que entram na escola"*, afinal dentro deste mercado promissor o Estado se destacava como o grande consumidor, e por conseguinte, definidor dos parâmetros que distinguiriam o processo.

No final do século XX no que concerne a produção editorial, o Brasil passou por um momento de expressiva expansão, de acordo com Munakata em sua tese de doutorado *"Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos"* entre os anos de 1991 e 1995 *"ao mesmo tempo em que se verificava uma retração na produção editorial, a categoria dos "didáticos" passou a representar mais da metade do total de exemplares publicados"* (1997, p. 40-41) segundo o autor, só perdendo para a categoria *"obras gerais"*, que correspondem à tudo o que não estiver dentro de uma categoria específica.

Este estudo desenvolvido por Munakata (1997, p. 44), foi importante para situar tanto a discussão de didáticos como de paradidáticos no Brasil, pois ao longo da pesquisa foi elencado que o fornecimento de dados para quantificar a produção editorial do mercado brasileiro ocorria de maneira inconsistente até o final dos anos 80, o que foi reconfigurado no início dos anos 90 a partir dos dados fornecidos pela então CBL/Fundação João Pinheiro, que realizou um levantamento de *"exemplares vendidos e faturamento"* entre os anos de 1990-95, revelando que o setor de livros didáticos foi o campeão de vendas daquele período no Brasil, de acordo com este autor:



Embora os dados sejam insuficientes para arriscar projeções, as taxas de variação são eloquentes. De um ano para outro, no mesmo período, as vendas de didáticos crescem pouco mais de 62%, enquanto seu faturamento aumentava em quase 41% – e isso numa fatia do mercado que cresce de 58% para 66% do total em relação à vendagem e de 60% para 65% no faturamento. (1997, p. 45).

Ao considerar os aspectos mercadológicos envolvendo a aquisição de livros didáticos no país, temos que ressaltar que os professores ocupavam um lugar secundário na escolha dos livros, já que segundo Munakata (1997, p. 46, 49), havia um órgão criado em 1983 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) específico do governo para a compra e distribuição de livros didáticos no Brasil, tomando “*medidas para facilitar a escolha de livros pelo professor*”. Dentro desta perspectiva, com relação à participação dos docentes nesse processo, Cassiano nos informa que:

Podemos dizer que nesta relação entre Estado e escola há uma tensão em que predomina o apagamento tácito da voz do professor, que nesse processo está desigualmente posicionado em face do discurso oficial instaurado e legitimado. (2013, p. 110).

Em relação à escolha ser feita pelo professor, esse continuou a ser um ponto de estrangulamento do PNLD até o início do século XXI. Mas após 1995, isso passou a ter um enfoque diferente, porque foram implantadas políticas públicas de gerenciamento dos livros pedidos e recebidos pelas escolas. (2013, p. 62).

Neste contexto, consideramos que o distanciamento do protagonismo dos professores das escolhas, e por conseguinte das interferências no mercado editorial de didáticos, é gravemente caracterizador da opressão a que constantemente os profissionais de educação estão submetidos, haja visto que para que ocorra um efetivo distanciamento e apagamento de suas vozes, há um discurso que permeia os setores envolvidos com a educação do país, como afirmou Cassiano:

A difusão da Reforma Curricular também legitima essa avaliação, na medida em que esta foi instituída em função da questionável qualidade dos livros comprados anteriormente (imputada à desqualificação do docente, incapaz de escolher o seu livro de uso).

Esse fato foi proclamado lá no *Plano decenal de educação para todos 1993-2003*, que afirmava que “o princípio de livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar.” (2013, p. 109).

Fica evidente desta forma que as editoras e as coleções que são privilegiadas no processo envolvendo o PNLD foram contempladas segundo critérios associados aos

interesses do Estado em detrimento daquilo que seria postulado pelo grupo de docentes envolvidos no processo. Outro aspecto importante destacado pela autora é que como a avaliação pedagógica dos livros didáticos é feita pelo Estado, seguindo um currículo oficial, há uma tendência de adequação das editoras às premissas estabelecidas por este grande comprador, nas palavras de Cassiano:

Se o governo é o maior comprador nacional das editoras de livros didáticos, que passam a ter seus livros inscritos e analisados à luz do crivo da avaliação oficial, que tem seus critérios bem definidos, qual editora investiria numa proposta pedagógica diferente para a rede pública? (2013, p. 139).

Toda esta conjuntura mercadológica foi uma característica do processo de circulação de didáticos do final do século XX para o seguinte, em que foi marcante o “oligopólio” de poucas grandes editoras, como apontado por Cassiano (2013), nas tabelas das páginas 198,199 e 200 onde nos anos de 1985-91 de um total de 63 editoras, destacaram-se 07 editoras: Ática, Brasil, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva e Scipione. Já nos primeiros anos do século XXI, entre 2002-06, 19 editoras estavam inscritas no PNLD, sendo que destas 10 tiveram destaque, as editoras: Ática (22,37%), Brasil (4,84%), FTD (18,58%), IBEP (7,56%), Moderna (8,25%) Nacional (0,39%), Nova Geração (2,93%), Positivo (3,63%), Saraiva (17,28%) e Scipione (10,05%).

Estes dados evidenciam as mesmas editoras detendo a maior parcela do mercado editorial e conseqüentemente, determinando o tipo de material e influenciando o conteúdo que prevaleceria nas escolas daquele período.

Um ponto importante elencado nos estudos de Cassiano (2013, p. 75), se refere ao Plano Decenal de Educação para Todos, que foi fruto de uma Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien na Tailândia, tendo como repercussão a determinação de diretrizes para a educação em todo o mundo. Este evento contou com importantes organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado com forte influência dos órgãos internacionais, delimitou as estratégias a serem adotadas para a melhora na qualidade de ensino e para conseguir a universalização da educação

básica, tendo como importante premissa a utilização do livro didático como ferramenta de articulação das políticas educacionais, como afirmou Cassiano:

Na verdade, o livro didático foi um dos oito pontos considerados para que o sistema educativo brasileiro pudesse adaptar-se às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo. (2013, p. 78)

Nesse mesmo período, ou seja, na década de 1990, documentos que tratam da melhoria da qualidade da educação em instância internacional oriundos de agências internacionais – principalmente do Banco Mundial e da Unesco – também evidenciaram a centralidade e a importância do livro didático na educação. (2013, p. 79).

Nesta conjuntura, temos o Brasil do século XX marcado por políticas públicas voltadas à distribuição gratuita de livros escolares, com o surgimento da avaliação do PNLD e com abertura para o mercado internacional, que facilitaria a entrada das editoras espanholas no país.

Com o final do período abrangido pelo Plano Decenal Educação para Todos, temos no início do século XXI uma guinada nos processos de compra e distribuição dos livros didáticos no Brasil. Embora o livro didático já fosse considerando um elemento central nas relações de ensino e aprendizagem desde os anos 1990, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a política curricular iria de maneira explícita, utilizar o livro didático como ferramenta de controle curricular, como afirmou Cassiano são “*imposições políticas e econômicas que precedem a escolha do professorado*”, sendo que a autora explica a tênue linha que separa as determinações governamentais para o currículo e a escolha docente do material a ser utilizado:

Esse programa envolve volumosas cifras devido ao seu alcance universal, no caso da educação pública, em que é prescrita a liberdade de escolha do docente, mas em que também há uma avaliação pedagógica prévia, feita na instância governamental. Tais determinantes não anulam a autonomia do docente, nem na escolha, nem no uso do produto, mas certamente deixam suas marcas nos livros que entrarão em todas as escolas de Educação Básica do país, sendo parte integrante do currículo em ação nas salas de aulas do Brasil. (2013, p. 144).

Consequentemente temos no século XXI, a expressiva ampliação do PNLD com a criação de outros programas relacionados aos livros escolares, como o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Programa Nacional do Livro

Didático para Jovens e Adultos (PNLA) – que depois teve seu nome alterado para PNLD EJA, tendo mais tarde o programa de distribuição de livros escolares alcançado também o segmento de dicionários de uso escolar, o que proporcionou disputas acirradas entre editoras de dentro e de fora do país.

Desta forma, o que se percebe é que, embora a introdução dos livros escolares tenha ocorrido no Brasil desde o século XIX, temos o século XX como marco de centralização deste produto nas ações relacionadas às políticas educacionais e o século seguinte como divisor de águas no que concerne à ampliação do PNLD como ferramenta de controle curricular, onde a entrada das editoras espanholas no país propiciou a legitimação da língua espanhola no currículo oficial brasileiro, como verificamos a partir dos apontamentos de Cassiano:

Após 2001, os investimentos espanhóis têm uma retração, sobretudo pela iminência de um novo governo, já que as eleições seriam em 2002, mas a presença espanhola já havia se consolidado no país por meio de suas empresas. No caso das editoras, sua presença seria fortalecida em 2005, já durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo sancionamento do Projeto de Lei nº 3.987/2000, do deputado Átila Lira (PSDB/PI), que postulava a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas públicas do país. (2013, p. 226).

Com o ingresso das editoras espanholas no Brasil, percebemos uma ampliação significativa do PNLD no século XXI, tanto na primeira década deste século, durante o governo Lula quanto a partir da segunda década sob a gestão governamental de Dilma Rouseff. Desta forma, temos com a presença das grandes editoras espanholas no Brasil, um cenário de grande protagonismo empresarial neste país, onde o livro didático se configura em um objeto mercadológico de disputas acirradas.

No decurso da história do livro didático no Brasil, percebemos claramente a influência das políticas tanto no que concerne aos aspectos internos do país, quanto nos acordos firmados com órgãos internacionais, que impactaram direta ou indiretamente nos currículos oficiais. Ao refletirmos, seguindo o interesse deste trabalho, sobre os impactos desse mercado de livros didáticos para o ensino de história e cultura indígena, passamos a compreender parte da perda de referências étnico-raciais, operada através dos acordos político-educacionais. Entretanto devemos ressaltar que muito do que configura o conteúdo curricular do Brasil, não pode ser atribuído exclusivamente à agentes externos, mas à própria concepção de cidadão brasileiro que se configurou ao longo do processo histórico do país,

ratificado ao longo dos tempos a partir de práticas discursivas diversas, fato este observado por Cassiano:

De acordo com Coraggio<sup>6</sup>, se não forem considerados os sujeitos locais, não há como compreender o porquê de no Equador a reforma educativa e a política da qualidade na educação financiadas pelo Banco Mundial não incluírem a educação indígena bilíngue, sendo que na Bolívia ela foi considerada como central na reforma educativa, igualmente financiada pelo Banco Mundial. (2013, p. 98).

Os apontamentos acima nos chamam a atenção para as particularidades nas formas de compreensão dos grupos étnicos, que acabam por integrar os currículos escolares e por conseguinte, a produção didática.

No caso do Brasil é importante destacar que os currículos se estabeleceram, principalmente no que concerne à abordagem pluriétnica, com o predomínio de particularidades construídas no decurso da trajetória do ensino de história, em que a disciplina, sendo constituída a partir de pressupostos de reconhecimento de determinadas formas de organização, privilegiaram uns grupos étnicos em detrimento de outros. Esta estrutura curricular acabou por perdurar na longa duração, trazendo com isso consequências para o conhecimento e o reconhecimento de grupos sociais que não estavam identificados, a partir do pensamento eurocêntrico, como protagonistas da evolução civilizacional. Temos como característica curricular brasileira, a permanência das abordagens relacionadas às sociedades estatais em detrimento de estudos relativos a grupos étnicos que não se enquadram neste formato social. Para exemplificar o que estamos afirmando, iremos nos utilizar do trabalho de Fernanda Pereira da Costa, que em sua recente dissertação de mestrado *O Ensino de História Indígena nas Propostas Curriculares Oficiais do Brasil (2008 – 2016)*<sup>7</sup> nos aponta que:

De maneira geral, observamos que a história e o ensino de história tendem a se centrar em sociedades que possuem organizações estatais e valorizam aspectos como a escrita, monumentalidade e hierarquias sociais. Apesar de todos os avanços e críticas, ainda temos muita dificuldade em estudar as sociedades que recusam o estado como organização política e que não tem na monumentalidade e na escrita traços fundamentais de suas organizações sociais. (2020, p. 123).

---

<sup>6</sup> Coraggio, Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? p. 77.

<sup>7</sup> Neste trabalho foram analisadas 23 propostas curriculares dos estados e do Distrito Federal do Ensino Fundamental e Médio no período entre 2008 e 2016.

Esta característica observada acima, nos fornece indícios de que ainda na segunda década do século XXI, estamos distantes de uma educação que valorize as diversidades a ponto de não expropriar os sujeitos de suas trajetórias históricas, e por conseguinte de seus direitos, tanto no que concerne ao direito à memória, quanto às questões de reparação de danos operados por meio da educação escolar na longa duração.

Também, nos estudos desenvolvidos no trabalho acima citado, temos algumas informações importantes que nos ajudam a compreender por exemplo, a ausência de abordagens relativas à escravidão indígena no contexto escolar. Provavelmente, isto se deve à estrutura dos currículos brasileiros, nos quais Costa verificou que na proposta curricular do Amazonas:

Apesar de algumas abordagens problemáticas, como tratar das populações indígenas somente a partir do contato com o europeu, ignorando a história pregressa, a proposta reconhece a escravidão indígena, algo que aparece apenas em cinco propostas, além de evidenciar a situação atual em que as populações indígenas lutam pela terra e pela garantia de direitos, algo abordado por um número ainda mais reduzido de propostas. (2020, p. 122).

Embora a citação se refira à proposta curricular do Amazonas, a indicação de que a escravidão indígena aparece em apenas cinco das propostas examinadas por Costa e as lutas por terras em número ainda menor, somos levados a refletir, como esta característica curricular impacta na apropriação de saberes étnico-raciais no tempo presente. Ora o que a autora afirma em relação à escravidão indígena se revela como um ponto importante a ser explorado, pois ao silenciar a escravidão, silencia-se na mesma medida a tensão principal que perdura na longa duração, em que as populações indígenas têm seus direitos à terra apagados, a partir da negação da trajetória de conflitos envolvendo grupos étnicos e suas cosmogonias.

A partir destas observações notamos como aspectos importantes para a compreensão da história e cultura indígena distam das concepções de currículo e, também das produções do mercado editorial para a disciplina de história como verificaremos a seguir a partir da análise da coleção mais vendida da disciplina de história dos últimos PNLDs.

### 2.3 – Presença indígena na coleção mais vendida nos últimos PNLDs

Este estudo se detém em discutir a presença da história e cultura indígena veiculada através da coleção didática de história mais vendida nos últimos PNLDs, considerando o período de 2017 a 2023<sup>8</sup>, sendo que tais reflexões pautaram-se na análise da narrativa didática como construção de conhecimento e reconhecimento de alteridades.

O ensino de história e cultura indígena têm ganhado maior visibilidade a partir da promulgação da Lei 11.645/08, que como observamos no primeiro capítulo desta dissertação, é fruto de demandas sociais e de lutas que entraram nas pautas das discussões educacionais anteriormente.

Observaremos a partir de agora, como a temática indígena é abordada na coleção História Sociedade & Cidadania para as séries finais do ensino fundamental na mais recente edição do PNLD<sup>9</sup>, considerando a presença/ ausência destas populações e as perceptibilidades despertadas a partir das abordagens verificadas.

Para que possamos expor de maneira clara o que foi percebido ao longo da análise devemos esclarecer que por vezes os silenciamentos nos trazem muito mais informações de nossa sociedade e da maneira como lida com as diferenças do que propriamente os conteúdos e suas abordagens. Devemos pensar neste momento em qual o papel dos livros didáticos nas relações de alteridade constituídas a partir dos espaços escolares, também nas contribuições dos livros escolares para a formação continuada dos professores, uma vez que este material também subsidia seus estudos cotidianos, além de evidenciar as relações deste produto com o mercado cultural.

Como norteador desta análise, nos utilizamos das orientações de Bittencourt em sua proposta para a análise de livros didáticos:

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. (2008, p. 311).

---

<sup>8</sup> Este período se refere às duas últimas edições do PNLD, em que o vigente se estende até o ano de 2023 para a coleção analisada.

<sup>9</sup> Este PNLD compreende o período de 2020 a 2023 (quadrienal), lembrando que o anterior tinha vigência trienal, porém, esta mesma coleção didática lidera as vendas em ambas edições.

Segundo a autora, em relação à *forma* deve-se levar em consideração a materialidade do livro didático em consonância com uma de suas características definidoras que é a de mercadoria, onde o produto se subordina as normas do mercado editorial que acabam por definir alguns aspectos da obra. Nesse sentido, podemos destacar que quanto à sua forma, a apresentação gráfica se destaca como indicador importante, pois as divisões e subdivisões constituem um suporte de manuseio do livro, que nas palavras de Bittencourt (2008, p. 312) “*podem facilitar ou dificultar o trabalho dos alunos: introdução ou apresentação da obra, índice, glossários, bibliografia*”.

### 2.3.1- Da forma

A referida coleção segue uma estrutura padrão para todos os volumes destinados aos anos finais do ensino fundamental, em que foi observada uma sequência iniciada pela apresentação da obra, seguida de sumário, capítulos (entremeados por boxes, atividades, integração com outras disciplinas, indicações de sites), bibliografia, sendo finalizado com os mapas políticos (exceto o volume destinado ao 9º ano que se encerra sem os mapas). Foi verificado ao longo da análise que a estrutura mencionada permanece a mesma desde o PNLD 2017, sendo percebido que houve alteração deste para o PNLD seguinte na indicação de filmes, que ganhou um boxe intitulado *Dica!*

Em relação ao perfil gráfico<sup>10</sup> editorial, a estrutura dos livros facilita a legibilidade dos textos e das atividades, com utilização de recursos gráficos de texto, imagens, tamanho de letra e aproveitamento de cores que proporcionam harmonia à atividade leitora.

No quesito “tamanho da fonte”, verifica-se que as coleções tiveram o tamanho da fonte modificado da edição do PNLD 2017<sup>11</sup> para o seguinte. No PNLD 2017 verificou-se que para o 6º ano do ensino fundamental, no texto principal houve a utilização de letra com corpo 14 e entrelinhamento 18; no 7º ano foi utilizado corpo 13 com entrelinhamento 17; no 8º ano utilizou-se corpo 12,5 e entrelinhamento 16,6

---

<sup>10</sup> Esta análise se encontra em consonância com o descrito na resenha do PNLD 2020 disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-historia](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia).

<sup>11</sup> Dados extraídos do Livro do professor Coleção didática História, Sociedade & Cidadania – 7º ano do PNLD 2017, p. 366.



e no 9º ano corpo 12 com entrelinhamento 16, ou seja, para cada série dos anos finais um tamanho de fonte com entrelinhamento proporcional.

Para o PNLD 2020<sup>12</sup> houve uma mudança em relação ao tamanho das fontes, que segundo os autores da obra se deve à observância das especificidades da idade das referidas séries, sendo que nos textos principais dos volumes destinados aos alunos do 6º e do 7º ano verificou-se letra de corpo 12,5 com entrelinhamento 18; e nos 8º e 9º anos o tamanho das letras nos textos foi reduzida para 11,5 com entrelinhamento 17, o que segundo os autores da obra se relaciona com a maturidade dos educandos.

Em ambas edições do PNLD os sumários dos volumes destinados aos estudantes do 6º e 7º ano são ilustrados com imagens que não contém legenda, o que dificultaria ao professor responder indagações de alunos relacionadas à origem das fontes, porém também verificamos que as imagens se repetem ao longo da obra, e que quando aparecem dentro dos capítulos contém as legendas. Levando-se em consideração que nem sempre o professor aborda todo o conteúdo do livro, mas que trabalha com partes, evidencia-se a necessidade de que todas as imagens do livro contenham as legendas para facilitar o trabalho com as fontes. Nos volumes dos livros destinados ao 8º e 9º anos do PNLD 2020 não há presença de imagens nos sumários.

Para exemplificar note-se as imagens abaixo extraídas no livro do 6º ano do ensino fundamental do PNLD 2020:<sup>13</sup> Nele observamos que no sumário consta a imagem de uma garotinha indígena segurando algumas espigas de milho, porém, sem a presença de legenda. O que ocorre é que do ponto de vista da importância do trabalho escolar em relação às diversidades, no caso de o aluno questionar ao docente a origem da indígena, sem a presença das legendas fica complicado ao professor aproveitar a curiosidade do educando e discorrer sobre as especificidades daquela determinada etnia indígena.

Ao longo do livro, na p. 107 a mesma foto aparece na abertura do capítulo 7- *Povos Indígenas da América*, desta vez, devidamente datada e legendada. O problema é que o docente não tem esta informação prévia e pode perder a

---

<sup>12</sup> Dados extraídos do Livro do professor Coleção didática História, Sociedade & Cidadania – 7º ano do PNLD 2020, p. XXX.

<sup>13</sup> Coleção didática História, Sociedade & Cidadania – 6º ano, p. 04 e 107.

oportunidade de responder à curiosidade do educando, ou de explorar as ilustrações que acompanham o sumário.

Cabe ressaltar que este descuido não se dá apenas em relação às imagens de temática étnico-racial, mas que a ausência das legendas pode ser danosa ao exercício do trabalho docente. A coleção analisada atende aos requisitos estabelecidos pelo edital do PNLD em relação à temática indígena, porém, não podemos deixar de pensar que no caso do estudo da educação para as relações étnico-raciais, esta situação pode corroborar com a visão simplista do índio genérico, pois ao não identificar a etnia corre-se o risco de o docente lançar um “*Eu não sei*”, aonde caberia aproveitar o trabalho com alteridades.

Figura 2 – Garota indígena. Livro didático 6º ano p. 04.

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE I</b>	
<b>CAPÍTULO 1 HISTÓRIA E TEMPO</b>	<b>5</b>
O que a História estuda?	8
Tempo	11
O calendário cristão	12
O tempo histórico	14
Uma periodização	18
<b>ATIVIDADES</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 2 FONTES E CONHECIMENTO EM HISTÓRIA</b>	<b>23</b>
As fontes da História	24
O conhecimento histórico	26
A colaboração de outros profissionais	27
Quem faz a História?	28
<b>ATIVIDADES</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 3 OS PRIMEIROS POVEDORES DA TERRA</b>	<b>36</b>
Sobre a origem do ser humano	37
O criacionismo	37
O evolucionismo	38
Os primeiros hominídeos	40
O <i>Homo sapiens sapiens</i>	41
Caçadores e coletores	42
O domínio do fogo	43
Agricultores e pastores	44
Idade dos metais	47
<b>ATIVIDADES</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 4 PRIMEIROS HABITANTES DA AMÉRICA</b>	<b>52</b>
Da África para outros continentes	53
Como chegaram?	54
Descobertas sobre a presença humana na América	55
Os estudos de Niède Guidon	56
Os habitantes das terras americanas	58
Caçadores e coletores	59
Agricultores da Amazônia	62
<b>ATIVIDADES</b>	<b>63</b>
<b>UNIDADE II</b>	
<b>CAPÍTULO 5 EGITO E KUSH</b>	<b>68</b>
África: organizações políticas	67
Cotidiano no Antigo Egito	68
O Império egípcio	70
Periodização	70
Sociedade e poder	72
O faraó	72
Os altos funcionários e os sacerdotes	73
Artesãos, comerciantes e militares	75
Os camponeses e os escravos	76
A religiosidade egípcia	77
O Reino de Kush	79
Características do Reino de Kush	80
A escolha do rei	81
Candace, a mulher na política	82
Economia e sociedade	83
<b>ATIVIDADES</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO 6 MESOPOTÂMIA</b>	<b>91</b>
Os sumérios e os acádios	93
A escrita e as leis	93
Os amoritas	95
Os assírios	97
Os caldeus	98
Sociedade e poder	100
Economia: o campo e a cidade	101
<b>ATIVIDADES</b>	<b>103</b>
<b>CAPÍTULO 7 POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA</b>	<b>107</b>
Espaço e diversidade cultural	108
O Império Asteca: conceito e localização	109
A cidade de Tenochtitlán	110
Esporte e saúde	111
Os maias	112
As cidades-Estado maias	113
Os incas	115
As cidades incas	116
Indígenas das terras onde hoje é o Brasil	118
Conhecendo os povos indígenas	119
Diferenças entre os indígenas	120
Semelhanças entre os indígenas	122
<b>ATIVIDADES</b>	<b>123</b>



Figura 3 – Povos indígenas na América. Livro didático 6º ano, p. 107.

**CAPÍTULO**  
**7**

# POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA



**Tecelã inca expõe seus produtos. Peru, 2015.**

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?

**Menina e homem navajos em um festival de dança. Estados Unidos, 2017.**

**Menina guarani-mbya. Aldeia Kalipety, São Paulo (SP), 2017.**

107

Ao analisar a coleção<sup>14</sup>, na estrutura dos capítulos verificou-se que há recorrência de um padrão com um texto principal, subdividido em itens, entremeado de imagens, legendas, boxes e seções secundárias, sendo que cada capítulo é encerrado com atividades.

A coleção apresenta quatro diferentes boxes: *Dialogando*, *Dica*, *Para saber mais* e *Para refletir*, sendo que o box chamado *Dialogando* em geral traz uma proposta de análise ou interpretação de gráficos, tabelas ou mesmo textos que tenham relação com o conteúdo abordado no capítulo e que proporcionam aos alunos a condição de protagonistas nas construções de conhecimento, a partir da análise de dados.

O box nomeado *Dica*, é portador de sugestões de vídeos que contemplam os conteúdos do capítulo, este aparece no PNLD de 2020, no anterior não há este box e prevalecem as indicações de sites para pesquisa, sendo que as recomendações fílmicas ficam a cargo do manual do professor, que nas recomendações pedagógicas contém uma seção intitulada *Livros, sites e filmes* destinada a orientar o trabalho pedagógico.

Os boxes: *Para saber mais* e *Para refletir*, servem para aprofundar e discutir os temas principais, sendo que o primeiro detalha melhor o que está sendo estudado e o segundo busca estimular a problematização dos assuntos. Observe os exemplos abaixo extraídos do livro do 8º ano p. 90, onde é possível verificar que a coleção tem a preocupação de propor atividades que considerem a precedência das populações indígenas nos territórios americanos antes da chegada dos colonizadores, propondo reflexões sobre este assunto. Também no livro do 7º ano p. 162, percebemos preocupação com a atualização das informações veiculadas acerca das etnias indígenas, considerando a partir das reflexões geradas pela atividade, a luta da etnia Tupinambá no passado e possibilitando a exploração da resistência das populações indígenas à dominação ao longo dos séculos.

Estas atividades são de caráter afirmativo étnico-racial e podem proporcionar debates e estimular a curiosidade dos educandos, tanto para as lutas travadas no passado, como para a percepção das resistências indígenas na contemporaneidade.

---

<sup>14</sup> Os aspectos observados na análise da coleção História, Sociedade & Cidadania foram confrontados e demonstraram estar em harmonia com o descrito na resenha do PNLD 2020 disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-historia](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia).



Figura 4 – Os indígenas na colonização inglesa. Livro didático, 8º ano p. 90.

## Colonização inglesa da América

A primeira tentativa inglesa de colonização da América se deu no reinado da poderosa Elizabeth I. Em 1585, essa rainha deu permissão a um nobre inglês, Sir Walter Raleigh, para iniciar a colonização da parte norte da América.

Sir Raleigh fundou um pequeno povoado, na costa leste da América, o qual batizou de Virginia. Mas essa primeira experiência inglesa de colonização da América fracassou, e esse fracasso deveu-se, sobretudo, à fome, às doenças e à resistência indígena.

### PARA SABER MAIS

#### Os indígenas

Centenas de povos indígenas, como cheroquis, comanches e apaches, habitavam a América do Norte quando os europeus lá chegaram. Ainda hoje, muitos lugares dos Estados Unidos têm nomes de grupos indígenas, como Dakota, Massachusetts, Illinois, Missouri, entre outros.

A colonização inglesa na América acabou provocando a morte física e cultural de muitos povos indígenas da região. Os colonos ingleses não fizeram nenhum esforço significativo para integrar os índios. As uniões entre colonos e mulheres indígenas não eram estimuladas. Houve miscigenação, mas em um número bem menor do que na América Espanhola e nas terras onde é hoje o Brasil.

**Dica!** Os nativos da América do Norte. Documentário sobre os povos nativos da América do Norte. Duração: 21min14s. Disponível em: <<http://livro.pro/u6pdbi>>. Acesso em: 18 set. 2018.

Indígena da nação Comanche em fotografia de 1872.



90

Figura 5 – História do povo Tupinambá. Livro didático, 7º ano p. 162.

**PARA REFLETIR**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

162

As seções<sup>15</sup> que constam na coleção são: I – *Retomando*, II - *Leitura e Escrita em História (vozes do passado e vozes do presente)*, III – *Integrando com...*, IV – *Você cidadão*. Estas não aparecem em todos os capítulos, são interpoladas.

De acordo com os organizadores da coleção, na seção I – *Retomando* há uma proposta de retomada e de reorganização dos estudos desenvolvidos no capítulo; na seção II – *Leitura e escrita em História*, o trabalho pedagógico se dá a partir do contato com fontes escritas e/ou imagéticas, voltadas à formação de conceitos históricos. Nesta seção observa-se que há o estabelecimento de relações entre o passado e o presente a partir da exploração de fontes de diferentes temporalidades que em geral estão relacionadas às habilidades identificação, estabelecimento de relações e contextualização, através da familiarização com os gêneros textuais e do estímulo à produção escrita. Ao longo da análise verificamos que há um alinhamento entre o que foi expresso nas atividades e o que se propunha a partir do uso das seções secundárias nas orientações contidas no manual do professor. Observemos o livro do 8º ano, p. 222

---

<sup>15</sup> Descrição detalhada das seções que compõe os livros no manual do professor da coleção História, Soiedade & Cidadania do PNLD 2020 – 7º ano, p. XXXI.



Figura 6 – Indígenas idealizados na literatura. Livro didático, 8º ano p. 222.

**III Leitura e escrita em História**

**a. Leitura e escrita de textos**

**VOZES DO PRESENTE**

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

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




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

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

Indígena no rio Negro, c. 1873. Belém [PA]

222

**Figura 7** - Atividades sobre indígenas. Livro didático p. 223.



[...] no campo da literatura e das artes, o indígena foi cada vez mais alçado à categoria de símbolo romântico da nacionalidade [...]. A contrastar com esta imagem idealizada do índio [...] erigiu-se a imagem do botocudo selvagem, alusiva, no caso, ao índio real que continuava explorado [...] e raramente contemplado pelas políticas públicas do Império.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 370.

Fac-símile da capa de *Iracema*, romance indianista do escritor cearense José de Alencar.

1. A leitura do texto permite inferir que a chegada de D. João ao Brasil, em 1808:
  - a) fortaleceu a política imperial de defesa dos índios mansos, considerados mais inteligentes do que os selvagens.
  - b) dividiu a população indígena entre índios idealizados e índios reais e explorados.
  - c) desencadeou uma verdadeira guerra contra os índios, povos considerados selvagens.
  - d) alçou os indígenas à categoria de símbolo da nacionalidade por considerá-los "índios mansos".
2. Após as investidas da política de D. João, a divisão da população indígena em "índios mansos" e "índios bravos" expressa uma crença típica daquela época, a de que:
  - a) os índios selvagens eram culturalmente superiores aos índios mansos.
  - b) os índios mansos eram culturalmente superiores aos brancos.
  - c) no contato com os brancos, os indígenas podiam evoluir e se tornar civilizados.
  - d) era preciso respeitar os povos indígenas, além de garantir seus direitos.
3. "A política imperial em relação às populações indígenas contrastava com o lugar que se atribuiria progressivamente ao índio na cultura nacional. [...]".  
A frase que você acabou de ler refere-se a qual das afirmações a seguir?
  - a) A política oficial do Império levava à dizimação e pauperização dos indígenas, ao mesmo tempo que eles eram idealizados na cultura nacional.
  - b) As populações nativas deveriam ser "amansadas" para se livrarem da selvageria em que viviam.
  - c) Os índios que viviam em aldeamentos conservavam seus modos de vida. Já as populações que viviam em cidades tinham ritmo de vida acelerado.
  - d) Os indígenas do Vale do Rio Doce, Espírito Santo e campos de Guarapuava, além de São Paulo e Minas Gerais, foram expulsos de suas terras.

**223**

Na seção III – *Integrando*, temos uma proposta de abordagem interdisciplinar, em que os conteúdos da disciplina de História são relacionados à outras áreas do saber de modo a promover o estímulo para que os alunos concebam o conhecimento de maneira mais ampla, concebendo integrações, correlações e trocas profícuas para os processos de construção de conhecimento. Segundo o autor<sup>16</sup> a proposta interdisciplinar da coleção foi apoiada na Pedagogia dos projetos<sup>17</sup>, considerando a “intensidade de trocas” entre os especialistas das disciplinas em diálogo.

A seção IV – *Você cidadão*, busca estimular o posicionamento dos estudantes em relação às questões sociais, é voltada para o exercício da cidadania e, também, assim como a seção II, estabelece relações entre o passado e o presente, estimulando os educandos a desenvolver reflexões pautadas nas construções relacionadas às diferentes temporalidades históricas. Nesse sentido observamos que há presença de metodologias que concebem o conhecimento na perspectiva da Nova História, onde a irreversibilidade da história é colocada em xeque a partir da compreensão da história como construção.

Um exemplo disso pode ser verificado na atividade destinada ao 6º ano do ensino fundamental, em que a partir de um trecho de um noticiário peruano, é propiciada aos alunos a reflexão acerca das línguas indígenas. A atividade em um primeiro momento parte da discriminação que a língua quéchua sofre no Peru, levando num segundo momento os alunos às indagações acerca das línguas indígenas no Brasil em risco de desaparecimento.

Este tipo de atividade pode ser explorada pelo professor de diversas maneiras, não tendo um fim em si. Há a possibilidade de a partir desta atividade organizar seminários, grupos de debate com rodas de conversa, além de abrir possibilidades para exploração de outros aspectos culturais das populações indígenas, além da língua, que se encontrem em risco de desaparecimento.

A atividade proporciona ainda pensar o protagonismo histórico das populações indígenas.

Vejamos a atividade do livro do 6º ano, p. 126:

---

<sup>16</sup> Livro do professor do 7º ano – PNLD 2020, Projetos de trabalho interdisciplinar p. XXXII.

<sup>17</sup> NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos. Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001. P. 143.



Figura 8 – A língua quéchua no Peru. Livro didático, 6º ano p. 126.

**II Você cidadão!**

Leia o trecho de notícia a seguir.

Desde o dia 12 de dezembro de 2016, é transmitido a nível nacional o primeiro noticiário feito completamente em **quéchua** da história da televisão peruana. [...]


"Ñuqanchik" (em português, "Nós") é o novo noticiário peruano, que em seus dois primeiros meses no ar já está sendo bem acolhido entre os falantes de quéchua do país. [...]

Desde 2009, o quéchua está incluído na lista do Atlas das línguas em perigo da Unesco, por estar ameaçado de extinção. [...]

A apresentadora do Ñuqanchik, Mena, disse [...] que é um sonho tornado realidade poder fazer chegar informações [...] de importância a todos os irmãos e irmãs falantes de quéchua.

"É definitivamente uma experiência única e histórica [...]. Assumir essa grande responsabilidade para mim é um desafio. [...] São muitos anos que foram deixadas ao esquecimento as línguas nativas do meu país, que também têm sofrido [...] discriminação", enfatizou Mena.

NALVARTE, Paola. Noticiário peruano em quéchua busca reivindicar o uso de uma das línguas mais antigas do mundo. Knight Center for Journalism in the Americas, 8 fev. 2017. Disponível em: <[https://knightcenter.utexas.edu/pt-br/blog/00-17982-noticiario-peruano-em-quechua-busca-reivindicar-o-uso-de-uma-das-linguas-mais-antigas->](https://knightcenter.utexas.edu/pt-br/blog/00-17982-noticiario-peruano-em-quechua-busca-reivindicar-o-uso-de-uma-das-linguas-mais-antigas-). Acesso em: 17 ago. 2018.



Tecelão peruano falante de quéchua em fotografia dos anos 2000.

**Quéchua:** língua falada em boa parte do Peru, da Bolívia, do Equador e em parte da Colômbia, do Chile e da Argentina.

a) Por que o quéchua foi incluído na lista da Unesco das línguas em perigo?

b) A língua quéchua é valorizada no Peru?

c) Em sua opinião, por que o quéchua sofre discriminação no Peru?

d) Pesquise: No Brasil, há línguas que correm risco de desaparecimento?

126

### 2.3.2 - Dos conteúdos históricos

Em relação aos *conteúdos históricos* é importante o reconhecimento por parte do professor de quais correntes historiográficas direcionam as construções de saberes operadas pelo uso do livro didático, uma tarefa que não é de fácil percepção por todos os profissionais da educação em história. Como suporte para clarear esta dificuldade verificada por Bittencourt, alguns caminhos foram sugeridos por ela:

A análise da bibliografia, assim como da seleção de documentos ou excertos de determinadas obras historiográficas, contribui para a percepção da tendência historiográfica dominante. A bibliografia indica também o nível de atualização do autor do livro, ao passo que a indicação de leituras complementares para professores e alunos é outro elemento importante para verificação. (2008, p. 313).

Seguindo as proposições de Bittencourt procedemos a análise da bibliografia, que evidenciou que a coleção História, Sociedade & Cidadania, destinada ao ensino fundamental, anos finais do último PNLD, encontra-se em consonância com as atuais discussões historiográficas e procura acompanhar as recentes pesquisas na área de humanas. Também se observa que esta coleção se alicerça em autores consagrados, além de sites que disponibilizam informações mais atualizadas sobre os conteúdos escolares.

O conjunto da obra privilegia a História Nova, trabalhando com uma perspectiva de conhecimento inacabado, em construção, sujeita a recorrentes releituras, com características de disciplina escolar como ciência, favorecendo o pensar em atitude historiadora.

Em relação à abordagem interdisciplinar, a coleção apresenta itens de integração dos conteúdos da disciplina de história com outras áreas de conhecimento, proporcionando articulações proveitosas entre os diversos componentes de disciplina escolar, na seção chamada “*Integrando*.”

Ao analisar a coleção foi verificado ainda que na seção “*Integrando*”, há também a indicação de sites para pesquisa que proporcionam aos alunos o protagonismo nos processos de aprendizagem com a possibilidade de estabelecer relações entre os diversos componentes das disciplinas escolares, além do refinamento da percepção da diversidade de fontes possíveis no estudo da história.

Observemos abaixo um exemplo de como estas atividades aparecem no livro didático. Em uma proposta de integração com a disciplina de ciências, a partir da exploração de alimentos como o guaraná e o cacau, é estabelecida uma relação destes com os povos indígenas como descobridores e domesticadores de plantas e alimentos diversos, propiciando aos educandos reflexões sobre os povos indígenas em sua primazia nos territórios das Américas, com destaque para o domínio da natureza.

Também foi percebido ao longo da análise, a utilização de bibliografias consagradas como norteadoras da proposta. Observe o livro do 7º ano, p. 22 e 23.

Figura 9 – Atividade de integração interdisciplinar. Livro didático, 7º ano p. 22

## II Integrando com Ciências

Hoje, mais de 500 anos após a chegada dos europeus à América, a humanidade começa a avaliar sua imensa dívida com os povos indígenas. Muitas plantas de que a humanidade se alimenta hoje foram descobertas e domesticadas por eles. Entre elas estão as plantas alimentícias, como o milho, a batata e a mandioca; e as medicinais, a exemplo do quinino.

Algumas plantas alimentícias são estimulantes e fizeram a fortuna de muitas indústrias ao redor da Terra. Entre as mais conhecidas estão o guaraná e o cacau.

**Guaraná [...].** Era pouco difundido na América. A partir do século XIX, os Mawé, do rio Madeira, tinham praticamente o monopólio desse produto. É um estimulante notável, contendo pequeno teor de cafeína. O plantio do guaraná está difundido, hoje, por várias regiões e o seu uso aumenta a cada dia.

RIBEIRO, Berta G. Contribuições dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.* Brasília: MEC; Mar: Unesco, 1995. p. 204-205.



Folha e fruto do guaraná.



*Theobroma cacao* é como o cacaueiro é conhecido pelos pesquisadores. A palavra *Theobroma*, em grego, quer dizer alimento dos deuses. Um nome bem adequado. Afinal o cacau, fruto dessa árvore, é a principal matéria-prima na fabricação do chocolate. [...]

Cacau.

22



**Figura 10** – Atividade de integração interdisciplinar. Livro didático, 7º ano p. 23.


O cacauero [...] é nativo das regiões tropicais da América Central e do Sul. [...]

O uso do cacau na alimentação e fabricação de bebidas é bem antigo. Há mais de 3 mil anos os **Maias e os Astecas** [...] misturavam as sementes torradas e moídas do cacau em água quente [...] e temperavam a bebida com baunilha, pimenta e outras especiarias. Era como o chocolate quente de hoje em dia, mas bem mais amargo. [...]

A HISTÓRIA do chocolate. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alimentus/disciplinas/tecnologia-de-alimentos-especiais/chocolates/arquivos-chocolate/historico-do-chocolate>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

**1. Em dupla.** Pesquisem sobre o guaraná procurando descobrir:


- suas propriedades;
- seus benefícios para a saúde.

 **Indicação de sites para pesquisa:**

- Guaraná. Disponível em: <<http://livro.pro/gj9gme>>. Acesso em: 19 out. 2018.
- Reportagem sobre os benefícios do guaraná. Disponível em: <<http://livro.pro/5zpyss>>. Acesso em: 19 out. 2018.

**2.** Quando os europeus chegaram à América, o cacau já era cultivado por astecas e maias. Responda às perguntas a seguir.

- a) Qual é o seu nome científico? E qual é o significado desse nome?
- b) Qual seu *habitat* original?
- c) Você conhece o jupará? Ele é um mamífero que vive em árvores e pode ser encontrado desde o México até o Centro-Oeste brasileiro, principalmente na Amazônia. Pesquise sobre esse animal e explique sua relação com o cacau.
- d) Como o cacau era utilizado pelos nativos da América?
- e) Qual é a sua importância econômica na atualidade?

 **Indicação de sites para pesquisa:**

- Cacau. Disponível em: <<http://livro.pro/fzcuut>>. Acesso em: 19 out. 2018.
- Cacau: história e evolução. Disponível em: <<http://livro.pro/ke2j7e>>. Acesso em: 19 out. 2018.

23



No que se refere à abordagem conceitual os conceitos-chave, são contemplados a partir da utilização de excertos historiográficos, por exemplo, quando assuntos como tempo, identidade, patrimônio cultural e cidadania estão em pauta, o que foi verificado a partir das seções *Leitura e Escrita em História – Vozes do Passado e Para saber mais*. Observemos a atividade do livro do 6º ano, p. 15


Figura 11- Atividade de compreensão de conceito histórico. Livro didático, 6º ano p. 15.

**PARA REFLETIR**

### Tempo histórico e espaço

Os historiadores, além de se preocuparem em situar as ações humanas no tempo, têm a tarefa de situá-las no espaço. Não se pode conceber um "fazer humano" separado do lugar onde esse fazer ocorre. O ambiente natural ou urbano, as paisagens, [...] as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 207-208. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).



Estrada em Salvador, [BA], 2018.

Segundo o texto, os historiadores se preocupam em localizar as ações humanas:

- somente no tempo, pois o fazer humano não depende do lugar em que esse fazer ocorre.
- somente no espaço, pois o fazer humano só depende do lugar em que ele ocorre.
- no tempo e no espaço, pois esses termos são sinônimos.
- no tempo e no espaço, pois ambos são importantes no estudo da História.

Mas nem todos os habitantes do Brasil vivem do mesmo jeito e nem no mesmo ritmo. Os Kayabi (índigenas do Rio dos Peixes, no norte do Mato Grosso), por exemplo, vivem em um tempo histórico diferente do dos habitantes de cidades brasileiras. Observando o calendário dos Kayabi, percebe-se que eles organizam sua vida com base nos acontecimentos naturais, isto é, guiam-se pelo tempo da natureza.

15

Ao considerar o trato com os documentos históricos, a coleção proporciona além do conteúdo escrito e imagético do livro, a indicação de sites, vídeos e livros que dialogam com os conteúdos estudados, proporcionando aos estudantes o aprofundamento dos conhecimentos, além de provocar a curiosidade investigativa.

Verifica-se ainda que há aprofundamento de reflexões sobre a relação entre o presente e o passado, que promovem a compreensão dos distanciamentos que os anacronismos<sup>18</sup> causam à compreensão histórica. Nesta perspectiva a habilidade de coordenação do tempo histórico, propicia a visão da história como construção, portadora de verdades parciais e contestáveis.

Estas constatações podem ser observadas principalmente na atividade *Leitura e escrita de textos*, onde a utilização de excertos para análise provocam o debate em torno de conceitos que por vezes não são debatidos, ou por consenso ou pela falta de reflexão sobre as mudanças conceituais em diferentes conjunturas de sociedade e de tempo.

Nesta mesma seção há ainda a estratégia de cruzamento de fontes, que acabam por relativizar “verdades” construídas na história, promovendo desta forma a percepção crítica nos educandos, além de serem motivadoras de debates proveitosos no ambiente escolar.

Um exemplo desse tipo de situação de aprendizagem pode ser verificado na atividade do livro didático do 8º ano, p. 65, em que a partir da problematização do conceito de igualdade os alunos foram levados à análise de excertos e imagens, com problemáticas do século XVIII, que posteriormente entrariam em diálogo com tensões do século XXI a partir dos sites indicados para a pesquisa.

---

<sup>18</sup> Esta preocupação em evitar anacronismos também foi expressa no manual do professor da coleção História, Sociedade & Cidadania no PNLD 2020, p. IV-V.

Figura 12 – Exemplo de atividade problematizadora. Livro didático, 8º ano p. 65.

**b. Leitura e escrita de textos**

**VOZES DO PRESENTE**

**Nem tão livres, nem tão iguais**

“Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. O Artigo Primeiro da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão cairia bem em qualquer discurso da classe política atual. Mas foi escrito há mais de dois séculos pelos revolucionários franceses de 1789. E, naquela época, os conceitos de liberdade e igualdade não eram compreendidos da mesma forma que hoje.

[...] Em seu monumental tratado *Do espírito das leis* (1748), o Barão de Montesquieu [...] explica que, numa sociedade regida por leis, ser livre não significa fazer tudo o que poderíamos desejar. [...] Ou seja, ser “livre” diz respeito não apenas à vontade, mas também ao dever. O arbítrio – isto é, a decisão sobre o que deve ser feito – jamais se manifesta fora da alçada do direito. Em sua definição lapidar: “A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem”.

[...] Na França do Iluminismo, o que está em questão é o estatuto político e social do homem, cuja existência depende das relações estabelecidas com os outros homens. Ser livre, nesse sentido, é ser livre relativamente aos outros, de acordo com as leis da sociedade. Ideia que permanece na sabedoria popular: “Minha liberdade termina onde começa a do outro”. Eis uma noção elementar de justiça.

KAWAUCHE, Thomaz M. Nem tão livres, nem tão iguais. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 104, p. 30-31, maio 2014.

- Retome o texto. Segundo o Artigo 1º da Declaração: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Hoje essa afirmação:
  - é compreendida da mesma forma que na época da Revolução Francesa;
  - é compreendida de forma diferente do que era naquela época;
  - é muito menos importante do que foi no passado;
  - é muito mais importante do que foi na época.
- No tratado *Do espírito das leis* (1748), o Barão de Montesquieu define que a “liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem”. Essa é a característica de uma sociedade:
 

a) afastada do império das leis;	c) livre mas injusta;
b) dominada por homens justos;	d) regida por leis humanas.
- “Minha liberdade termina onde começa a do outro.” A partir da frase em destaque é possível concluir que no contexto do Iluminismo ser livre:
 

a) é ser dependente do outro;	c) envolve o respeito ao outro;
b) é ser igual ao outro;	d) é ser solidário ao outro.


65



**Figura 13** – Exemplo de atividade que inclui protagonismo feminino. Livro didático, 8º ano p. 66.

**c. Cruzando fontes**

**Fonte 1**



Mulheres armadas indo a Versalhes, a 22 quilômetros de Paris, pressionar o rei.

**Fonte 2**

**As mulheres na revolução**

Em 5 de outubro de 1789, as mulheres se levantaram e foram ao mercado, como faziam todas as segundas-feiras, mas não encontraram pão. Decidiram ir à prefeitura para falar com o prefeito, mas ele não estava; decidiram, então, marchar armadas até o Palácio de Versalhes, a 22 km de Paris, e trazer o rei de volta para a capital francesa.

- O que você vê na imagem?
- A imagem reforça ou relativiza o texto?
- A imagem está relacionada a que movimento?
- Qual a reivindicação feita pelas mulheres? Qual o resultado obtido por elas?
- As mulheres continuam participando de movimentos sociais da atualidade. Pesquise sobre um movimento social com intensa participação de mulheres e escreva um período sobre ele.

**Indicação de sites para pesquisa:**

- Brasileiras lutam pela igualdade de direitos. Disponível em: <<http://livro.pro/3bcm2a>>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- Participação feminina em movimentos sociais brasileiros. Disponível em: <<http://livro.pro/gvwmov>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

66

Percebemos a problematização de processos históricos em espaços diversificados, considerando amplitudes distintas<sup>19</sup>, como no caso da história local, abrindo-se em seguida para história nacional e ganhando em outras circunstâncias dimensões mundiais, o que leva o estudante a discutir os acontecimentos e avaliar os processos em perspectiva de abertura à variadas interpretações.

Os temas abordados estão consonantes às competências e habilidades estabelecidas pela BNCC de História, além de alinharem-se também às avaliações externas nacionais e internacionais, como o SAEB e o PISA. De acordo com o Guia Digital do PNLD 2020<sup>20</sup>, a consonância entre as avaliações externas e o conteúdo da coleção favorecem o desenvolvimento da *“capacidade de redação, síntese e de argumentação e incentivam a organização pelos estudantes, de seminários, fóruns e debates.”*

Outro aspecto importante do ponto de vista historiográfico é que a coleção ao longo dos volumes destinados ao ensino fundamental anos finais, contempla questões sociais, como por exemplo o protagonismo feminino.

Um exemplo desse tipo de abordagem foi encontrado no livro do 8º ano, em uma atividade que privilegia a participação feminina na Guerra do Paraguai. Esta atividade pode ser propulsora de discussões acerca do papel da mulher no passado e no presente, além de estimular reflexões sobre os papéis dos diferentes sujeitos no decurso da história. Vamos observar a proposição do livro do 8º ano, p. 195

---

<sup>19</sup> Estas “escalas de espaço” também foram destacadas na resenha do PNLD 2020 no link abaixo.

<sup>20</sup> Disponível em: [https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-historia](https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia) Acesso em 07/08/2020.

**Figura 14** – Exemplo de atividade que inclui protagonismo feminino 2. Livro didático, 8º ano p. 195.

## Consequências da guerra

A guerra teve resultados diferentes para cada um dos envolvidos.


O Paraguai perdeu a maior parte de suas indústrias, 140 mil quilômetros quadrados de seu território e mais de 200 mil pessoas. Apesar disso, manteve a independência.

O Brasil incorporou vastos territórios, garantiu a ligação fluvial com o sul do Mato Grosso e manteve a liderança na região platina. Mas os custos da guerra para o país foram altos. Segundo as fontes oficiais, morreram na Guerra do Paraguai 23 917 pessoas; há pesquisas, porém, que estimam em até 100 mil o número de mortos. A dívida externa brasileira cresceu, devido aos empréstimos tomados dos banqueiros ingleses, que lucraram muito com a guerra. O governo brasileiro teve de aumentar a emissão de moeda, provocando uma inflação que atingiu duramente a população pobre. Os gastos com a guerra foram enormes: 614 mil contos de réis, onze vezes o orçamento do governo brasileiro em 1864.

### PARA REFLETIR

#### Mulheres na Guerra do Paraguai

O texto a seguir é de um historiador. Leia-o com atenção.



Numa manhã comum do mês de julho de 1865, [...] os moradores da cidade de Teresina se depararam com uma surpreendente notícia [...] nas páginas do periódico *A Imprensa*. Uma jovem cearense, radicada [...] na Província do Piauí, havia se disfarçado de homem, buscando assim [...] se alistar na condição de Voluntário da Pátria. Tratava-se de Antonia Alves Feitosa, [...] chamada desde menina pelo afetuoso apelido de Jovita [...].

MARCHESIN, Rafael Pessolato. Os grupos populares e as representações nacionais em narrativas sobre a Guerra do Paraguai. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 28.

Fotografia de Jovita Alves Feitosa em uniforme de sargento, 1865 [fotografia originalmente em preto e branco].

Segundo o historiador Francisco Doratioto, mesmo impedida de alistar-se, Jovita foi para a guerra e atuou como enfermeira nos hospitais de sangue montados pelos exércitos aliados.

- Alguns jornais da época reprovaram a atitude de Jovita. O que isso nos leva a pensar?

### 2.3.3 - Dos conteúdos pedagógicos

Com relação aos *conteúdos pedagógicos* é importante perceber como as informações e as estratégias de aprendizagem dialogam, observando se há uma abordagem que promova o desenvolvimento intelectual, ou apenas funcione como estimulador de memorizações.

Tratando-se de um livro didático com potencial para desenvolvimento intelectual dos alunos, termos como indicador conteúdos pedagógicos estimulantes por meio de métodos de aprendizagem que instiguem as capacidades investigativas dos alunos, o que foi observado por Bittencourt:

Uma análise dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem de um livro didático deve atentar para a averiguação das atividades mediante as quais os alunos terão oportunidade de fazer comparações, identificar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações entre situações históricas ou entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos e indicar outras obras para a leitura, fornecendo pistas para a realização de pesquisa em outras fontes de informação. (2008, p. 315).

Ao longo da análise da coleção História, Sociedade & Cidadania foi verificado que em relação ao protagonismo estudantil as situações de aprendizagem estabelecem provocações aos alunos para que pesquisem e levantem hipóteses sobre questões do cotidiano, sendo também levados a argumentar e expressar suas opiniões e percepções acerca do que se discute.

Na seção *Você Cidadão*, foi observada uma situação de aprendizagem em que os estudantes teriam que analisar os dados de uma tabela referente à extração de prata nas minas Potosí, na Bolívia, realizada através da mão de obra indígena em uma situação de trabalho forçado. Embora a leitura da tabela seja uma atividade simples, seguida de questões igualmente fáceis por exigir apenas a identificação de informações explícitas, podemos dizer que seria uma proposição profícua para o estabelecimento de debates que envolvessem as diversas opressões sofridas pelas populações indígenas em diferentes tempos e espaços. Observe abaixo a atividade do 7º ano, p. 152:



Figura 15 – Trabalho indígena nas minas Potosí. Livro didático, 7º ano p. 152.

**III Você cidadão!**

**Potosí: prata, suor e sangue**

Um dos exemplos mais cruéis de trabalho forçado em todos os tempos foi o uso dos indígenas nas minas de prata de Potosí, na Bolívia atual. Além de prejudicial à saúde, o trabalho nas minas de Potosí era muito difícil. A galeria que descia para o interior da mina era estreita. Suas escadas eram feitas de madeira e couro. Os trabalhadores desciam de três em três. O primeiro levava uma pequena candeia, que pouco iluminava. Cada trabalhador devia extrair duas arrobas de prata, cerca de 30 kg, por dia e subir com o mineral numa bolsa amarrada ao pescoço.

Devido ao baixo salário e às más condições de trabalho, muitos morriam de fome ou doenças, como a pneumonia; outros, de acidentes, como soterramentos e quedas de grandes alturas; muitos se viciavam no consumo de álcool. Frei Domingo de Santo Tomás, um padre que viveu na época, escreveu: "Não é prata o que se envia à Espanha, é suor e sangue dos índios".



Indígenas extraem prata na mina de Potosí (na atual Bolívia), em gravura de Theodore de Bry, século XVI.

Dados oficiais sobre a produção de prata em Potosí, em pesos	
De 1545 até 1556	127 500 000
De 1556 até 1789	819 258 500
De 1789 até 1803	46 000

Fonte: PRODANOY, Cleber Cristiano. O mercantilismo e a América. São Paulo: Contexto, 2001. p. 38.

a) Qual foi o período áureo de exploração da prata em Potosí?

b) Em que período a quantidade de prata obtida foi menor?

c) O que se pode concluir pelos dados da tabela?

152

Percebemos ao longo da análise que as situações didáticas que levam o aluno à atitude historiadora e ao protagonismo nos estudos estão mais relacionadas às atividades: *Você cidadão*, *Para refletir* e *Dialogando*, onde os estudantes por meio das atividades propostas são levados a refletir para elaborar suas respostas, como observamos no livro do 8º ano, p. 130

**Figura 16** – Exemplo de atividade sugestiva de debate. Livro didático, 8º ano p. 130.

**PARA REFLETIR**

A fonte 1 foi escrita pela professora Emília Viotti da Costa e a fonte 2, pela professora Cecília Helena de S. Oliveira. Leia-as com atenção.

**Fonte 1**

A emancipação política realizada pelas categorias dominantes interessadas em assegurar a preservação da ordem estabelecida [...] não ultrapassaria seus próprios limites. A ordem econômica seria preservada, a escravidão mantida. A nação independente continuaria subordinada à economia colonial, passando do domínio português à tutela britânica. A fachada liberal construída pela elite europeizada ocultava a miséria e escravidão da maioria dos habitantes do país. [...].

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva*. São Paulo: Difel, 1968. p. 139.

**Fonte 2**

[...] a Independência foi um processo revolucionário e por duas razões básicas. A primeira porque quebrou em definitivo a ligação política com Portugal. E a segunda porque, através de um conflito armado no interior da sociedade brasileira, promoveu a formação de um novo governo no Brasil, sustentado por uma Constituição que definiu com clareza quais eram os cidadãos [...] e quem eram os não cidadãos, aqueles que estariam, portanto, excluídos do exercício da política.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. *A Independência e a construção do Império*. São Paulo: Atual, 1995. p. 78. (Discutindo a História do Brasil).

a) Como a autora da fonte 1 vê a independência política do Brasil?

b) E para a autora da fonte 2, o que significou a independência política do Brasil?

c) **Em grupo.** Qual dos textos expõe uma visão mais convincente? Expliquem.

Monumento do Ipiranga ou Altar da Pátria. Museu Paulista, São Paulo [SP], 2014.



130

Um aspecto apontado na resenha do PNLD 2020 <sup>21</sup>e que foi confirmado ao longo da análise é que a capacidade argumentativa dos alunos também é estimulada em algumas atividades sugestivas de debates ou seminários, onde há presença de indicações de fontes de pesquisa que proporcionam ainda aos alunos a oportunidade de “*transformar as informações em conhecimentos*”, como observado no volume do 8º ano, p. 88

---

<sup>21</sup> Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-historia](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia). Acesso em 15 set. 2020.



Figura 17 – Exemplo de atividade sobre indígenas. Livro didático, 8º ano p. 88.

**IV Você cidadão!**

Os povos indígenas da região mineira no século XVIII, por exemplo, foram vistos pelos colonos como **invasores**. Na verdade, eles reagiam à escravização e à ocupação de suas terras. Veja o que dois historiadores dizem sobre o assunto.

**O ouro vermelho de Minas Gerais**

O primeiro nome das terras de Minas Gerais, no início do século XVIII, foi Minas dos Cataguases, uma referência ao grupo indígena de procedência Jê que habitava vastas regiões dos sertões.

[...] Se a história de Minas é relacionada à busca de riquezas minerais e à Inconfidência Mineira, ela também esteve essencialmente associada aos índios – o “ouro vermelho”, como a eles se referiam os colonizadores. [...]

[...] Durante a segunda metade do século XVIII, dezenas de bandeiras devassaram todo o território, em uma guerra não declarada que afugentou, exterminou, aprisionou e escravizou populações indígenas de diversas procedências étnicas. [...] A violência contra os índios não ocorreu apenas no início da corrida do ouro, como imaginaram alguns, mas persistiu ao longo de todo o século XVIII.

É verdade que os diversos povos nativos da região – incluindo Coroado, Puri, Botocudo, Kamakã, Pataxó, Maxakali, Caiapó, entre outros – encontraram-se, no fim, em minoria de armas e homens, atacados por doenças e obrigados a se deslocarem continuamente, em face da diminuição da terra e dos recursos naturais. Mesmo assim, eles lutaram tenazmente, sobretudo no caso dos caiapós no oeste e dos botocudos no leste da capitania, em territórios de grande interesse do poder colonial.

RESENDE, Maria L. Chaves de; LANGFUR, Hal. O ouro vermelho de Minas Gerais. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 1, n. 10, p. 58-60, maio-jun. 2005.

- Como os grupos indígenas foram vistos pelos bandeirantes?
- De que forma as expedições aos sertões de Minas afetaram os indígenas que lá viviam?
- Em dupla.** Façam uma pesquisa sobre problemas atuais dos indígenas brasileiros e suas terras.

**Indicação de sites para pesquisa:**

- Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://livro.pro/h5btmi>>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <<http://livro.pro/4e2u8m>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

88

A metodologia utilizada na coleção é de construção coletiva, porém norteada em saberes legitimados pelas comunidades de historiadores.

#### **2.4 - Análise das imagens em perspectiva étnico-racial.**

Observemos agora como as imagens utilizadas no livro didático operam em relação ao discurso subentendido, a partir de hierarquias de importância atribuídas aos diferentes sujeitos históricos, na maneira como a produção didática distribui e organiza as imagens relacionadas aos grupos étnicos.

Acreditamos ser importante considerar além dos conteúdos escritos, da forma, tendência historiográfica e abordagem pedagógica, também a escolha das imagens, que operam com a representação dos diferentes grupos étnicos e sujeitos históricos. No caso da história e cultura indígena, principalmente, redobramos a atenção para o fato de as abordagens (ou em alguns casos, a ausência destas), trazerem luz para a compreensão dos enfrentamentos que este tipo de ensino vem sofrendo na contemporaneidade, afinal, segundo Bittencourt:

A natureza dos conflitos vividos pelos indígenas difere dos demais grupos sociais estigmatizados na nossa sociedade e cumpre que seja dada a devida atenção e esclarecidas suas especificidades na atual conjuntura histórica e política do país. (2014, p. 159).

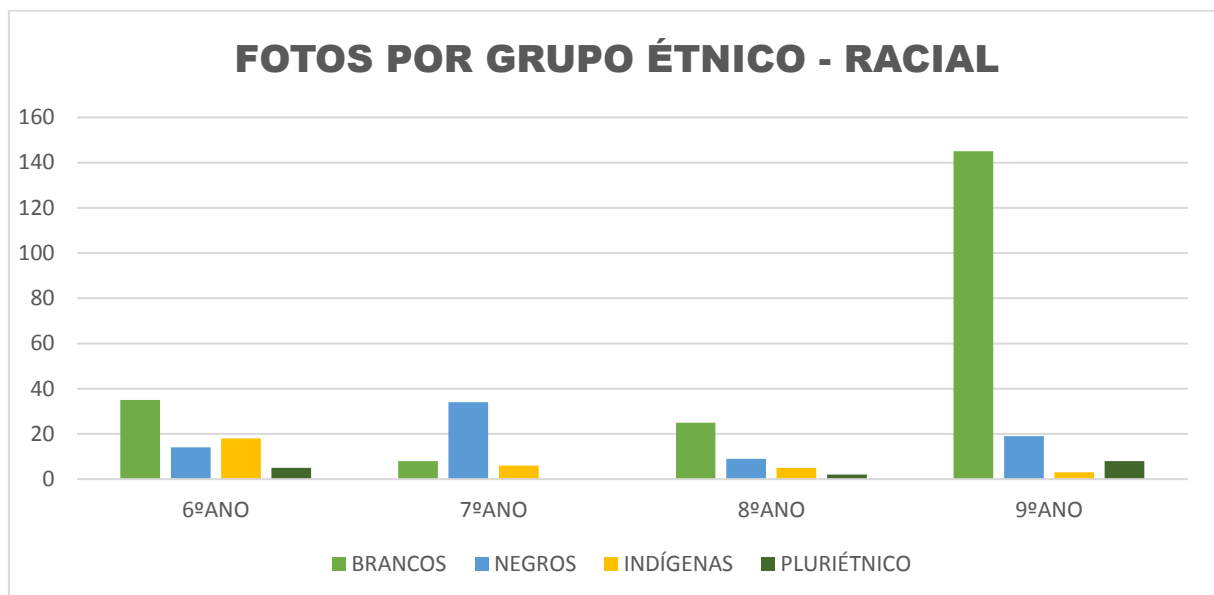
Lembrando que a coleção analisada, na resenha disponibilizada pelo site da FDE<sup>22</sup>, é descrita como promotora de uma abordagem positiva em relação a história afro-brasileira, quilombola e dos povos indígenas, sendo enaltecida de “*valores, tradições, organizações sociais, saberes, formas de participação social, política e cultural no Brasil e em outras partes do mundo, no passado e no presente*”.

---

<sup>22</sup> Disponível no site: [https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-historia](https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia). Acesso em: 05/08/2020.

Abaixo podemos observar os gráficos de análise do livro didático mais vendido nos dois últimos PNLDs – Coleção História, Sociedade & Cidadania – ensino fundamental II.

Gráfico 1



Engloba todas as fotos encontradas no livro didático.

Ao proceder com a análise das imagens contidas na coleção didática foi observado que ao longo dos quatro volumes destinados aos estudantes das séries finais do ensino fundamental, há a prevalência de fotos de pessoas brancas, com exceção do volume destinado ao 7º ano como verificado no gráfico acima. Estes dados nos sugerem que no trato com imagens fotográficas há uma suposta hierarquia racial que de maneira subentendida dialoga com os conteúdos dos livros, colocando as pessoas brancas em protagonismo em 63,39% das situações. Em relação à temática afro-brasileira no balanço geral corresponde a 22,61% de visibilidade na coleção, ao passo que à temática indígena foi destinado 9,52% de visibilidade, enquanto fotos pluriétnicas corresponderam a 4,48% das abordagens.

Nesse sentido, tem-se a impressão de que a partir das fotografias utilizadas ao longo da coleção permanece uma ideia de que as culturas afro-brasileira e indígena são um acréscimo à uma outra cultura dominante associada aos brancos.

Nos chamou a atenção o fato de que os livros destinados ao 7º ano continham uma quantidade maior de fotografias de negros e afrodescendentes. Ao analisar o material foi verificado que de um total de 34 fotografias de negros havia uma

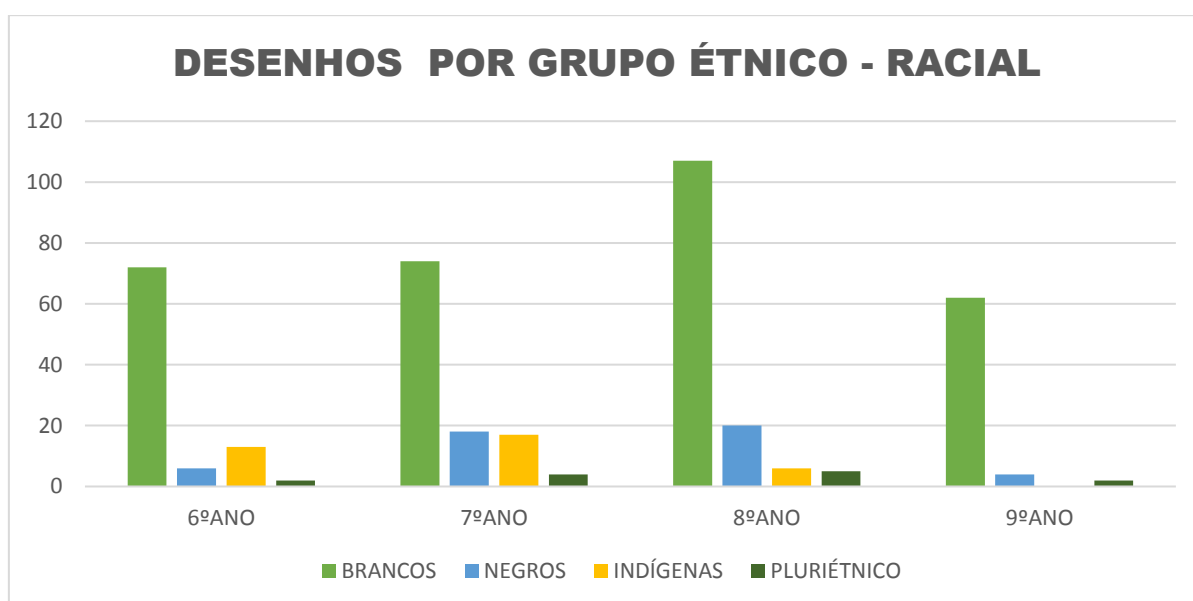
concentração deste tipo de imagem em dois capítulos, com 16 fotos no capítulo 2 intitulado *Povos e Culturas Africanas: Malineses, Bantos e Iorubás*, e 13 fotos no capítulo 10, intitulado *Africanos no Brasil*, o que nos leva a totalidade de 29 fotografias condensadas em dois capítulos restando apenas 05 fotos de negros para ilustrar e dialogar com os outros conteúdos abordados no livro.

Também devemos destacar que em relação às fotografias consideradas pluriétnicas, as que foram encontradas ao longo da coleção não estavam todas abordando necessariamente as alteridades, mas foram enquadradas nesta categoria por conter mais de um grupo étnico, não podendo desta forma ser relacionada a apenas um dos grupos observados ao longo desta análise.

Seguindo o interesse principal desta pesquisa, foi verificado que em relação às imagens fotográficas dos povos indígenas houve uma preocupação dos autores na escolha de fotos que representassem diferentes etnias. Também foi observado que a maior parte das fotos de populações indígenas está relacionada ao presente século, aparecendo algumas vezes fotos de indígenas anteriores a esse período.

Estes dados nos dão uma primeira impressão que não se encerra por aqui, tendo em vista que a partir da observação dos livros foi revelado que os desenhos por grupo étnico-racial, aparecem com muito mais frequência nas situações de aprendizagem do que propriamente as fotografias dos grupos étnicos, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 2





Na categoria desenhos, consideramos as imagens encontradas nos livros que não se enquadram na categoria de fotografias, mas que representam os sujeitos das diferentes etnias. Esta categoria engloba: desenhos, pinturas, charges, capas de livro, cruzadinha e quaisquer outras imagens de pessoas.

Foi verificado que, no todo da coleção destinada as séries finais do ensino fundamental há muito mais desenhos representativos de grupos étnicos do que fotografias, sendo que há prevalência dos desenhos identificados com os brancos em 67,02%, sendo menores as referências aos afrodescendentes correspondendo a 22,55% e, significativa diminuição nas abordagens aos povos indígenas apenas com 7,65%, sendo que em relação à abordagem pluriétnica foi constatado apenas 2,78%.

Também notamos que há um progressivo desaparecimento das abordagens relativas aos povos indígenas ao longo das séries dos anos finais, até o quase desaparecimento da temática indígena no livro destinado ao 9º ano.

Em relação à desenhos pluriétnicos a quantidade é ínfima, não chegando a constituir ao longo da coleção uma forma de saber a ser privilegiada.

Observou-se que em relação aos desenhos, em que, há a maior quantidade de representações por grupo étnico, a coleção ainda demonstra a supremacia da pessoa branca, privilegiando feitos, conquistas, criações e formas de expressão que remetem à valores e conceitos criados em perspectiva ocidental.

Esta distribuição de desenhos ao longo da coleção contribui para uma ideia equivocada e há muito já criticada na historiografia de que existiria uma hierarquia entre as raças na qual os afrodescendentes e indígenas seriam um acréscimo, ou teriam contribuições a dar ao grupo étnico identificado com a cor de pele branca.

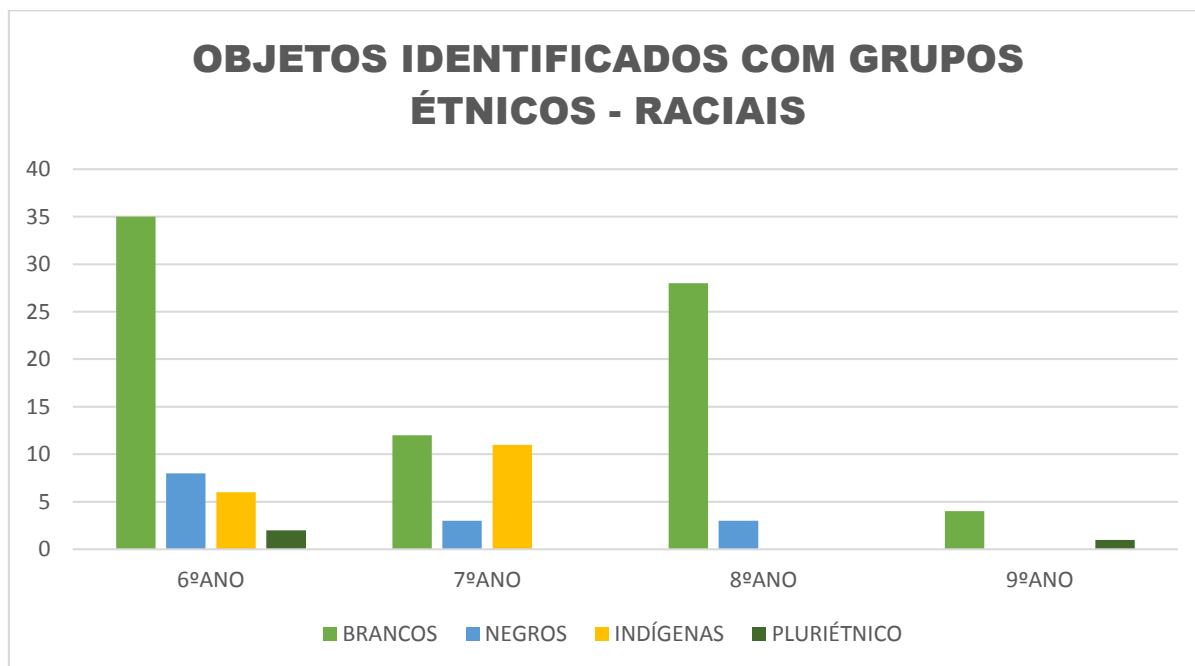
Nesse sentido, podemos dizer que há um conflito entre a tendência historiográfica que norteia a elaboração dos textos e atividades e as imagens utilizadas nos livros escolares, onde verifica-se a utilização de bibliografias atualizadas e consagradas no meio historiográfico, tem-se boas referências de filmes e sites para pesquisa, há utilização de excertos relevantes para a história como ciência, porém as sensibilidades despertadas a partir do uso de imagens não são suficientemente afirmativas, pois aparecem poucas vezes de maneira pontual, embora quando apareçam, venham acompanhadas de atividades problematizadoras.

Outro ponto importante e que não deve ser ignorado, são os objetos que se relacionam de alguma maneira aos grupos étnicos (e que os representam). Nesta categoria consideramos os amuletos, monumentos, indumentária, mobiliário,

bandeiras, eletrodomésticos, maquinários, objetos decorativos, enfim, coisas que remetem à ideia de identificação com os grupos étnicos.

Observe o gráfico:

Gráfico 3



Novamente, identificamos que objetos identificados com povos brancos ganham destaque na coleção com 69,91%, ao passo que os objetos identificados com os afrodescendentes apareceram em 12,38% dos casos e indígenas diminuem progressivamente ao longo dos livros destinados às séries finais do ensino fundamental, com 15,04%, sendo que no que concerne à abordagem pluriétnica a quantia é novamente irrisória, respondendo por 2,67% das aparições na coleção.

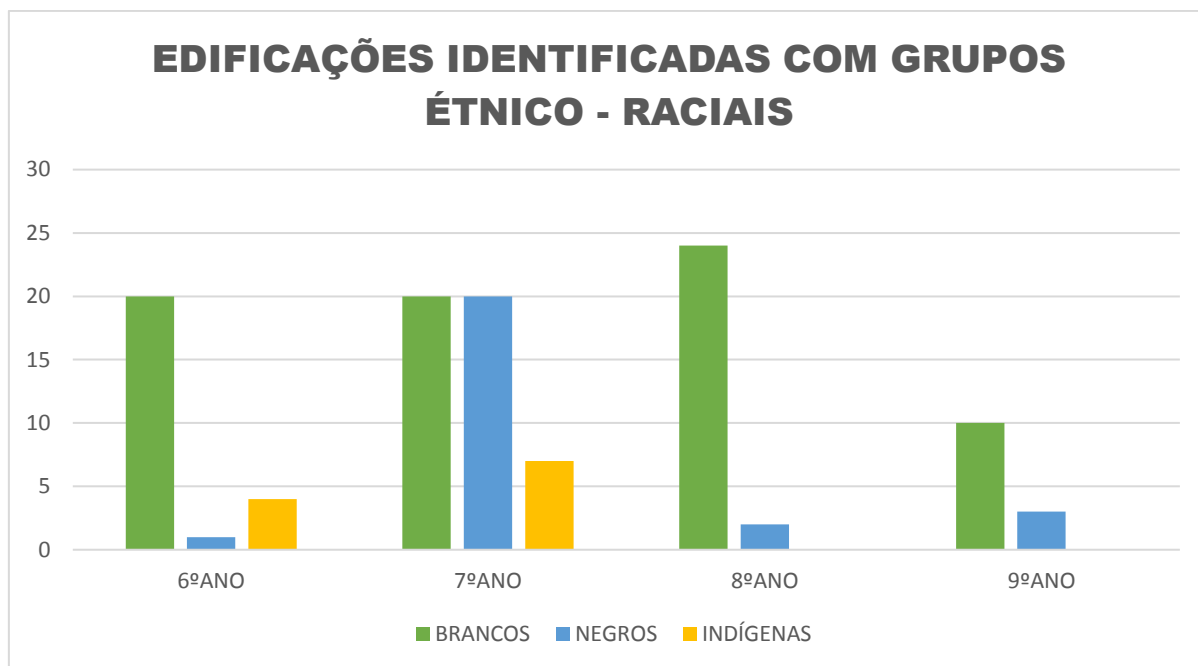
Estes dados nos levam a refletir sobre as possíveis causas dessa discrepância em relação às abordagens por grupo étnico. Seria falta de recursos imagéticos? Desarmonia entre a proposta da coleção e material? Mensagens subliminares a partir da experiência estética? Discrepância entre o autor da obra e os profissionais de iconografia e arte?

Importa que, independente da resposta obtida, o que temos a partir da experiência estética com as imagens veiculadas através da coleção, é a sensação de que a história se dá de maneira favorável a um grupo em detrimento dos demais, ou seja, contribuindo para a permanência da ideia estagnada e cristalizada de que

os povos indígenas estão em processo de aculturação e de assimilação, para enfim compor o grupo étnico dominante.

Para complementar este estudo, procedemos com o levantamento das imagens relacionadas às edificações e construções de maneira geral por grupo étnico, como podemos observar abaixo:

Gráfico 4

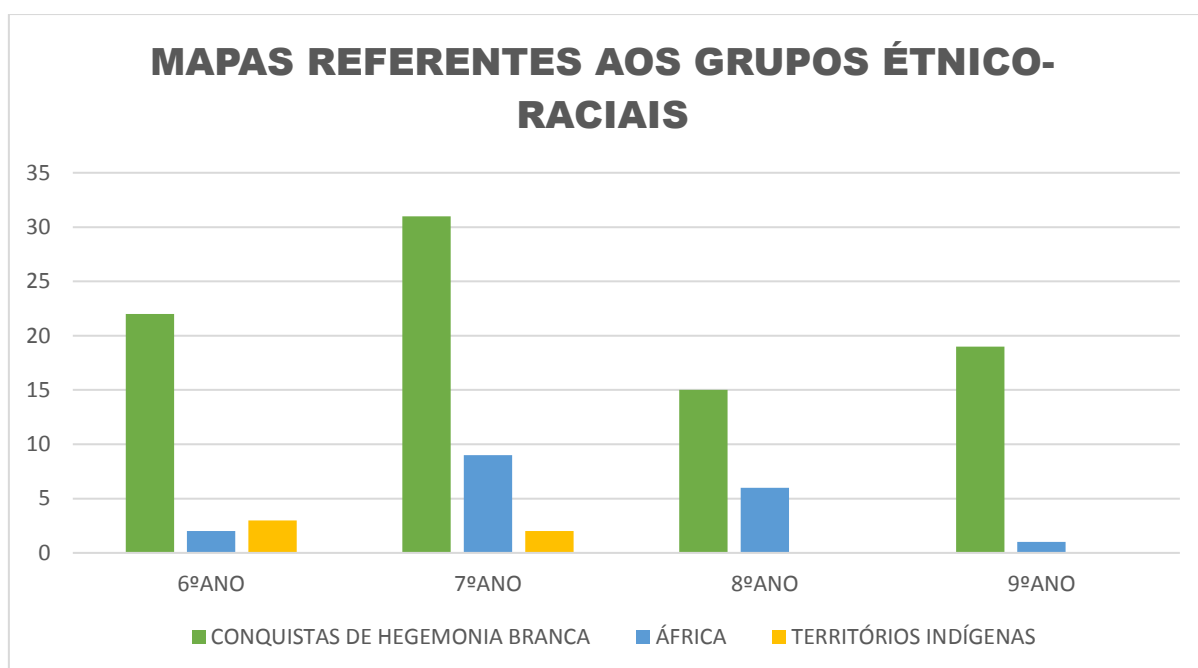


Nesta categoria consideramos construções de modo geral, tanto o que constitui moradia quanto design de cidades e de centros de poder. Infelizmente o resultado encontrado não nos surpreendeu, tendo em vista que os gráficos anteriores já produziram resultados contrastantes na abordagem por grupo étnico.

As edificações que apareceram ao longo da coleção revelaram que a escolha relativa às imagens de construções de brancos foi de 66,68%, as relacionadas à cultura afro foram de 23,42% e aquelas identificadas com as populações indígenas ficaram restritas a 9,90%.

Também realizamos o levantamento da ocorrência de mapas na coleção, onde consideramos os mapas das áreas de conquista imperialista, de processos de independência e de ocupação de diferentes grupos étnicos, como se observa abaixo:

Gráfico 5



Notadamente temos a presença muito maior de mapas que remetem às áreas de conquista da hegemonia branca, foram observados 67,96% naturalmente, já que até agora verificamos a supremacia de um ponto de vista na história verificada a partir da coleção mais vendida nos últimos PNLDs e por conseguinte a maior produtora de experiência estética por meio dos livros escolares.

Em relação aos dados encontrados pertinentes à história e cultura afro, devemos ressaltar que alguns dos mapas referentes ao continente africano estavam a contemplar os domínios coloniais naquele continente, o que nos revela que entre os poucos mapas encontrados, nem todos eram passíveis de proporcionar experiência estética afirmativa com relação a este grupo étnico, e mesmo assim os encontrados totalizaram 28,12% dos mapas da coleção. Observe a atividade abaixo do livro do 8º ano, p. 245

Figura 18 – Exemplo de mapa do continente africano. Livro didático. 8º ano p. 245.

## II Leitura e escrita em História

### Leitura de imagem

Observe os mapas a seguir com atenção.

- Qual é o assunto dos mapas?
- Qual potência europeia possuía maior número de domínios na África em 1910?
- O que se pode perceber comparando os mapas?
- O mapa abaixo fixava fronteiras artificiais; o que isto significa?

#### Domínios coloniais na África [1980]

**Áreas sob o domínio de:**  
■ Alemanha  
■ Portugal  
■ Grã-Bretanha  
■ França  
■ Império Otomano  
■ Estados Unidos

Fonte: SERRYN, Pierre. Atlas Bordes Historique et Géographique. Paris: Bordes, 1988. p. 26.

#### Domínios coloniais na África [1910]

**Territórios:**  
■ de França  
■ de Grã-Bretanha  
■ de Alemanha  
■ de Portugal  
■ de Bélgica  
■ de Espanha  
■ Países independentes

Fontes: BARRACLOUGH, Geoffrey (Ed.). Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha de Manhã, 1995. p. 236; CALDINI, Vera; ISOLA, Leda. Atlas geográfico Saralva. São Paulo: Saralva, 2009.

No que diz respeito aos mapas relacionados à temática indígena os encontrados foram da ordem dos 3,92%, sendo que na maioria dos casos estava associado a locais de ocupação indígena no passado, como pode ser verificado a partir dos mapas dos livros do 6º e 7º ano respectivamente:

**Figura 19** – Exemplo de mapa de territórios indígenas. Livro didático. 7º ano p. 118.





Figura 20 – Exemplo de mapa de territórios indígenas 2. Livro didático. 6º ano p. 06.

**UNIDADE I**

**CAPÍTULO 1**

# POVOS INDÍGENAS: SABERES E TÉCNICAS

Observe o mapa com atenção.

**Povos da América no início do século XVI**

O mapa mostra a América do Norte e do Sul dividida em várias regiões coloridas, cada uma representando um grupo indígena diferente. A América do Norte é dividida em várias regiões, enquanto a América do Sul é dividida em algumas regiões maiores. O Oceano Atlântico está à direita e o Oceano Pacífico à esquerda. Há uma escala e uma bússola no canto inferior esquerdo. Um pequeno globo terrestre está no canto superior direito.

**Principais grupos indígenas**

Algonquino-Iroquois
Ho-Dele
Sioux-Dakota
Inupiat
Algonquino-Wakash
Uto-Astec
Meso
Aztec
Chiriquí
Mapo
Tupi-Guarani
Ai
Guichu
Caribe

Fonte: HISTÓRIA das civilizações. São Paulo: Abril, 2001, v. 3, p. 113.

Quantos grupos linguísticos estão representados nesse mapa?

Que relação podemos estabelecer entre o número e a diversidade de povos ameríndios?

6



Ao considerar a multiplicidade de imagens encontradas nos livros didáticos e na prevalência de uma cultura sobre as demais em variados aspectos, somos levados a refletir sobre a maneira como o imaginário dos alunos é lapidado a partir da experiência estética com a construção histórica.

Esta preocupação com as ilustrações dos livros didáticos não é algo novo, já está nas pautas de discussão de pesquisadores há algum tempo. Como afirmou Bittencourt:

Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos livros didáticos começam a preocupar os pesquisadores. As reproduções de quadros históricos, particularmente, têm merecido atenção e sido analisadas em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico. (2008, p. 306).

Da mesma maneira que a utilização de quadros foi preocupante, e ao menos nesta coleção analisada já não constitui um problema, a utilização de mapas, monumentos e múltiplos locais de memória nos livros didáticos apresenta resistência a uma educação para as relações étnico-raciais que promova a equidade dos grupos sociais no âmbito escolar. O reforço contínuo de recursos imagéticos que privilegiam uma história pautada em valores desiguais, traz consigo a ratificação de uma história tradicional que há muito já foi denunciada pela nova historiografia.

Lamentavelmente, ainda que os exemplares utilizados nas unidades escolares tenham atendido aos requisitos estabelecidos pelo edital do PNLD, atendendo às prescrições legais das Leis 10.639/03 e 11.645/08, verificamos por meio do levantamento de imagens que os discursos textuais conflitam com os recursos imagéticos no que diz respeito às diferenças.

Destacamos que estes aspectos não desqualificam a coleção aqui analisada, que atualmente é bem utilizada por docentes e que também foi aprovada com mérito pelos avaliadores do PNLD em um processo de disputa acirrada do mercado editorial. Porém traz importantes referências e parâmetros para pensarmos em outras coleções de livros didáticos para o ensino de História, notadamente no que se refere ao ensino da história e da cultura indígenas.

### Capítulo 3 – Produção de presença e história das sensibilidades.

Para dar continuidade às reflexões em andamento, procuramos direcionar as análises até aqui desenvolvidas sobre como os livros didáticos produzem presença ou ausência étnico-cultural, notadamente no que diz respeito às populações indígenas.

Dentro desta perspectiva, retornemos ao início deste estudo<sup>23</sup>, onde especificamos que a análise de presença indígena na coleção analisada estaria pautada no conceito de “produção de presença” desenvolvido por Gumbrecht (2010).

Para tanto, neste capítulo explicitamos o conceito de produção de presença e estabelecemos aproximações e distanciamentos entre este conceito e a história dos sentidos e das sensibilidades, distinguindo as diferentes formas de abordagem dos conhecimentos.

Quando pensamos no conceito de produção de presença de Gumbrecht (2010), estamos nos referindo a uma forma de contato com os saberes, que transcende a racionalidade, estando muito mais relacionada à experiência estética no contato com o objeto de estudo, do que a experiência racional científica.

O conceito de produção de presença desenvolvido por Gumbrecht (2010)<sup>24</sup>, se opõe à predominância do pensamento cartesiano que tem como implicação o distanciamento entre o sujeito e o objeto. O conceito de produção de presença se relaciona com o intangível, onde a partir das sensibilidades e sensações os indivíduos sentem o mundo, bem como objetos e saberes específicos deste mundo.

O conceito de produção de presença, pode ser confundido com a história dos sentidos e das sensibilidades desenvolvida ao longo do século XIX, que também se pautou no estímulo da experiência sensorial. Nesta pesquisa procuramos compreender e diferenciar os dois conceitos, para enfim expor aquilo que verificamos a partir da análise da coleção de didáticos.

---

<sup>23</sup> Introdução p. 14, sobre o conceito de Produção de Presença de Gumbrecht (2010).

<sup>24</sup> Gumbrecht, Hans Ulrich. Op. Cit. p. 15-19.

Para esclarecer o que queremos dizer, retomemos em primeiro lugar ao que significa a História das sensibilidades, que podemos explicar a partir das considerações de Pesavento <sup>25</sup>

Principiemos pelo entendimento da sensibilidade como uma outra forma de apreensão do mundo para além do conhecimento científico. As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. (2005, s/p).

Como a autora acima nos informa, as sensibilidades operam como formas de apreensão e representação da realidade, obtidas através do contato com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, observamos que a história das sensibilidades, valorizava a experiência sensorial ao mesmo tempo em que tinha na hermenêutica uma ferramenta de diálogo com o passado, trabalhando com as informações relacionadas ao passado ao mesmo tempo em que considerava as sensações despertadas ao longo deste processo, no contato com as fontes referenciais de conhecimento.

Segundo Pesavento (2005) em relação a história das sensibilidades a hermenêutica, como exercício do historiador, se relaciona com as fontes e registros que ratificam o trabalho historiográfico, dialogando desta forma, atitudes como a interpretação, a organização das fontes e as sensibilidades do historiador ao longo deste processo. Pesavento nos explica:

Mas, para o historiador, outros problemas ainda se apresentam na sua tarefa, além da incorporação desta atitude hermenêutica. Para que ele construa sua versão sobre o passado, é preciso encontrar a tradução externa das tais sensibilidades geradas a partir da interioridade dos indivíduos. Ou seja, mesmo as sensibilidades mais finas, as emoções e os sentimentos, devem ser expressos e materializados em alguma forma de registro passível de ser resgatado pelo historiador. Coloca-se, pois, aquele requisito básico para a tarefa do fazer história: é necessário que a narrativa se fundamente no que chamam de marcas de historicidade, ou as fontes ou

---

<sup>25</sup> PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Colloques/ 2004, fevereiro 2005. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/229>>. Acesso em: 01/09/2019.

registros de algo que aconteceu um dia e que, organizados e interpretados, darão a prova e legitimidade ao discurso historiográfico. (2005, p. 33).

Dentro desta perspectiva, encontramos o ponto em que a história das sensibilidades se distingue das sensibilidades operadas através da produção de presença de Gumbrecht (2010). Embora ambos caminhos considerem a experiência sensorial e o intangível, na proposição deste autor, a hermenêutica é colocada em xeque, visto que em sua análise a experiência estética ultrapassa as construções interpretativas da história, e nesse sentido verificamos na coleção analisada os efeitos de produção de presença operados pelo livro didático através da experiência estética proporcionada pelos livros escolares.

Optamos neste estudo por analisar os livros didáticos à luz do conceito de produção de presença de Gumbrecht (2010)<sup>26</sup>, pois consideramos que no caso dos estudos relacionados à história e cultura indígena, a preponderância da hermenêutica no exercício de humanas se coloca como obstáculo para a compreensão das especificidades das variadas etnias indígenas.

Como observamos acima, Pesavento (2005) nos diz que as sensibilidades devem estar expressas e materializadas em registros, que por sua vez foram interpretados e legitimados por discursos historiográficos. Ora, em relação aos estudos de história e cultura indígena sabemos que a historiografia tem grandes lacunas, pois os povos indígenas foram interpretados a partir da ótica do colonizador, visão esta que perpassou séculos e que ainda tem implicações nas formas de percepção dos povos indígenas no tempo presente.

Ao refletir sobre a História dos sentidos e das sensibilidades percebemos que teve início com a propagação do chamado “método intuitivo” no século XIX, que embora naquele momento tivesse pressupostos diferentes daqueles que modelaram a história dos sentidos e das sensibilidades do século seguinte, serviram como forma de presságio do que estaria por vir. Como assim? Caracterizemos o método intuitivo a partir das considerações de Braghini, que apontou que este método surgia como novidade formativa, no sentido de que se utilizava de “objetos pedagógicos”, para desenvolver formas de estudo que trabalhassem com os conteúdos a partir do concreto, para que se pudesse enfim realizar abstrações, afirmando que *“um rol desses objetos pedagógicos que passaram a fazer parte do universo escolarizado*

---

<sup>26</sup> Gumbrecht, Hans Ulrich. Op. Cit. 15-16.

*na busca por um conhecimento de tipo empírico, de modo a perceber como os sentidos eram acionados e educados”. (2017, p. 67).*

Devemos então considerar que no referido momento, a inovação se dava em torno dos novos objetos que passavam a fazer parte do aporte pedagógico das instituições escolares, sem esquecer que a preocupação em torno dos sentidos estava restrita a ratificação daquilo que era tido como irrefutável a partir de critérios de racionalidade que pressupunham que a razão tinha primazia ante a sensação, onde a variedade dos chamados “instrumentos científicos” operava no sentido de dar legitimidade àquilo que era construído sob o império da razão, o que notadamente exclui as populações indígenas do conhecimento que estava em pauta devido à falta de reconhecimento cultural que estes povos tinham naquele período. Ainda observando os estudos desenvolvidos por Braghini, e seguindo o interesse desta pesquisa, nos provoca inquietação o status que este tipo de instrumento adquiriu, em que além de sua concretude no ato do uso em sala de aula, ocupou outros espaços além do escolar:

Eles foram bens de consumo que estiveram presentes, não apenas em grandes exposições, mas em revistas ilustradas, revistas especializadas, no desenho técnico, em modelos de máquinas, nos museus, universidades, livros didáticos, vitrines, dentro de armários etc. Pensando-se na esfera do consumo e da produção de bens industriais, os instrumentos científicos como materiais escolares, fizeram parte de um circuito comercial de grande magnitude de onde não se descolava a circulação de outras mercadorias. (2017, p. 68).

De acordo com as considerações desta autora, podemos inferir que a partir do momento em que o uso destes objetos pedagógicos ganha espaço dentro e fora da escola, eles adquirem um caráter de materialidade dos “discursos científicos”. Nesse sentido, percebemos o aspecto sensorial que vinha sendo desenvolvido no ministrar das aulas, ao mesmo tempo em que os recursos de tangibilidade de ensino utilizados na escola extrapolavam seus muros. Dentro deste contexto emerge a educação dos sentidos e das sensibilidades, que no século XX por influência do método intuitivo começa a considerar os aspectos sensoriais das relações de ensino e aprendizagem, destacando a importância das subjetividades nas construções de saber, desta forma, nos aproveitando dos estudos desenvolvidos por Oliveira, consideremos a historicidade deste tipo de educação:

Mas é de se supor que foi Lucien Febvre (1985) o primeiro a propor nesses termos a preocupação com as sensibilidades como necessidade premente de uma história social da cultura, ainda na década de 1950. Na sua esteira, Alain Corbin (2005) parece ser o autor que mais tem se ocupado desse domínio, na esfera de influência dos herdeiros dos *Annales*. No entanto, certamente quem se mobilizou pelo estudo da história das sensibilidades foi Peter Gay (1989), sobretudo com a sua monumental obra em cinco volumes sobre a cultura vitoriana. Assim, se podemos pensar em um novo e recente domínio de estudos no âmbito da História da Educação, não devemos esquecer que esta matéria já é objeto dos historiadores de diferentes tradições teórico-metodológicas há décadas. (2018, p. 118).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de um trabalho de produção de presença, como o proposto por Gumbrecht (2010), em que há uma preocupação com as sensibilidades/ tangibilidades nas relações de ensino e aprendizagem não seria novidade, porém há um detalhe que distancia as duas correntes de pensamento, que se dá a partir das considerações deste autor, no que concerne à preponderância da hermenêutica nas humanidades<sup>27</sup>. Com base em suas considerações, é operado um distanciamento entre sujeito e objeto por meio desta, podendo isto, ser fator de prejuízo da experiência sensível/ estética.

Nesse sentido, pensando ainda na questão do livro didático como formador de sensibilidades, quando objetos que ratificam os discursos científicos começam a ilustrar os textos, que, a partir de uma tradição hermenêutica explicavam as coisas do mundo, acionamos a compreensão de que a história dos sentidos e das sensibilidades encontra um ponto de distinção importante com a proposição de produção de presença sugerida por Gumbrecht (2010). Explicitando melhor, o que tentamos dizer com tudo isso, é que embora haja aproximação entre a proposição de trabalho a partir de um viés sensorial proposto por Gumbrecht e a já conhecida história dos sentidos e das sensibilidades, há também pontos de distanciamento na abordagem de ambos, pois, pensando por exemplo na questão das construções dos livros didáticos, estes pontos de distinção tornam-se importantes, uma vez que os princípios que nortearam sua construção estavam muito mais atrelados a uma sensibilidade de ratificação de discursos científicos<sup>28</sup>, ou seja, utilizando-se de diversos recursos, tanto textuais como imagéticos que consagravam uma forma de saber ocidental, cristão, patriarcal, em um mundo onde

---

<sup>27</sup> Gumbrecht, Hans Ulrich. Op. Cit. P. 19

<sup>28</sup> Gumbrecht, Hans Ulrich. Op. Cit. p. 18.

a primazia da forma escrita obscurecia todas as sensibilidades que poderiam ser reveladoras de formas de ser e de viver que somente se revelariam a partir da exploração da esfera oral, ou de experiências estéticas que não fossem fruto de modo hermenêutico de construção de saberes.

Então, como exemplo do que estamos explorando como forma de saber, podemos pensar nas representações dos povos indígenas nos livros didáticos, que claramente vem passando por modificações ao longo dos anos, até porque conforme os conceitos vão se refinando no campo científico, são criados novos critérios de avaliação das obras didáticas, o que não significa que no tempo presente tenhamos ultrapassado o que foi construído a partir do olhar do colonizador.

Assim sendo, faz-se oportuno pensar no livro didático como documento revelador de processos que se constituíram fora da esfera educacional, e que incidem o tempo todo sobre ela. Neste contexto, refletamos sobre a questão proposta por Gumbrecht (2010) da preponderância da hermenêutica<sup>29</sup> nas humanidades, e de suas consequências no distanciamento entre sujeito e objeto na utilização do livro didático como ferramenta de construção de saberes. Ora, evidentemente que havendo a primazia da interpretação em detrimento da sensação, e, considerando que boa parte das comunidades indígenas tem sua cultura centrada na oralidade, fica manifesto que por mais que se tenham refinado as abordagens à temática indígena no século XXI, ainda, temos bastante trabalho pela frente. Por outro lado, com base em critérios interdisciplinares, podemos dizer que as relações que estabelecemos hoje com os livros didáticos são mais cercadas de significações do que no século anterior, sabemos, por exemplo, com o refinamento de estudos nas mais diversas áreas, que tanto os aspectos textuais, como os imagéticos contidos nos livros nos proporcionam muito mais do que aquilo que se vê neles explicitado, inclusive com o desenvolvimento de estudos que explicam o alcance do manuseio da linguagem dentro de um texto para o alcance de determinados objetivos, nesse sentido, podemos e devemos pensar no impacto dos discursos para as sensibilidades, pois como afirmou Oliveira:

Um dos traços definidores dessa perspectiva de estudos históricos é a sua face tanto multi quanto transdisciplinar. Se Febvre advogava a necessidade de diálogo dos historiadores com o campo da Psicologia, outros dos autores acima citados desenvolveram os seus estudos mirando a Antropologia, a

---

<sup>29</sup> Gumbrecht, Hans Ulrich. Op. Cit. p. 19.

Psicanálise, a Sociologia Histórica, a Filosofia, a Linguística, a Estética e, mais recentemente as chamadas Neurociências. (2018, p. 118-119).

Se realmente trabalhamos em prol de uma educação que se dê em uma perspectiva de equidade racial, necessitamos perscrutar o que está sendo veiculado por meio dos livros didáticos, que como vimos anteriormente, a partir dos apontamentos de Moreira e Tadeu,<sup>30</sup> ainda se pautam em modelos de linguagem racionalista e humanista desde o século XIX, e ainda hoje, constituem uma importante ferramenta de trabalho de construção de aprendizagens. Também devemos considerar os impactos sensíveis decorrentes da utilização desta ferramenta de construção de saberes, sendo esta, uma preocupação importante pois o que é construído nos sujeitos através das sensibilidades extrapola os muros da escola, configurando-se em práticas cotidianas que impactam no corpo social, assim, como afirmou Pesavento:

Às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais.

As sensibilidades são uma forma do *ser* no mundo e de *estar* no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada. (2005, s.p.).

Como a autora afirmou, a percepção é individual em um primeiro momento, sendo em seguida partilhada, nesse sentido precisamos refletir com mais empenho sobre as relações entre produção de presença e hermenêutica nos livros didáticos a fim de perceber melhor que tipo de sensibilidades estão sendo exercitadas a partir deste recurso pedagógico. Ou seja, por meio da análise do livro didático investigar, se, com relação à temática indígena, estão sendo produzidas sensibilidades afirmativas, em consonância com os estudos desenvolvidos na contemporaneidade, ou, se apenas em observância à Lei 11.645/08, foram inseridas mais informações e recursos imagéticos relativos aos povos indígenas, sem contudo, promover a desconstrução das narrativas coloniais, que situaram os povos indígenas como figuras do passado, em processo de assimilação, negando-lhes desta forma sua participação nos saberes como sujeitos históricos.

---

<sup>30</sup> Moreira e Tadeu. Op. Cit. P. 19.



Considerando o que foi explicitado até agora, percebemos algumas implicações da cultura letrada e seus frutos em um processo em que a interpretação serve como forma de fundamentação dos conceitos e “verdades” constituídos no decurso da história. Acerca disto, podemos refletir sobre as dificuldades de exercitar o olhar em uma direção mais tangível e menos interpretativa a partir das considerações de Gumbrecht:

Desenvolver conceitos não interpretativos, para acrescentá-los aos conceitos hermenêuticos, exigiria um esforço contra as consequências e os tabus resultantes de entronizar a interpretação como prática central única nas Humanidades. A dificuldade de tal esforço para desenvolver um repertório de conceitos não interpretativos para as Humanidades estaria (ou estará) no simples fato de que, por causa do domínio de uma visão de mundo cartesiana desde o início da modernidade, e da hermenêutica desde o início do século XX, parece impossível em nosso mundo intelectual, pelo menos à primeira vista, encontrar conceitos que possam satisfazer o objetivo da prática (e da fundamentação) de alguma coisa que não a interpretação. (2010, p. 76-77).

A partir das considerações desenvolvidas por Gumbrecht, percebemos o quanto é difícil trabalhar com a presentificação do passado por um viés não hermenêutico, pois ao observar um livro didático, a forma como o passado se aproxima do presente vem carregado de significações que foram constituídas ao longo dos tempos a partir da interpretação, mediada por um processo de distanciamento dos objetos com vistas a privilegiar a racionalidade. Sendo assim, podemos concluir que as significações e os sentidos e sensibilidades decorrentes deste processo, podem operar no engano por estarem fundamentados em critérios de interpretação que tem como pressuposto uma determinada forma de olhar caracterizada pelo prejulgamento, que nada mais é do que a interpretação. Nesta perspectiva, explanaremos a seguir algumas tensões entre produção de presença e hermenêutica observadas nos livros didáticos analisados.

### **3.1— Análise de fonte: presença indígena na coleção de História mais vendida.**

No decurso deste trabalho, observamos alguns aspectos importantes na coleção analisada. Como foi elencado ao longo do capítulo 2, de maneira geral a coleção História, Sociedade & Cidadania atende aos critérios necessários ao

desenvolvimento daquilo que poderíamos chamar de “boas práticas pedagógicas”, com atividades provocadoras de autonomia nos estudos e de protagonismo para que a pesquisa escolar caminhe em direção à pesquisa científica. Também vimos que há boas indicações de sites e vídeos para aprofundar os saberes referentes aos objetos de conhecimento expostos através das situações de aprendizagem, além de atividades reflexivas e/ou problematizadoras.

Em relação aos textos e atividades escritas podemos dizer que a coleção analisada expressa, através da forma como os conteúdos estão organizados, o cuidado com o gerenciamento de conhecimentos históricos no presente e no passado, tendo a preocupação de não incorrer em anacronismos a partir de suas proposições.

Considerando as correntes historiográficas mais discutidas, o Positivismo, o Materialismo Histórico e a Nova História, foi observado que a coleção se identifica com os pressupostos da Nova História, com abordagens de sujeitos históricos que anteriormente não eram contemplados nas obras didáticas, como é o caso dos vários sujeitos étnicos: negros, indígenas, e grupos sociais anteriormente silenciados: mulheres e proletariado, que não protagonizavam nas páginas dos livros escolares num passado recente.

Em alguns aspectos a coleção analisada ultrapassa críticas importantes feitas por Grupioni (1996, p. 427) como a de que “*Falar em índios é falar do passado, e fazê-lo de uma forma secundária: o índio aparece em função do colonizador*”, pois, atualmente há abordagens aos povos indígenas nos livros didáticos em outros períodos históricos que não somente no período colonial. Porém, há que se ressaltar que sua presença ainda aparece de forma fragmentada, sem as continuidades em que uma trajetória histórica implicaria constar nos livros, sem que também haja a presença de explicações sobre os aspectos cosmogônicos caracterizadores das diferentes etnias e que são tão importantes para o desenvolvimento da compreensão e do respeito às diferenças étnicas e culturais.

Também, ficou explicitado através das análises de imagens e dos conteúdos, que há discrepância nas abordagens por grupo étnico ao longo da coleção, e que a escolha dos recursos imagéticos privilegia saberes, conquistas e protagonismos de grupos sociais representados por brancos, como observado nos gráficos das páginas 134-139z.

Esta prevalência de abordagens relacionadas a uma cultura branca lamentavelmente nos revela que embora os livros didáticos do século XXI sejam mais inclusivos que os do século anterior, o cumprimento das determinações legais das Leis 10.639/03 e 11.645/08, ainda são um desafio.

Se considerarmos o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 em seu parágrafo primeiro nos instrui 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.

Embora a coleção esteja dentro dos parâmetros do PNLD por inserir a temática afro e indígena, percebemos que de acordo com o parágrafo 1º da Lei 9.394/96, não foi aprofundada a questão da caracterização da formação da população brasileira a partir dos diversos grupos étnicos. Esta constatação se deve ao fato das abordagens relacionadas às lutas e resistências dos povos africanos e indígenas terem pouca visibilidade na coleção, o que certamente obscurece sua trajetória histórica.

Ao analisar a coleção didática identificamos que no volume destinado ao 6º ano do ensino fundamental as abordagens às populações indígenas estiveram relacionadas aos séculos XV, XVI e XXI, havendo um ocultamento da trajetória das etnias contempladas silenciando desta forma seu protagonismo histórico. Neste volume observamos a maior quantidade de abordagens por etnia onde os grupos étnicos dos Kayabi, Kalapalo, Guarani Mbya, Tupi, Tupinambá, Kamayurá, Yanomami, Pataxós e Ikpeng foram contemplados, além dos Astecas, Maias e Incas.

Entre os assuntos abordados no volume do 6º ano observamos em relação aos Kayabi, que apareceram de forma ilustrativa para que os alunos compreendessem a concepção de tempo da natureza a partir do calendário deste povo. Os outros grupos étnicos aparecem relacionados às contribuições culturais como o artesanato e a alimentação, à exceção dos astecas, maias e incas que recebem uma abordagem diferenciada por serem reconhecidos como sociedades que possuem estado. Este livro também abordou a diversidade linguística dos povos indígenas do

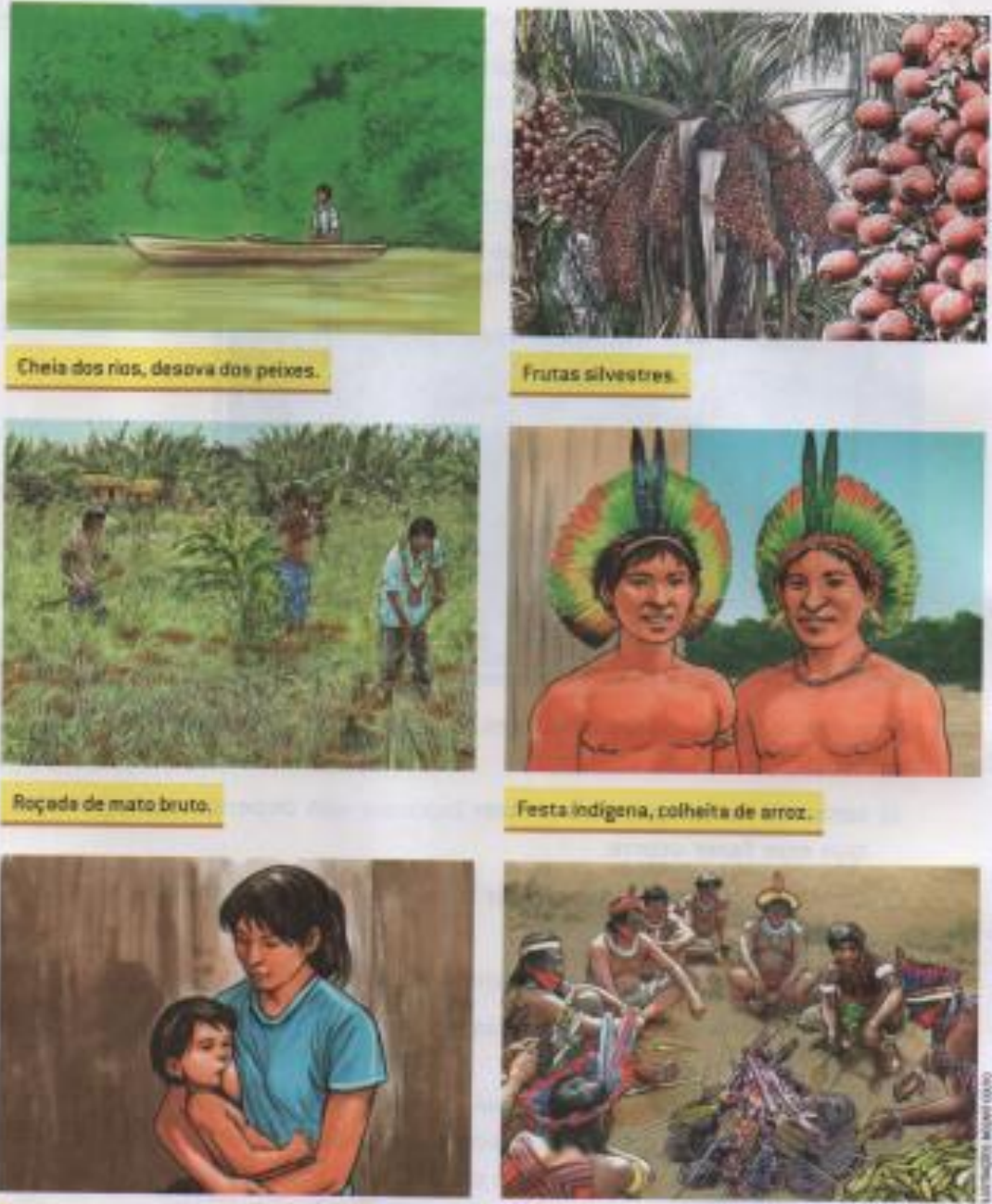
Brasil, explanando sobre os troncos linguísticos que deram origem à multiplicidade de línguas existentes no tempo presente.

Observe a representação dos povos Kayabi do 6º ano do ensino fundamental, página 16:

**Figura 21** – Representação do povo Kayabi. Livro didático, 6º ano p. 16.

### Calendário do povo Kayabi

Os Kayabi vivem no tempo da natureza.



**Cheia dos rios, desova dos peixes.**

**Frutas silvestres.**

**Roçada de mato bruto.**

**Festa indígena, colheita de arroz.**

**Baixada do rio, Primavera, Dia das Mães.**

**Pescaria de inhada, Festa Junina, colheita.**

16

No volume destinado ao 7º ano há uma melhor distribuição dos povos indígenas por períodos históricos, eles apareceram nos séculos XII, XIII, XV, XVI, XIX, XX, XXI, porém não há ideia de continuidade e de trajetória, houve a abordagem de algumas etnias em contextos diferenciados e tempos diferentes.

Em relação ao conceito de resistência indígena este foi o volume que mais privilegiou o assunto, embora façamos uma ressalva, pois em todas as abordagens<sup>31</sup> (produtoras de sensibilidades), as resistências se deram no contexto colonial, em que os principais assuntos abordados eram a empreitada dos colonizadores, onde as populações indígenas figuravam como coadjuvantes do assunto principal. Ao abordar as atitudes de resistência indígena não houve detalhamento das particularidades das etnias que fundamentavam suas lutas.

No livro do 8º ano verificamos que a história indígena contemplou os séculos XVI, XVIII, XIX e XX de maneira interpolada ao longo do livro, sendo que os assuntos abordados foram: escravidão indígena, palavras de origem indígena, violência contra os indígenas, legado indígena, invasão de terras indígenas, indígenas na literatura e educação indígena. Embora haja variedade de assuntos contemplados observamos que na p. 191 ao falar em população brasileira desconsiderou-se a população indígena. Nas p. 192-195 ao abordar a Guerra do Paraguai a participação dos indígenas nas lutas foi ignorada e na p. 212 ao mencionar a política de cotas para negros, os direitos equitativos dos povos indígenas não foram mencionados.

Em relação aos grupos por região, neste volume houve uma distribuição e foram contemplados os grupos étnicos das Américas do norte, central e do sul.

No livro do 9º ano os povos indígenas praticamente desaparecem, ao longo do livro aparecem somente no contexto do século XX e nunca em situação de centralidade, sempre estão relacionados à eventos históricos em que sua participação não pôde ser ignorada, mas também sem privilegiar seus aspectos culturais.

Há diferença nas abordagens dos indígenas da América Central e dos grupos étnicos da América do Sul. Nos textos e atividades que abordaram os Astecas, Maias e Incas há destaque para formas de dominação indígena com maior detalhamento da sociedade e da economia, destacando ainda saberes, técnicas e construções destes povos. Também foi observado o detalhamento dos grupos

---

<sup>31</sup> Ver anexos – Exemplos nas Figuras 37 e 41.

sociais, além de características da estrutura hierárquica e da organização política dos indígenas da América Central. Já em relação aos povos nativos da América do Sul foram explorados saberes e técnicas indígenas sem aprofundamento das estruturas sociais dos diversos grupos étnicos. Ainda foi percebido que houve prejuízo no que concerne ao protagonismo indígena na história, havendo a manutenção de lacunas e silenciamentos referentes à trajetória histórica e estrutura social destes povos. Estas verificações também constituíram uma permanência, tendo em vista que Grupioni já criticou a forma como os indígenas foram retratados no passado ao afirmar que:

Primeiramente, pela forma como essas sociedades são tratadas – geralmente pela negação de traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo etc. Um segundo modo de operação deste mecanismo de simplificação é apresentação isolada e descontextualizada de documentos históricos que falam sobre os índios. (1996, p. 428).

Percebemos ao longo da análise que não houve aprofundamento de questões importantes relacionadas ao universo indígena, como por exemplo aspectos concernentes à organização e hierarquização dentro dos grupos étnicos, os diferentes papéis dos sujeitos indígenas em suas comunidades, a relação espiritual com a terra e com outros elementos da natureza etc.

O protagonismo indígena na maioria das vezes aparece como resposta às ações de grupos de dominadores, como observamos no livro do 7º ano em seu 9º Capítulo *América Portuguesa: Colonização*<sup>32</sup>, em que foram abordados aspectos relacionados ao encontro entre culturas, fazendo leve menção à resistência indígena ao contemplar a divisão territorial na constituição das capitâncias hereditárias. Neste capítulo perdeu-se a oportunidade de explorar aspectos definidores da cultura indígena, como por exemplo sua relação com a terra, não diferenciando a intenção capitalista dos colonizadores e a defesa territorial por parte dos indígenas fundamentada em outros valores mais atrelados a concepção cosmogônica e espiritual destes povos. Nesse sentido, podemos dizer que a temática indígena foi inserida, mas o foco e o objeto de conhecimento na situação de aprendizagem estavam voltados ao protagonismo do colonizador, onde os indígenas figuraram como forma de resistência sem que, no entanto, fossem

---

<sup>32</sup> Ver anexos – exemplos nas figuras 32-37.

explorados os fundamentos desta resistência, caracterizando desta forma novamente uma simplificação das tensões que envolvem a história entre os grupos étnicos.

Considerando as abordagens referentes às populações indígenas da América do Sul em relação às contribuições nas áreas econômica e política, foi percebida uma abordagem das interações destes grupos com a hegemonia branca, protagonista da maioria dos processos expostos nos livros escolares, nesse sentido percebemos novamente que o objeto de conhecimento em pauta não era o indígena, mas outra cultura para a qual este apenas contribuiu.


As constatações até aqui desenvolvidas nos revelam a dificuldade de ressignificar nos livros escolares a parte da história que ficou fragmentada a partir dos silenciamentos operados pelos grupos brancos hegemônicos ao longo dos diversos períodos históricos, pois ao analisar as articulações entre textos e imagens da coleção, bem como as indicações destinadas aos professores e aos alunos, ficou evidente que há uma tentativa de reelaboração dos conteúdos do livro para uma educação com mais equidade entre os grupos étnicos como foi verificado a partir da comparação entre textos e imagens dos livros do PNLD 2017 e 2020, onde tomamos como exemplo a abordagem da etnia Tupinambá.

No livro destinado ao professor, no volume do 7º ano, na p. 245 verificamos que no PNLD 2017 houve um erro relacionado à etnia Tupinambá em uma seção intitulada *Leitura e escrita em História*, que em meio à situação de aprendizagem contemplou objetos da etnia Tupinambá, mas nas recomendações pedagógicas afirmou que “*o contato desses povos indígenas com os europeus foi fatal para eles. Em menos de 200 anos, os Tupinambás foram totalmente extintos*”.



Figura 22 – Mantos Tupinambá. Livro didático., 7º ano p. 244.

**4. Em grupo.** Imaginem que vocês trabalham em uma agência de turismo e precisam convencer pessoas que estão indecisas a fazer uma viagem a Machu Picchu. Façam um relatório ilustrado (desenhos, fotos, mapas), incentivando-as a conhecer o Templo do Sol, Tumba Real, As Três Ventanas, A Praça Sagrada e o Templo do Condor. Postem o trabalho no **blog da turma**.

 **Indicação de site para pesquisa:**

- <<http://eba.im/7wetd8>>. Acesso em: 19 maio 2015.

**5. Identifique a alternativa ERRADA e corrija no caderno.**

- Os povos tupis tinham culturas semelhantes e uma origem comum.
- Suas aldeias tinham uma população que variava entre 500 e 3000 pessoas.
- Os povos tupis falavam línguas semelhantes, o que facilitava a comunicação entre eles ao longo da costa.
- As habitações tupis são iguais as de todos os outros povos indígenas do Brasil, como os xavantes, os ianomâmis entre outros.

**II. Leitura e escrita em História**

**a. Leitura de imagem**

As imagens abaixo são objetos feitos por indígenas que há muito tempo habitavam o litoral brasileiro. Observe-os com atenção.





Foto: 2011. Museu Nacional de Brasília, Coleção Papai. Foto: Divisão Publicidade



Museu do Brasil, 2010

**244**

Figura 23 – Exemplo de recomendações ao professor. Livro didático, 7º ano p. 245.

a) O que são esses objetos?  
 b) Quem os confeccionou?  
 c) Do que são feitos?  
 d) Para que serviam esses objetos?  
 e) **Pesquise:** onde estes objetos estão conservados? Por quê?

**b. Leitura e escrita de textos**

◀ **VOZES DO PASSADO**

O texto a seguir é de uma descrição da cidade de Tenochtitlán feita pelo conquistador Bernal Diaz del Castillo, em 1519. Leia-o com atenção.

Em 1519, o conquistador Bernal Diaz del Castillo, impressionado com a cidade de Tenochtitlán, faz a seguinte descrição: o burburinho e o ruído do mercado [...] podia ser ouvido até quase uma légua de distância. [...] Quando lá chegamos, ficamos atônitos com a multidão de pessoas e a ordem que prevalecia, assim como com a imensa quantidade de mercadoria. [...] Cada espécie tinha seu lugar particular, que era distinguido por um sinal. Os artigos consistiam em ouro, prata, joias, plumas, mantas, chocolate, pele curtida ou não, sandálias e outras manufaturas de raízes e fibras de juta, grande número de escravos homens ou mulheres, muitos dos quais estavam atados pelo pescoço com gargalheiras, a longos paus.

**Léguas**  
 Medida de distância cujo valor varia de acordo com a época, país ou região; no Brasil, vale aproximadamente 6 600 m, em Portugal, 5 572 m.

**Atônitos**  
 Tomados de grande admiração; espantados, pasmos.

**Carval, Leoncio. A conquista de México.**  
 São Paulo: FTD, 1996. p. 22. (Para conhecer melhor).

a) Quem é o autor do texto?  
 b) A quem o autor está se referindo quando diz: “ficamos atônitos”?  
 c) Transcreva o trecho do texto que mostra a surpresa do autor do texto diante do mercado da cidade de Tenochtitlán.  
 d) O que o texto informa sobre a economia e a sociedade asteca?

**Atônito.** Hoje, os mantos das Tupinambás são considerados objetos de grande valor e interesse, sobretudo por parte dos pesquisadores arqueólogos, antropólogos, historiadores empenhados em estudar as sociedades humanas a partir de sua cultura material. Além disso, atraem a curiosidade de milhões de visitantes locais de aqui e de lá, portanto, uma das fontes de renda dos museus europeus onde estão expostos.

**245**

Para um professor que não estivesse atento às ações de re(existência)<sup>33</sup>, desta etnia no presente, este equívoco seria danoso ao exercício de construção de conhecimento das diversidades. Porém, foi verificado também, que no PNLD 2020, nas páginas 18 e 19<sup>34</sup> do livro do 7º ano o erro foi corrigido com a utilização da mesma situação de aprendizagem acompanhada de um texto de apoio intitulado “*Tupinambá de Olivença*”, em que foram destacados aspectos como a organização social e características relativas a habitação e alimentação desta etnia no presente.

Sabemos que desde os anos 1990 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o tema de pluralidade cultural foi inserido na perspectiva transversal na educação básica, com vistas a repensar discursos anteriores relacionados à formação da população brasileira, que sob a falsa ideia de democracia racial, negligenciava particularidades das diferentes etnias que compõe o povo brasileiro, levando desta forma à negação das diferenças e a falta de reconhecimento do protagonismo dos afrodescendentes e indígenas na identidade e memória brasileiras. Os PCNs foram significativos para a inserção da educação étnico-racial nos currículos, de acordo com Bittencourt:

Mesmo sendo apenas “parâmetros”, uma vez que a Constituição da República impede a imposição de um currículo nacional, o problema racial foi introduzido de maneira explícita no documento oficial do MEC e a “pluralidade cultural” foi proposta como tema transversal a ser incluído em todo o ensino fundamental, com o propósito explícito de revisão da cultura nacional como uniforme. (2014, p. 157).

Nesse sentido vimos que no passado os livros didáticos funcionaram como veículo de propagação da negação às diferenças e que em um segundo momento, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através da sanção da Lei 11.645/08 abriu-se a possibilidade de uma reconfiguração da maneira como a constituição da identidade do povo brasileiro foi divulgada. Com isso o PNLD adequou suas determinações para o processo de concorrência das editoras, aos novos parâmetros estabelecidos pela legislação que entrava em vigor. Porém, a inserção dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena constituíam um desafio para os produtores de livros didáticos, tendo em vista que os silenciamentos

---

<sup>33</sup> SANTOS, Carlos José Ferreira dos; SANTOS, Vanessa Rodrigues dos. Protagonismos Indígenas: re(existências) indígenas e indianidades. P. 23 - In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; ROSSI, Mirian Silva (org.) *Índios no Brasil: vida, cultura e morte*. São Paulo: Intermeios, 2018. 300 p.

<sup>34</sup> Ver anexos – Figuras 38 e 39 e no início figura 05.

relativos à história destes grupos étnicos acabaram por ocultar boa parte da trajetória histórica destes grupos.

Estes silenciamentos não ocorreram apenas em âmbito nacional, mas internacional também, o que se deve em parte às formas de organização social e política que intervêm nos sistemas educativos, como afirmou Goodson ao refletir sobre educação democrática procurando respostas para o futuro educacional:

Assim, a noção de uma democracia que represente a todos é minada pela ordem econômica em que a governança se realiza. Operando plenamente dentro do mantra de acumulação por espoliação, os governos abandonam seu dever anterior de “representatividade”. Ao invés de ser um processo de representar “o povo” contra interesses poderosos, a democracia é invertida e representa os poderosos grupos de interesse contra “o povo”. (2014, p. 28).

O que se viu em seguida foi que as tentativas de adequação dos materiais didáticos à temática afro-brasileira e indígena não era suficiente para reconstruir a participação histórica destes povos, que continuavam aparecendo nos livros escolares como apêndices de uma cultura predominantemente ocidental, cristã, patriarcal e branca, conforme os interesses dos grupos dominantes, que viam nos indígenas entraves ao “progresso civilizacional”.

Percebemos nesta análise que a coleção História, Sociedade & Cidadania se enquadra dentro de padrões de representação dos grupos étnicos como propagadora de sensibilidades étnico-raciais conflitantes, pois, embora a proposta da coleção seja de inclusão de sujeitos históricos antes marginalizados, como a Nova História propõe, por outro lado demonstra uma tensão entre sua proposta e o conteúdo dos livros escolares.

Este conflito entre o que é proposto pela coleção e o que de fato é veiculado por meio dela revela uma conjuntura de fazeres sociais que acabam por promover e/ou legitimar justamente as construções históricas que se buscava dirimir, em um processo oculto de inversão democrática, onde a educação e seus veículos de formação funcionam a serviço do esbulho dos sujeitos que não interessam aos grupos dominantes da cultura e identidade de um povo, como afirmou Goodson:

A “inversão da democracia” no nível da política formal tem implicações enormes, não somente para a sociedade e a cultura de modo geral, mas para a educação especificamente. Se a acumulação para poucos é acompanhada pela espoliação de muitos, será rapidamente representada por meio das instituições e práticas educacionais. (2014, p. 29).

As situações de aprendizagem do livro analisado são profícuas e problematizadoras, capazes de despertar o senso crítico nos estudantes, porém os recursos imagéticos e a quantidade de abordagens em textos e imagens por grupo étnico podem produzir sensibilidades de que existe uma hierarquia racial por trás do discurso inclusivo.

Neste sentido, considerando o conceito de produção de presença proposto por Gumbrecht (2010) acerca da experiência estética, podemos dizer que há discursos afirmativos, mas que as sensibilidades despertadas ao apreciar a coleção ainda estão aquém de produção de presença indígena.

A produção de presença, como experiência estética supõe proximidade com o objeto de conhecimento, o que não ocorre a partir dos recursos ofertados pelos livros escolares. Tanto no caso do livro do 6º ano que apresenta várias etnias sem se ater a trajetória histórica e aos aspectos cosmogônicos de nenhuma delas, e portanto, não produz presença de trajetória e nem de perfil cultural destes povos, quanto ao livro do 9º ano que só cita uma etnia, a pataxó, mas que também não a contextualiza e nem confere a esta protagonismo histórico.

Podemos dizer que há um distanciamento entre o sujeito e o objeto no que concerne ao estudo da história e cultura indígena, pois as situações de aprendizagem envolvendo indígenas se dão de maneira em que este grupo étnico é visto de maneira secundária e as abordagens aos diversos grupos aparecem, na maioria dos casos, como complemento de situações em que o objeto principal de estudo é outro, relacionado também a outra cultura, que tem predominado nos livros escolares desde o século XIX.

Desta maneira, observamos como o conceito de representação se atrela à produção de presença em relação aos grupos étnicos, pois a maneira como os diferentes grupos são representados produz sensibilidades específicas que acabam por nortear os comportamentos, as maneiras de ser, de viver e de tratar os semelhantes (ou os “diferentes”), sem que as diferenças sejam compreendidas ou respeitadas.

Talvez fosse oportuno, para produção de presença e de sensibilidades afirmativas étnico-raciais o estímulo de atividades que estivessem envolvidas com a história local, privilegiando aspectos culturais em sua trajetória histórica dentro de grupos étnicos específicos, proporcionando maior proximidade com o objeto de estudo, neste caso a cultura indígena, privilegiando por exemplo aspectos da cultura

imaterial destes povos, como a oralidade e as relações mitológicas e espirituais, mesmo que estas situações de aprendizagem partissem da exploração de aspectos materiais.

Defendemos esta posição, pois encontramos nos livros didáticos alguns exemplos da cultura material destes povos, como por exemplo cestarias e objetos de uso cotidiano para manuseio alimentar, porém os aspectos imateriais e, portanto, intangíveis mas extremamente significativos para a compreensão da cultura indígena ainda não tem destaque nos livros escolares, que por vezes apresentam os objetos sem contextualizar a cosmogonia sobrenatural que liga o objeto material ao seu significado e uso imaterial, nas palavras de Silva e Costa:

Discutir a cultura material indígena implica, necessariamente, perceber imbricações com os aspectos imateriais que escapam a olhos desatentos. É possível vincular ao material uma gama de saberes e sensibilidades, experimentados tanto em nível individual como coletivo, seja dentro ou fora das aldeias. (2018, p. 64).

Ao refletir sobre a tensão entre os aspectos materiais e imateriais envolvendo a compreensão dos objetos de uso indígena, percebemos como as abordagens aos objetos encontradas nos livros didáticos ainda se distanciam da realidade cultural destes povos, mesclando por vezes suas produções artesanais com os usos reconhecidos pelos alunos a partir das representações construídas acerca destes objetos por culturas com práticas de uso diferentes daquelas que norteiam os fazeres indígenas, que se apoiam em concepções de mundo diferentes.

### **3.2 – Das representações indígenas nos livros didáticos.**

Ao trabalhar com a análise de livros escolares não podemos deixar de pensar no conceito de representação, onde este objeto cultural figura como protagonista na formação de saberes e na construção, manutenção e/ou fixação de memórias e por conseguinte de identidades.

Vimos até agora que o livro didático tem potencial de formar sensibilidades e de produzir experiências estéticas a partir da articulação de textos e imagens e da maneira como estes são entremeados nas obras escolares.

Nesta perspectiva consideramos que o livro didático como portador de diversos saberes se insere na sociedade como ferramenta de legitimação de determinada



ordenação ou hierarquia social que é operada a partir das representações. No caso da história e cultura indígena, quando abordadas como saberes culturais em que a apropriação se dá em um contexto educacional para não indígenas, o que temos a partir do contato com os livros didáticos é, em boa parte das vezes, a apresentação de algo ou alguém que no momento da aula está ausente. Tanto o indígena propriamente dito, quanto os aspectos culturais que o significam estão, muitas vezes, fora do contexto educacional no qual serão abordados, sendo desta forma muito fácil perpetuarem-se equívocos relacionados às particularidades dos variados grupos étnicos. Nesse sentido, seria oportuno pensar no incentivo ao protagonismo indígena na participação da produção de livros escolares.

Na análise do livro *História, Sociedade & Cidadania* notamos que algumas críticas produzidas por Grupioni<sup>35</sup> nos anos 1990, ainda configuram uma permanência no tempo presente, e que estas podem contribuir para a permanência de outros equívocos relacionados aos diferentes grupos étnicos. Uma das críticas feita por Grupioni (1996, p. 427) foi que o passado nos livros didáticos “*não é uma história em progresso, que acumula e que transforma*”, mas uma história marcada pelo enfoque a eventos específicos de uma sociedade caracterizada pela identificação com pressupostos de uma historiografia de matriz europeia. Ora, apesar de os livros analisados estarem em consonância com as determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e também, atenderem ao disposto no edital do PNLD naquilo que concerne à temática étnico-racial, percebemos que a crítica de Grupioni feita no século passado ainda não foi superada, pois a parte em que a história indígena figuraria como cumulativa e transformadora ainda não alcançou status de realidade nas obras escolares, o que certamente influencia na compreensão das diferenças e por conseguinte no despertar das sensibilidades relacionadas aos grupos étnicos.

Dentro desta perspectiva retomemos a crítica de Gumbrecht (2010) em relação ao prejuízo da experiência estética nas humanidades devido ao distanciamento entre o sujeito e o objeto promovido pela preponderância da hermenêutica no trabalho com as ciências humanas. Para ajudar a elucidar o que estamos dizendo nos apropriamos do conceito de representação desenvolvido por Chartier, assim definida:

---

<sup>35</sup> GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos Índios nos Livros Didáticos*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 77. N. 186. P. 409 -437, maio/ ago. 1996.

Representação: imagem que remete à ideia e à memória os objetos ausentes, e que nos apresenta tais como são. Nesse primeiro sentido, a representação nos permite ver o “objeto ausente” (coisa, conceito ou pessoa), substituindo-o por uma “imagem” capaz de representá-lo adequadamente. Representar, portanto, é fazer conhecer as coisas mediatamente pela “pintura de um objeto”, pelas palavras e gestos, por algumas figuras ou marcas – tais como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. (2011, p. 17).

Ao refletirmos sobre a trajetória da história e cultura indígena nos livros didáticos veremos que desde as primeiras representações de sua cultura, a “interpretação” ditou as formas de como estas populações seriam vistas e conseqüentemente “sentidas” pelos estudantes. Ainda hoje no século XXI encontramos professores que marcados por sensibilidades equivocadas acerca dos indígenas, resistem em aprofundar o estudo relacionado às diversas etnias que hoje vivem no Brasil.

Pensamos que as atitudes de resistência em aprofundar conhecimentos sobre os povos indígenas em sala de aula possam ter variados motivos para acontecer, como foi demonstrado ao longo deste estudo, porém gostaríamos de ressaltar que parte dos docentes atuantes na educação básica do tempo presente foram formados antes do surgimento da Lei 11.645/08 ou ainda nos primeiros anos a partir de sua promulgação, em que os sentidos sensíveis aos problemas étnico-raciais ainda estavam timidamente despertados. Com isso pensamos que as “representações mentais” que boa parte destes indivíduos possuía trouxe prejuízo à aplicabilidade da lei em sala de aula, além é claro, da evidente falta de materiais que dessem conta de subsidiar o seu trabalho pedagógico. As tensões no ensino de história e cultura indígena, podem nesse caso ser entendidas dentro de um universo intangível de distanciamentos entre o sujeito e o objeto, mas também dentro de um contexto de lutas sociais por poder, onde grupos hegemônicos criam representações para manter uma determinada ordem ou hierarquia social, como afirmou Chartier:

As lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou de rechaço que produzem. Ligam-se estreitamente à incorporação da estrutura social dentro dos indivíduos em forma de representações mentais, e o exercício da dominação, qualquer que seja, graças à violência simbólica. (2011, p. 22).

Entendemos desta maneira que parte da empreitada no que concerne à aplicabilidade da Lei 11.645/08 em sala de aula está relacionada à constituição das representações dos povos indígenas nos livros didáticos e da maneira como se



produz presença e/ou ausência destes povos a partir da experiência estética com as obras.

Também é sabido que os grupos hegemônicos não são os únicos a ditar os trâmites desta história, pois a própria existência da lei nos confirma a existência e também a resistência, de uma corrente contra hegemônica atuante em nossa sociedade, onde forças contrárias se imbricam na produção de materiais de uso pedagógico, disputando memórias e identidades, individuais e coletivas.

Na luta e na disputa das memórias identitárias do povo brasileiro, encontramos por vezes a representação ultrapassando o próprio representado, como é o caso dos povos indígenas na participação da história do Brasil, onde estes têm hoje ainda o lugar que lhes foi reservado (de coadjuvantes de uma história protagonizada por europeus), pelos “contadores” da história do país.

Tais tensões envolvendo o universo das representações foram apontadas por Almeida Neto <sup>36</sup> ao afirmar que:

Mas é no cotidiano que se formam as representações capazes de dissimular o vivido, através dos deslocamentos e substituições que o interpõem entre o representado e o representante, também é aí que se formulam as críticas, também na forma de representações, que combatem a homogeneidade e a unidade pretendidas pelas representações hegemônicas. Significa dizer que o cotidiano contém tanto as representações enganosas, que encobrem questões relevantes, como aquelas que apontam para o porvir, a utopia. (2010, p. 181).

Neste caso, relacionamos com base nesses apontamentos que a falsa ideia de democracia racial, também foi perpetrada nas escolas de educação básica a partir das contribuições dos livros escolares, foi fruto desta ideia de homogeneidade cultural que anulando as diferenças encobriu as opressões e na mesma medida as resistências.

Nas disputas pela representação dos grupos sociais, encontramos no tempo presente alguns exemplos de tentativas de resignificação da história e de reconstituição de memória, tendo a participação de grupos indígenas como protagonistas de sua história, como é o caso da implementação de um recente

---

<sup>36</sup> Almeida Neto, Antônio Simplício de. Relatos da Caixa Preta: representações como elemento da cultura escolar. Educar em Revista, Curitiba, n. 37, p. 173-189, 05 de maio de 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12323/12444>. Acesso em: 28 ago. 2020.

currículo indígena<sup>37</sup> em 2019 como orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Este currículo contou com a participação de autores indígenas atuantes nas políticas educacionais contemporâneas, com destaque para Daniel Mundukuru e Cristiano Wapichana que buscaram através de suas contribuições ressignificar a ideia de pluralidade a partir do estímulo a aceitação e da compreensão da diversidade. Estes autores pautaram seu trabalho em consonância com os debates envolvendo a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação após a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, implicando em ações pedagógicas formativas e afirmativas.

Esta iniciativa embora por um lado venha ao encontro dos interesses de resistência identificados com a aplicabilidade da Lei 11.645/08, por outro lado demonstra a insuficiência dos livros escolares no atendimento às determinações legais, onde se fez necessária a elaboração de outros materiais para atender às proposições desta lei, que prevê o reconhecimento da participação dos povos indígenas na constituição do povo brasileiro.

Porém sabemos que o reconhecimento do protagonismo indígena na história passa pela linguagem, que também tem uma trajetória histórica de sentidos e de significações.

Percebemos desta maneira que através da linguagem, em suas múltiplas manifestações, como as que observamos nos livros didáticos, onde a linguagem textual se intercala com os recursos da linguagem imagética, foram e são produtoras de sentidos e de sensibilidades despertados através das representações por intermédio da experiência estética, onde o que é real ou imaginário cede lugar ao que é socialmente construído, como afirmou Lutfi:

A linguagem perde seu estatuto de verdade quando se evidencia a possibilidade de interpretação, daí o caráter decisivo das representações. As representações atravessam a linguagem. São fatos de fala (ou se preferem de discurso) e de prática social. A filosofia não considerando as simulações e dissimulações que ocorrem devido ao emprego da linguagem na prática social, faz da verdade uma propriedade metafísica da linguagem. (1996, p. 93).

Nesse sentido, entendendo a verdade como “propriedade metafísica da linguagem”, pensamos que a proposição de Gumbrecht (2010) de produção de

---

<sup>37</sup> Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas – São Paulo: SME/ COPED, 2019.

presença a partir da experiência estética, dialogue de maneira profícua com as explanações acerca do conceito de representação aqui contempladas, em que o livro didático como veículo de linguagens, saberes, sentidos e fazeres se constitui como objeto de interesse para repensar as práticas escolares envolvendo os livros da educação básica. Pensamos com relação à temática indígena nos livros didáticos que, todas as vezes que a linguagem perdeu o estatuto de verdade para a interpretação, uma muralha de representações enganosas ou equivocadas foi construída como impedimento para uma educação mais democrática e equitativa, persistindo seus efeitos na longa duração.

Os livros didáticos, ainda utilizados em larga escala no século XXI, são produto de uma sociedade constituída nos meandros da história, sendo também um objeto de disputas de grupos empresariais que como vimos no capítulo anterior representam interesses de determinados grupos sociais. Estas representações acabam por ocultar as vozes de diversos sujeitos históricos usurpando seu protagonismo histórico e negando sua participação social a partir dos silenciamentos, mantendo os grupos étnicos em situação subalterna, como afirma Lutfi:

Assim sendo, a representação, como produto de um determinado processo social, está referida à problemática da dominação e da exploração. Os dominantes, através da representação, podem, sem mentir, passar uma imagem que perpetua a dominação. (1996, p. 94).

Essa imagem perpetuada por processos de dominação que coloca cada sujeito étnico em uma posição que lhe foi outorgada a partir dos discursos de linguagem é amparada por outras representações que naturalizam a ordem social tal como se encontra, de modo que se tem a impressão que os sujeitos ocupam lugares em uma hierarquia social de maneira orgânica, como se não houvesse uma história de opressões e conflitos por trás dessa dita “ordem natural”. Como explica Lutfi:

Por que as representações têm essa força inaudita nas sociedades contemporâneas? O mundo atual, em vez de interpretar a vida com símbolos, figuras e fatos históricos, produz signos e imagens e, principalmente, representações. Representações redutoras que apagam os conflitos e deslocam os sentimentos. Representações que simulam a vida e dissimulam as relações concretas. Em vez de contradições, dualidades; em vez de dialética, lógica formal; em vez de movimento, alternativas excludentes. (1996, p. 95).

Vimos com isso que a aplicabilidade da Lei 11.645/08 ainda se constitui como um desafio muito grande no tempo presente, pois passados doze anos de sua implementação ainda estamos “nos batendo” para encontrar meios para ressignificar a participação histórica dos povos indígenas tanto na constituição do povo brasileiro, como em sua trajetória histórica em períodos em que ainda sua presença está silenciada nos livros didáticos de educação básica. Desta forma, pensamos que o trabalho com uma cultura de produção de presença, que privilegie a experiência estética, não em detrimento ao exercício da hermenêutica, mas em concomitância à este, utilizando os conceitos construídos no campo interpretativo de maneira crítica, repensada e reelaborada, com o reconhecimento das diferenças e dos enfrentamentos históricos que levaram os grupos étnicos aos impasses do presente.

Nesta perspectiva, nossa proposição é de que os livros escolares tenham seus conteúdos adequados às vozes dos sujeitos silenciados, pois somente a inserção de fotos, imagens e atividades problematizadoras da existência destes grupos na sociedade é pouco para expressar “de fato” tudo o que significa e realmente representa a história e a cultura das populações indígenas do presente. Talvez, a partir dos relatos dos próprios indígenas as sensibilidades capazes de promover a equidade racial nas escolas possa ser finalmente despertada, com a compreensão dos aspectos imateriais que amparam as formas de existência destas populações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a Constituição de 1988 com a promulgação do Art. 231 que reconheceu aos povos indígenas “*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam*”, houve maior abertura para que dentro do campo educacional os povos indígenas ganhassem visibilidade de sujeitos de direito. Entretanto, como vimos ao longo deste trabalho, as relações educacionais envolvendo estes sujeitos étnicos foram marcadas por silenciamentos decorrentes de ações desencadeadas pelo impacto da dominação eurocêntrica, que operando nas relações sociais pautadas em critérios de desigualdade, promoveram o distanciamento dos povos indígenas do protagonismo histórico.

Desenvolvemos através dos capítulos deste texto reflexões que objetivaram demonstrar algumas relações entre as formas de abordagem dadas aos povos indígenas dentro da história escolar, com base nas construções e representações da história e cultura indígena nos livros didáticos, tendo como referência a coleção mais consumida nos últimos PNLDs, a coleção *História, Sociedade & Cidadania*.

A partir de reflexões sobre as marcas de uma concepção hegemônica, canônica e patriarcal para as construções e representações dos povos indígenas na educação básica, consideramos, a partir da proposição de Gumbrecht (2010) para o ensino de humanas, alguns impactos decorrentes da cultura letrada, da tradição hermenêutica e das possibilidades da produção de presença, na abordagem dos conteúdos de história e cultura indígena.

Foi constatado, através da análise das fontes, que a coleção didática averiguada atende aos critérios exigidos pelo edital do PNLD no que concerne ao estabelecido na Lei 11.645/08, promovendo a inclusão da temática indígena e situando o debate étnico-racial dentro do contexto educativo.

Entretanto, observamos que considerando a experiência estética relativa aos grupos étnicos em uma perspectiva de cultura de produção de presença, a referida coleção evidencia hierarquia racial e tensão entre os grupos étnicos, como foi verificado a partir do estabelecimento de relações entre a proposta do autor, a quantidade de abordagens aos povos indígenas e a tensão existente entre a problematização das atividades e a distribuição de fotos e imagens identificadas com os diferentes grupos étnicos ao longo da coleção.

Notamos que a coleção analisada se identifica com os pressupostos da Nova História, buscando contemplar através de suas abordagens, vozes de sujeitos que anteriormente eram negligenciadas nos livros escolares, porém foi percebido que as marcas de uma historiografia que silenciava determinados sujeitos ainda determinam formas de abordar e de formatar percepções relativas aos grupos étnicos, com visível prevalência de uma história fundamentada em pressupostos de uma cultura ocidental.

No transcorrer da pesquisa foi verificada a necessidade de explorar o conceito de representação, sem o qual haveria incompletude na compreensão das formas de manutenção de ideais de hierarquização racial na longa duração, pois através das construções representativas dos sujeitos e inclusive daquelas que definem o que é aceito ou não como saber no campo das humanidades, é que grupos hegemônicos conseguem se manter como “protagonistas da história”, relegando aos demais grupos étnicos o lugar que lhes cabe depois que uma versão “principal” da história foi contada.

Como vimos, foi através das representações que falsos absolutos perpetuaram a manutenção de memórias e de identidades que atendiam aos interesses de grupos dominantes. Nesta perspectiva verificamos a partir da análise do livro didático que este serviu como um dos principais veículos de legitimação de uma dada ordenação social, conforme foi observado com a utilização da definição de Chartier<sup>38</sup> sobre as representações.

Com base nos levantamentos aqui desenvolvidos ficou explicitado que embora atualmente estejamos muito melhor do que no passado em relação à abordagem da história e cultura indígena, ainda há um distanciamento verificado na coleção analisada, entre o que é proposto como forma de atendimento à legislação vigente, e o que realmente caracterizaria uma história indígena com status de continuidade e de protagonismo, onde caberia haver a superação dos silenciamentos operados pela historiografia tradicional.

Desta maneira, passados doze anos da promulgação da Lei 11.645/08 vimos por meio da coleção de didáticos mais consumida nos últimos PNLDs que as representações e interpretações que prejudicaram a compreensão das alteridades desde o passado ainda formatam sensibilidades através das construções mentais

---

<sup>38</sup> CHARTIER, Roger. Op. Cit. P. 167.

nos processos de aprendizagem escolar que têm o livro didático como vetor. Como afirmou Chartier<sup>39</sup>, o mundo social é construído através da violência simbólica em processos em que a representação é fundamental para delimitar os espaços de ação dos sujeitos, promovendo um ordenamento social sem que as partes prejudicadas tenham força para ressignificar seus papéis sociais.

Também notamos a partir de atividades da coleção didática que existem boas propostas de atividades que buscam ressignificar os papéis sociais dos diferentes grupos étnicos. Estas atividades, embora não apareçam em todos os volumes da coleção, tem um caráter problematizador que proporcionam o refinamento do olhar dos estudantes para os diferentes grupos étnicos. Nestas atividades foi verificada a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais aprofundado em relação à multiplicidade de etnias.

Porém temos de ressaltar que há a necessidade de ressignificar a história e cultura indígena por um viés não ocidental, não interpretativo, pois os efeitos deletérios da historiografia tradicional ao protagonismo indígena e da trajetória dos livros didáticos como ratificadores de hierarquias raciais apesar de terem trazido marcas indelévels para o convívio social podem ser repensados e reutilizados na direção contrária. Nesta perspectiva retornamos aos estudos de Almeida Neto<sup>40</sup>(2010), que apontam para as ambiguidades envolvendo o cotidiano, tanto como propulsores de representações que buscam homogeneizar o que é heterogêneo, como na perspectiva da representação como utopia do porvir, em que podemos repensar o livro didático e seu papel social, como ferramenta educacional que também traz historicidade de relações entre representantes e representados.

Ao considerar o que a coleção pode produzir de maneira geral em relação às sensibilidades afirmativas étnico-raciais, percebemos que as abordagens dos livros didáticos ainda se distanciam sobremaneira do universo de significações relacionadas aos povos indígenas que foram perdidas através da interpretação que sua cultura sofreu por parte do predomínio de um pensamento ocidental.

Ainda no século XXI verificamos a partir da coleção analisada que existem processos redutores de narrativas étnicas que através das simplificações no

---

<sup>39</sup> CHARTIER, Roger. Op. Cit. P. 167.

<sup>40</sup> Almeida Neto, Antonio Simplicio de. OP. Cit. P. 168.

universo da linguagem, que como explicitou Lutfi<sup>41</sup>, evocando Henri Lefebvre, “*dissimulam relações concretas*”, promovendo formas de apropriação de saberes expressos por símbolos e signos, imagens e representações, que silenciam conflitos. Desta forma, entendemos que o estudo da história e da cultura indígena na educação básica requeira novas abordagens que tenham como ponto de partida o exercício do refinamento da percepção do alunado em relação à cosmogênese que fundamenta os fazeres e que norteia as relações indígenas.

Para exemplificar o que estamos dizendo tomemos como exemplo o caso das edificações escolhidas para ilustrar os conteúdos estudados, como vimos no gráfico 04, a maior parte de habitações que aparece na coleção analisada corresponde às construções e arquiteturas relacionadas a uma cultura branca/ocidental, enquanto as identificadas com os povos indígenas correspondem à apenas 9,90% das imagens ilustrativas da coleção, sendo 04 imagens no livro do 6º ano e 07 imagens no livro do 7º ano, desaparecendo nos volumes destinados ao 8º e 9º ano, o que certamente inviabiliza a compreensão de aspectos importantes da cultura indígena que poderiam ser utilizados para produzir presença cultural destes povos.

Para esclarecer melhor o que estamos expondo reflitamos sobre a importância dos significados das coisas para distinção cultural, com base no exemplo acima, de edificações, vamos considerar as habitações e seus usos. Na cultura não indígena, ao mencionarmos a palavra casa, as significações a que a palavra remete, estão relacionadas a um lugar de descanso, remetem à família e à intimidade, sendo que seu uso está associado à moradia. Na coleção analisada não foi verificada a diferenciação do conceito de casa não indígena e da casa para o indígena.

Estudos recentes desenvolvidos por Silva e Costa (2018)<sup>42</sup> demonstram a importância da compreensão da cosmovisão indígena para o entendimento das diferenças na educação básica. Retomemos o exemplo da casa, onde segundo estes autores “*o espaço físico da casa indígena consiste em um “relicário” de saberes que em renovação constante aponta novas perspectivas ocupacionais que mesclam o laboral, o lúdico, o mítico e o cosmológico*” (2018, p. 54), onde a compreensão da distinção dos usos da casa para os indígenas se torna imprescindível para a compreensão das diferenças. Segundo estes autores as casas

---

<sup>41</sup> Lutfi, Eulina. Op. Cit. P. 169.

<sup>42</sup> SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. m. da. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. P. 46-56.



indígenas são usadas de modos diferentes de acordo com a etnia e mesmo dentro do mesmo grupo étnico os usos são variados. Enquanto para o não indígena a casa é para morar (e isso implica também toda a concepção de moradia construída a partir do viés ocidental), para o indígena existem casas para dormir, casas para cozinhar, casas para o trabalho artesanal, casas para o ritual e, inclusive, casas túmulo. Ou seja, a compreensão do que configura uma casa não pode ser interpretada sob a ótica de uma cultura alheia à cosmovisão indígena, para o indígena o lugar para morar é a aldeia, tendo a casa múltiplas e específicas funções pautadas em valores e tradições de difícil compreensão para os não indígenas.

Para um não indígena ao mencionar casa túmulo provavelmente lhe venha a mente a ideia de cemitério, que tem características específicas da cultura não indígena, onde um aspecto importante que distingue este local é o caráter coletivo dos sepultamentos, de acordo com Silva e Costa, foi observado que a casa túmulo para a etnia Umutina (MT) era construída para defuntos específicos, em que *“Durante o período de luto, seus familiares passavam a dormir sobre a sepultura, protegendo, dessa forma, as três almas do defunto, até que as mesmas encontrassem seus destinos”* (2018, p. 55).

Este tipo de trabalho com a exploração dos conceitos diferentes que as coisas possuem para indígenas e não indígenas é propulsor de uma série de compreensões que podem recuperar parte do que foi perdido das histórias e culturas indígenas na longa duração.

Outro exemplo de situações em que coisas utilizadas por indígenas e não indígenas portam significados e valores diferentes pode ser observado ao considerar o uso de bebidas alcólicas, que enquanto para o não indígena está associado em boa parte das vezes à descontração, para algumas culturas indígenas está relacionado à marcação de diferenças conforme comentou Fernandes:

Apesar da importância de se observar as beberagens nativas a partir de seu lugar na infraestrutura nutricional e de sua posição metafísica nas culturas indígenas, não se pode esquecer que as bebidas exercem um papel crucial nos sistemas sociais, seja como marcadores das diferenças de status e de gênero, seja como instrumentos de mediação entre posições hierarquicamente distintas (2011, p. 86).

Nesse sentido acreditamos que uma cultura de produção de presença, que considere as cosmogonias indígenas seja profícuo ao trabalho com as identidades e as memórias dos diferentes grupos étnicos dentro da educação escolar.

Como foi demonstrado a partir destes exemplos, e à luz do conceito de produção de presença proposto por Gumbrecht (2010), entendemos que as proposições dos livros didáticos analisados para o trato com a história e cultura indígena, ainda distam de produzir sensibilidades afirmativas étnico-raciais que sejam capazes de dar uma perspectiva cumulativa e transformadora em relação às histórias e culturas indígenas, pois como vimos existem ainda traços do predomínio da cultura ocidental com pressupostos de hierarquização de raças no discurso simbólico das obras escolares.

Entendemos, a partir da análise das fontes, que a conjuntura que determinou permanências no concernente à presença de hierarquização racial verificada na coleção (apesar de haver intencionalidade de inclusão), se relaciona com a predominância de certa estrutura em que se apoiam as ciências humanas, em que, desde o advento da modernidade, período no qual as sensibilidades despertadas nos processos de ensino e aprendizagem se pautaram em critérios de racionalidade como nos apontou o estudo desenvolvido por Gumbrecht (2010), desenvolveram formas de abordagem aos conteúdos escolares, em que a experiência sensível foi explorada, porém a partir de pressupostos que já estavam ratificados no meio científico.

Neste contexto pensamos que esta maneira de construir aprendizagens excluiu grupos étnicos que não tinham protagonismo histórico reconhecido pela historiografia da época moderna, trazendo consequências para o tempo presente devido às permanências no trato com o saber verificadas nos livros escolares.

De maneira particular em relação ao estudo da história e cultura indígena foi observado que a preponderância da hermenêutica como exercício interpretativo das alteridades foi danosa para a compreensão das cosmogonias que norteiam toda a tradição cultural indígena, podendo levar desta maneira à produção de sensibilidades equivocadas em relação a estes povos.

As formas de aprender promovidas através do distanciamento entre o sujeito e o objeto, apoiadas em critérios de racionalidade, com a predominância da interpretação, onde a falta de experiência tangível prejudicou a sensibilidade em relação à aspectos determinantes para a compreensão de outras culturas, explicita a necessidade de pensar se as mesmas formas de fazer pedagógico são suficientes para dar voz àqueles que através destas tradições nas relações de ensino e aprendizagem foram prejudicados por elas, ou seja, nos levar a pensar que as

dificuldades na aplicabilidade da Lei 11.645/08 estão atreladas a predominância do pensamento cartesiano como norteador dos fazeres pedagógicos nas disciplinas de ciências humanas, como sugeriu Gumbrecht (2010) em seus estudos.

Como toda pesquisa, esta também teve seus limites e apresentou outras possibilidades. No desenvolvimento do trabalho esbarramos em conceitos cuja discussão poderia ser ampliada, porém devido à difícil conciliação entre o tempo do estudo concomitante ao tempo do trabalho e a dificuldade de acesso a materiais de pesquisa em tempos de pandemia, optamos por escolhas que nos pareceram possíveis e adequadas aos propósitos desta pesquisa. Entre as possibilidades que mencionamos, está a exploração das relações entre a cultura escolar e a forma escolar como influenciadoras das relações do conhecimento escolar com as alteridades. Esta possibilidade de estabelecimento de relações daria outro capítulo com algumas subdivisões, mas entendemos que neste momento, para pensar na preponderância da hermenêutica nas construções acerca dos povos indígenas seria mais oportuno trabalhar com o conceito de representação.

Outra possibilidade que seria profícua a ser explorada refere-se ao conceito de decolonialidade, que também abarca uma série de discussões no âmbito da educação para as relações étnico-raciais ao longo da história. Esta seria uma discussão que entremeada à proposta de produção de presença de Gumbrecht (2010) produziria um bom trabalho. Optamos por não explorar este conceito neste momento por entender que esta discussão caberia melhor em um contexto em que fossem abordadas as relações étnico-raciais em uma perspectiva mais ampla, que não se vinculasse apenas às populações indígenas, mas que considerasse o conceito na amplitude de significações a que pertence.

A partir das constatações aqui apresentadas e atendendo às exigências previstas para o ProfHistória, entendemos por adequados apontar como dimensão propositiva dessa pesquisa, o desenvolvimento de ações de produção de presença no ensino de história e cultura indígena para a educação básica, mais especificamente para o segmento do ensino fundamental anos finais. Nossa proposta é que partindo da cultura material dos grupos étnicos, passemos a exploração de aspectos cosmogônicos pertencentes à cultura imaterial das diferentes etnias, a fim de alcançar o intangível, através do tangível, dando lugar primeiramente à sensação, explorando sensibilidades afirmativas étnico-raciais, e despertando a compreensão das diferenças por um viés não interpretativo, mas

côncio da importância da compreensão das diferenças para o alcance da tão sonhada equidade social, onde o indígena não será “o outro”, de conotação negativa, mas alguém diferente que precisamos e que desejamos conhecer/reconhecer.

Finalmente apresentaremos a proposta de tangibilidade afirmativa étnico-racial, em que sugerimos a produção do que chamamos de uma “caixa de presença indígena” com o acompanhamento de sugestões pedagógicas para que os professores possam dentro do amplo espectro de suas experiências produzir formas de presentificação da cultura indígena, de acordo com os diferentes tipos de realidade escolar considerando aspectos socioeconômicos e culturais, de modo que possam governar-se por seus próprios meios na exploração e pesquisa de aspectos relacionados à cosmovisão indígena de grupos étnicos que lhes sejam mais próximos.

## **PARTE PROPOSITIVA - CAIXA DE PRESENÇA INDÍGENA**

Como temos visto ao longo deste trabalho a aplicabilidade da Lei 11.645/08 após doze anos de sua promulgação ainda constitui um desafio para a educação escolar, notadamente no ensino de história. Pela análise da coleção mais vendida nos últimos PNLDs verificou-se que tais livros didáticos não proporcionam experiência estética passível de produzir presença dos grupos indígenas para discentes não indígenas.

Como dimensão propositiva dessa pesquisa, entendemos por adequado pensar alternativas aos efeitos deletérios do trato com o conhecimento, revelados através das análises aqui desenvolvidas, a partir da prevalência de pressupostos hermenêuticos, em que cosmologias foram silenciadas, histórias de vida e de coletividades fragmentadas, memórias desvanecidas e protagonismos desconsiderados.

Buscamos formas de ressignificação da história e da cultura indígena na formação dos alunos da educação básica, em que privilegiando uma cultura de produção de presença dos grupos indígenas, seja possível promover a aproximação entre diferentes culturas de maneira afirmativa, diminuindo os distanciamentos que esfriam as relações entre indígenas e não indígenas.

A partir das constatações a que esta pesquisa chegou, sugerimos uma abordagem pedagógica dos conteúdos étnico-raciais, que tenha como ponto de partida a exploração da experiência estética a partir de recursos tanto materiais como imateriais. Estes recursos servirão como disparadores de situações de aprendizagem que transcendam a materialidade das experiências rumo à compreensão imaterial e intangível que caracteriza a diversidade de povos indígenas do Brasil.

A proposta é estabelecer um diálogo entre as culturas indígenas e não indígenas, desenvolvendo a compreensão das diferenças através de um viés sensorial, que permita a articulação de conhecimentos prévios e novos saberes, em uma perspectiva de equidade social.

Esta proposição não tem a pretensão de substituir o livro didático, que permanece como importante ferramenta de construção de saberes escolares, mas de complementar por meio da exploração das sensibilidades afirmativas o estudo da diversidade étnica dos povos indígenas.

Apresentamos aqui o que denominamos “caixa de presença indígena” que, rigorosamente, não deve ser tomada como “receita pedagógica, mas que se constitua como opção no trato do conhecimento e reconhecimento das alteridades. A rigor, o que apresentamos como “caixa” tem por propósito dar alguma materialidade à dimensão propositiva no âmbito dessa dissertação, mas que, no cotidiano escolar, não necessariamente o professor de história precisa utilizar uma caixa. O que importa é o propósito de produção de presença implícito nessa atividade.

A elaboração desta caixa prevê sua utilização tanto dentro da sala de aula, como fora dela, servindo como provocação de pesquisa aos alunos, transcendendo seus conteúdos materiais, e possibilitando experiências afirmativas que outros recursos pedagógicos ainda se mostraram limitados para alcançar. A caixa de presença indígena é uma proposta flexível, que vai ao encontro das especificidades de alunos e professores de todo o Brasil, devido à maleabilidade e plasticidade das suas formas de uso.

A construção desta proposta foi norteada pelo conceito de produção de presença de Gumbrecht (2010), pelos fundamentos que nortearam a criação do método intuitivo e pelos estudos envolvendo representações e currículo.

Os objetivos que nortearam esta proposta foram:

- Proporcionar experiência estético sensorial no processo de construção de saberes de história e cultura indígena.
- Contextualizar os povos indígenas como povo brasileiro percebendo-os como sujeitos de protagonismo histórico;
- Identificar cosmologias características de distintos grupos indígenas;
- Relacionar aspectos relativos às diferentes culturas em uma perspectiva equitativa;
- Discutir os espaços ocupados pelos grupos étnicos na estrutura social brasileira, compreendendo este processo como fruto de embate histórico e não natural;
- Propor reflexões sobre representação étnica a partir de diversos materiais.

O público alvo a que esta proposta está direcionada é o ensino fundamental anos finais, com duração a ser adaptada às necessidades de cada contexto educacional.

### **Possibilidades de usos da caixa de presença indígena:**

A caixa de presença indígena é uma sugestão que envolve tanto o que representa materialidade, quanto o que remete ao imaginário e intangível, mas que tenha potencial de despertar sensibilidades afirmativas étnico-raciais, através de ações de presentificação do passado, alcançadas por meio de experiências estético-sensoriais.

A sugestão da utilização da caixa de presença indígena é que os elementos escolhidos como disparadores das situações de aprendizagem por presença, sejam apresentados aos alunos, podendo ainda esta caixa, ser utilizada como proposta imaterial, idealizada e representada por meio de discursos mobilizadores de curiosidades e de sensibilidades.

Importa que a abordagem de cada elemento contemplado seja passível de produzir experiências estéticas e sensoriais capazes de distinguir e/ou revelar características e especificidades de diferentes culturas por um viés não hierarquizante, mas equitativo na compreensão das diferenças, para que haja superação da interpretação de culturas de promoção de estranhamento étnico.

Entendemos, a partir do conceito de produção de presença de Gumbrecht (2010), que um primeiro contato com os elementos tangíveis (como diversos artefatos da cultura indígena), e também com os intangíveis (como sons diversos, cheiros, oralidades), pode oportunizar a compreensão de etnicidades, em uma perspectiva afirmativa, em que os prejuízos causados à compreensão das alteridades pelos filtros da cognição interpretativa possam ser superados.

Nesse sentido, consideramos a centralidade do papel do professor no processo de construção de saberes, onde suas habilidades na promoção de situações e/ou experiências estéticas possa promover o refinamento do trato com as diferenças através da produção de presença indígena, que só será alcançada a partir de um viés não interpretativo.

Abaixo apresentamos a ilustração da caixa de presença e discorreremos brevemente sobre aspectos referentes a alguns dos elementos sugeridos, de modo a dar maior densidade às possibilidades exploratórias dos professores de história.

**Figura 24** – Caixa de produção de presença indígena





- **Elemento 1 – A terra**

Nesta proposição a terra aparece como elemento central das experiências, onde a partir da percepção desse elemento, as sensibilidades de presença indígena sejam despertadas.

Esta experiência também pode ser proporcionada através de atividade extraclasse em que os alunos sejam levados a ter contato com a terra, ter sensações e produzir indagações.

**Figura 25** – O elemento terra



Fonte: ver rodapé<sup>43</sup>

Lembramos que a proposta de uma caixa de presença indígena é apresentada aqui apenas como possibilidade de abordagem sensorial de aspectos tangíveis e intangíveis envolvendo o estudo da história e cultura indígena, mas que esta caixa não tem um fim em si mesma, pode ser substituída por outros possíveis produtores de presença, como por exemplo, um espaço de sensibilidades afirmativas étnico-raciais ou algo mais em que se possa pensar, que tenha potencial de produção de presença indígena.

---

<sup>43</sup> Imagem meramente ilustrativa do elemento terra como disparador de sensibilidades. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=terra+vermelha&tbm=isch&chips=q:terra+vermelha,g\\_1:textura:PSwOz9Tihc%3D&hl=ptBR&sa=X&ved=2ahUKEwjMrpvWh4jsAhVnANQKHSQaAasQ4IYoAnoECAEQGQ&biw=1296&bih=604](https://www.google.com/search?q=terra+vermelha&tbm=isch&chips=q:terra+vermelha,g_1:textura:PSwOz9Tihc%3D&hl=ptBR&sa=X&ved=2ahUKEwjMrpvWh4jsAhVnANQKHSQaAasQ4IYoAnoECAEQGQ&biw=1296&bih=604). Acesso em 26 set. 2020.

Tendo em vista que a maior preocupação com o uso da caixa de presença indígena se dá através das sensibilidades relativas à cosmovisão indígena, no despertar de compreensões passíveis de distinguir os usos da terra para indígenas e não indígenas, é importante que o desenvolvimento das ações pedagógicas esteja fundamentado em valores próprios de cada etnia a ser abordada, e que é dever do professor inteirar-se de estudos que viabilizem as propostas de uso pedagógico de produção de presença indígena, desconstruindo equívocos históricos como aqueles que homogeneizaram os grupos criando representações genéricas destes povos.

Entendendo que a identidade e memória indígenas estão relacionadas tanto à universos tangíveis, como intangíveis, em que a terra tem um importante papel na constituição e preservação cultural dos grupos étnicos, percebemos a importância do despertar de reflexões, entre as relações envolvendo o sagrado e o profano como desencadeadores de embates envolvendo territórios no presente. Nesse sentido, privilegiar sensibilidades que proporcionem o amadurecimento discente para as tensões envolvendo a terra e seus valores para diferentes grupos étnicos é muito importante no contexto da educação básica.

Nesta perspectiva a conhecida frase do Prof. Dr. Carlos José Ferreira dos Santos (Casé Angatu Xucuru Tupinambá), "*Porque o território é sagrado. Nós não somos donos da terra, nós somos a terra*"<sup>44</sup>, é produtora de sensibilidades afirmativas, em que a cosmovisão indígena é revelada em uma relação orgânica entre o elemento terra e as espiritualidades e ancestralidades inerentes à coletividade dos Tupinambá.

Esse "*ser terra*" expressa a íntima relação entre o indígena e a natureza constituindo uma relação profunda e sagrada, em que suas lutas territoriais são significadas no contexto da cosmogonia indígena.

Quando pensamos nas oportunidades disparadas pela caixa de presença indígena, em que modos de sentir e de agir de um povo são objeto de estudo numa abordagem que produz visibilidade às identidades coletivas, temos um enriquecimento das aulas de história na relação mútua, prática, tangível e/ou intangível com saberes etnográficos e antropológicos, que talvez estivessem distantes dos alunos por outros meios, mas que oportunizam a construção de

---

<sup>44</sup> SANTOS, Carlos José Ferreira dos. Nós não somos donos da terra, nós somos a terra. 31 jan. 2019. Em entrevista à Usinos. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/582140-nos-nao-somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xucuru-tupinamba>. Acesso em 13 set. 2020.

saberes sensíveis, significados a partir de uma perspectiva não interpretada por outras culturas, partindo essencialmente daquilo que é significativo para os povos indígenas.

A compreensão dos alunos, fortalecida a partir da experiência sensorial despertada na situação inicial de produção de presença indígena pode ser propulsora de novas indagações relacionadas à multiplicidade de grupos étnicos existentes, em seus vários aspectos.

O professor dentro de sua ampla gama de experiências profissionais poderá lançar mão de tantos recursos quantos forem necessários para levar a produção de presença a bom termo. Nesse sentido, a terra é apenas o elemento disparador das experiências estéticas, podendo este trabalho ser desenvolvido em concomitância com outros materiais, como por exemplo frases de protagonismo indígena, reportagens sobre disputas territoriais envolvendo indígenas e não indígenas, contos, poemas ou mitologias em que a cosmovisão relacionada ao elemento terra seja expressa de maneira a produzir a presença dos aspectos que distinguem o valor e usos da terra para grupos indígenas.

No desenvolvimento desta atividade que teve como ponto de partida a terra em sua materialidade, há uma possibilidade de transposição do material e tangível ao imaterial, estético e afirmativo, a partir de experiências e/ou atividades que promovam a aproximação dos alunos com o objeto de estudo, neste caso a história e cultura indígena, propiciando a compreensão dos diferentes valores da terra para indígenas e não indígenas.

- **Elemento 2- Edificações**

A edificação como elemento disparador de aprendizagens pode ser de qualquer cultura indígena, sendo apresentado por meio de fotos, vídeos ou quaisquer outros meios que o professor considerar pertinente, contanto que seja propiciada aos alunos experiência de presença que a identifique aos usos relacionados à determinada etnia escolhida.

Assim como no exemplo anterior da terra, a edificação tem o potencial de a partir de conhecimentos sensíveis, promover experiências estéticas e compreensões de diferentes visões de mundo. É um elemento importante em diversas culturas e com

usos específicos, passível de proporcionar a criação de situações de aprendizagem criativas, promotoras de produção de presença de cosmovisão indígena.

**Figura 26** - Habitação Yanomami



Fonte: ver rodapé <sup>45</sup>

Neste caso, cremos ser a edificação uma porta aberta à outras dimensões culturais, onde os alunos poderão experienciar formas de ocupação diferentes em espaços com estruturas semelhantes.

Tanto como na situação da exploração do elemento terra, a edificação pode ser explorada em uma abordagem exclusiva, como em consonância com outros elementos significadores dentro das culturas, como poemas, cantos e objetos decorativos.

Segundo Silva e Costa devemos estar atentos aos materiais constituintes das habitações indígenas, pois estes se perscrutados nos podem revelar aspectos importantes da cultura e da fé indígena, de acordo com estes autores *“a vida indígena está calcada, portanto, numa construção em que se encontram integrados*

---

<sup>45</sup> Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=oca+yanomami&tbm=isch&ved=2ahUKEwjjp9njj4fsAhWfBLkGHcE5DxcQ2cCegQIABAA&oq=oca+yanomami&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyBggAEAcQHjoHCAAQsQMQQzoECAAQZolCAAQCBAHEB46BAgAEBhQ4rsCWLTOAmDV0QJoAHAAeACAAYEBiAG0E5IBBDMuMjCYAQCGAQGgAQtn3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&scient=img&ei=c1xvX-OhMp-J5OUPwfo8uAE&bih=625&biw=1366](https://www.google.com/search?q=oca+yanomami&tbm=isch&ved=2ahUKEwjjp9njj4fsAhWfBLkGHcE5DxcQ2cCegQIABAA&oq=oca+yanomami&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyBggAEAcQHjoHCAAQsQMQQzoECAAQZolCAAQCBAHEB46BAgAEBhQ4rsCWLTOAmDV0QJoAHAAeACAAYEBiAG0E5IBBDMuMjCYAQCGAQGgAQtn3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&scient=img&ei=c1xvX-OhMp-J5OUPwfo8uAE&bih=625&biw=1366)

Acesso em 16 set. 2020.

*o profano, o sagrado, o simbólico e o sobrenatural*" (2018, p. 64). Nesse sentido, até a escolha dos materiais tanto para edificações, quanto para produção artesanal, possuem um valor mítico, que se distingue do valor do capital a que estão associados materiais de construção de edificações para não indígenas.

Dentro desta perspectiva entendemos que a exploração dos significados, valores e usos das edificações para os diferentes grupos étnicos seria adequada à significação e presença da cultura indígena.

Devemos considerar que entre a multiplicidade de povos indígenas do Brasil, temos vários modelos e usos de habitações, que se considerados numa mesma perspectiva levam à perda de referências importantes que distinguem a diversidade cultural brasileira.

Também, no desenvolvimento de sensibilidades relacionadas às habitações indígenas para produção de presença dos grupos étnicos, pode ser despertada a conscientização relativa à sustentabilidade implicada na construção e nos recursos materiais utilizados para formar as edificações, o que privilegiaria a cultura indígena em perspectiva afirmativa.

### **Elemento 3 - Cestaria**

Considerando a exploração deste elemento pode-se dizer que a cestaria constitui uma provocação de pesquisa frutífera para o entendimento de especificidades das práticas cotidianas indígenas.

Através da materialidade deste objeto é possível reconhecer habilidades, saberes, crenças, rituais, entre outras práticas da vida cotidiana dos indígenas.

A atividade de produção de cestaria revela linguagens imateriais inclusas na produção material, onde este objeto traz consigo informações que estão além de sua serventia. Carregadas de saberes ancestrais, de tradições cosmológicas de compreensões e de representações simbólicas, para cada etnia, as cestas são produtos que pressupõe o exercício da coletividade, com caráter identitário e por vezes memorialista.

No desenvolvimento das aulas a partir da exploração da cestaria de diferentes etnias o professor pode proporcionar ao aluno ricas experiências, em que através dos materiais, cores, texturas e grafismos, sentidos e significados sejam despertados.

A compreensão das diferentes culturas pode ser alimentada pela articulação de saberes envolvendo as cestarias em seus diversos usos e finalidades, com a possibilidade do refinamento de percepções na distinção da especificidade dos valores cosmológicos das diversas etnias.

Observe que mesmo através de fotografias as sensibilidades são despertadas:

**Figura 27** – Cestaria Baniwa.



Fonte: ver rodapé<sup>46</sup>

Recomendamos com base na dissertação de Tadeu dos Santos *Arte, identidade e transformações na cestaria Kaingang da terra indígena de Ivaí, no contexto de fricção interétnica*, que as ações de produção de presença indígena a partir do elemento cesta, sejam acompanhadas por exploração de grafismos indígenas que aparecem em meio aos trançados, devido ao fato de revelarem aspectos identitários das etnias, como por exemplo no caso dos Kaingang em que padrões gráficos podem estar associados à cerimônias de casamento que distinguem solteiros e casados, em que em uma relação matrimonial a tampa do cesto está associada à figura masculina, enquanto a cesta representa a figura feminina (2018, p. 84).

Também, a forma como cada desenho gráfico se constitui no trançado é revelador de aspectos identitários ou hierarquizantes dentro das etnias, ainda

<sup>46</sup> Cestaria Baniwa - Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=cestaria+baniwa&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjgjo\\_mikYfsAhWUJLkGHZOrC0sQ\\_AUoA3oECA4QBQ&biw=1366&bih=625](https://www.google.com/search?q=cestaria+baniwa&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjgjo_mikYfsAhWUJLkGHZOrC0sQ_AUoA3oECA4QBQ&biw=1366&bih=625). Acesso em: 26 set. 2020.

seguindo o exemplo da etnia Kaingang hastes verticais simbolizam produção masculina, enquanto horizontais se relacionam à produção feminina.

Desta forma, entendemos que este diálogo entre o elemento cesta, e o grafismo possibilitem a compreensão daquilo que está para além da cesta como objeto utilitário, com a produção concomitante de saberes relacionados à exploração de histórias locais.

A cesta como disparador de aprendizagens pode propiciar aos alunos a proximidade com histórias e culturas indígenas em que, a partir do contato com este artefato, os estudantes possam criar indagações relacionadas à diversos aspectos reveladores da cultura indígena, como o material utilizado e sua origem, as técnicas de entrelaçamento das cestas, como são aprendidas e seus significados, além das finalidades e usos a que se destinam.

O exercício do contato tangível e a transposição para universos intangíveis pode possibilitar outros modos do alunado se relacionar com o conhecimento, exercitando as percepções sensíveis antes da interpretação prévia do objeto de estudo ante o qual se encontra.

- **Elemento 4 - A maraca**

A escolha da maraca apesar de sua semelhança material ao chocalho, nos parece adequada, pois a partir da exploração deste objeto podem surgir questionamentos que promovam compreensões de visões de mundo que ultrapassam aquilo é comum no universo dos alunos não indígenas.

A maraca, assim como a cesta, em geral é decorada com motivos gráficos que possuem significados específicos para cada grupo étnico e que podem ser explorados para constituição de saberes que promovam a valorização das diferenças.

**Figura 28** – A maraca



Fonte: ver rodapé<sup>47</sup>

Os usos a que se destina estão imbricados às tradições religiosas ou mitológicas dos diferentes grupos de indígenas, sendo por diversas vezes utilizada por pajés em cerimônias ritualísticas.

Acreditamos ser oportuno, ao desenvolver este trabalho de produção de presença de visão mitológica indígena, escolher, antes de mais nada, uma etnia específica para explorar os usos e significados da maraca.

Segundo publicação de Seixas<sup>48</sup> temos como exemplo a cosmovisão da etnia Tupinambá em relação a este instrumento, em que segundo suas crenças no

<sup>47</sup> Maraca da etnia Tupinambá – Disponível em : [https://www.google.com/search?q=maraca+indigena+tupinamb%C3%A1&sxsrf=ALeKk01XtXzVPU\\_7Mq\\_xBwmauBpfv0A8WlQ:1601162074159&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi\\_raHF-YfsAhW2JrkGHRcRC\\_cQ\\_AUoAXoECAwQAw&biw=1313&bih=604](https://www.google.com/search?q=maraca+indigena+tupinamb%C3%A1&sxsrf=ALeKk01XtXzVPU_7Mq_xBwmauBpfv0A8WlQ:1601162074159&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi_raHF-YfsAhW2JrkGHRcRC_cQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1313&bih=604). Acesso em 26 set. 2020.

<sup>48</sup> SEIXAS, Gabriel da Rosa. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Laboratório de Estudos Etnomusicológicos – LABEET. Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA. Maraca Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/labeet/contents/acervos/categorias/idiofones/maraca>. Acesso em 18 set. 2020.



chacoalhar da maraca espíritos ancestrais falavam através dos sons do instrumento, onde poderes sobrenaturais também estavam relacionados tanto às sementes nelas contidas, como também nos motivos que as decoravam.

Nesse sentido o uso da maraca produz presença de ancestralidade indígena, em que há aproximação dos espíritos ancestrais daqueles que por meio do chacoalhar invocam seus poderes.

A exploração deste elemento cultural pode ser associada ao longo das aulas à objetos e ritos conhecidos pelos alunos que proporcionam para eles a presença do Deus invisível, como é o caso do rito eucarístico na religião católica, como sugeriu Gumbrecht (2010) ao exemplificar a experiência estética de produção de presença.

- **Elemento 5 - Sonoridades indígenas.**

Entre os elementos apresentados como possibilidade de presentificação da cultura indígena, acreditamos que um dos mais propulsores de sensibilidades e presença afirmativas seja o som, de modo especial aquele que corresponde a musicalidade.

As relações entre o que se percebe sensorialmente e o que é moldado (plasticamente) por intermédio da cognição, podem ser observadas através de experiências estéticas com os sons.<sup>49</sup>

Segundo Gumbrecht (2010) para exemplificar produção de presença e presentificação do passado, quando ouvimos uma música que, ou é apenas instrumental, ou é cantada em uma língua desconhecida para o ouvinte, temos uma experiência estética que se dá a partir de como sentimos os sons dos instrumentos, o ritmo da música e as entonações de quem canta.

Por vezes, nos encantamos com músicas que não imaginamos o que a letra quer dizer, mas que produzem sensibilidades que nos levam a ambiências intangíveis, à mundos imaginários, com sensações de leveza ou de liberdade inexplicáveis. São sensações que provocadas a partir de estímulos sonoros provocam reações cerebrais e orgânicas.

---

<sup>49</sup> Como exemplo pensamos em sons da etnia Xavante, que podem produzir presença e ambiência. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/sons-indigenas/1165-etenhiritipa-cantos-da-tradicao-xavante>. Acesso em 26 set. 2020.

Ao explorar sonoridades indígenas há oportunidade de entrar em sintonia com universos desconhecidos e experienciar especificidades culturais que não podem ser vivenciadas dentro do universo material.

Na proposta de produção de presença indígena a partir de elementos sonoros há possibilidade de apropriação de conhecimentos indígenas em vários setores da vida dos grupos étnicos. São sons de guerra, de rituais, de comemorações, de nascimentos, de mortes, de caçadas, entre outros, que estão imbricados em toda uma compreensão subjetiva de mundo. Sons cheios de historicidades e de significações.

Como exemplo podemos citar a música dos deuses da etnia Araweté<sup>50</sup>, que tem uma certa complexidade para ser compreendida, pois corresponde às crenças que ligam os mortos aos vivos. Em uma cerimônia em que aquele que canta (em geral o pajé) funciona como propagador de realidades de um mundo que não se pode ver nem tocar, mas que incide o tempo todo no mundo e nas realidades materiais.

Esta musicalidade que tem sentidos e significados específicos para este grupo indígena, ao ser ouvida por pessoas alheias à cultura Araweté, será apreciada e vivenciada de outras formas, em que os sentidos serão os protagonistas de sensibilidades, que por meio de impressões formarão significados.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho de produção de presença indígena envolvendo sonoridades, assim como nos outros elementos explorados, requeira um preparo no estudo de cosmovisão indígena, pois a partir da experiência disparadora de sensações, é conveniente promover reflexões sobre o que é específico de cada etnia, não resvalando na homogeneização dos grupos étnicos.

O trabalho pedagógico, partindo de experiências estéticas com sonoridades ou musicalidades indígenas requer ferramentas do conhecimento que subsidiem as propostas, pois a cosmovisão indígena expressa por meio dos sons pode ser uma porta aberta para o reconhecimento das diferenças de modo consciente e afirmativo.

Se considerarmos a etnia Marubo<sup>51</sup>, veremos que para cânticos de cura, há uma adequação vocabular e uma entonação musical das palavras, que difere o sagrado do profano na vida cotidiana. Este tipo de especificidade expressa valores, crenças e memórias históricas referentes a este grupo específico, não portando o mesmo significado, que a musicalidade dos Araweté por exemplo. Daí a necessidade de ao

---

<sup>50</sup> Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Arawet%C3%A9> Acesso em 23 set. 2020.

<sup>51</sup> Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Marubo>. Acesso em 23 set. 2020

trabalhar com a caixa de produção de presença indígena, fundamentar a experiência sensorial em um grupo indígena específico, tendo clareza de que tipo de sons serão explorados.

- **Elemento 6 - Grafismos**

Os grafismos indígenas despertam a curiosidade de adultos e crianças, tanto é que em várias regiões do Brasil, turistas visitam aldeias indígenas e solicitam serem pintados como forma de brincadeira exótica.

Na educação básica, a curiosidade dos alunos pelos grafismos indígenas pode levar à boas situações de produção de presença étnico-racial, superando a percepção exótica atrelada aos grafismos, dando-lhes significados a partir da própria cultura indígena, ou seja, promovendo compreensões que estão para além das interpretações fantasiosas de grupos alheios à cultura indígena, mas que partem de cosmovisões de grupos específicos, como propôs Gumbrecht<sup>52</sup> (2010), promovendo a *“aproximação entre o sujeito e o objeto.”*

Segundo Severi e Lagrou, a arte do grafismo indígena vai muito além da figuração dos corpos, pois revela muito mais do que aquilo que é sugerido pela observação das imagens, de acordo com estes autores: *“A arte ameríndia leva ao extremo a tensão entre imagem material e imagem mental”*, em que as expressões gráficas dos desenhos combinam uma mistura múltipla de imagens, *“provindas de seres diferentes”*. A esta combinação os autores deram o nome de *“quimeras em diálogo”*. (2013, p. 11).

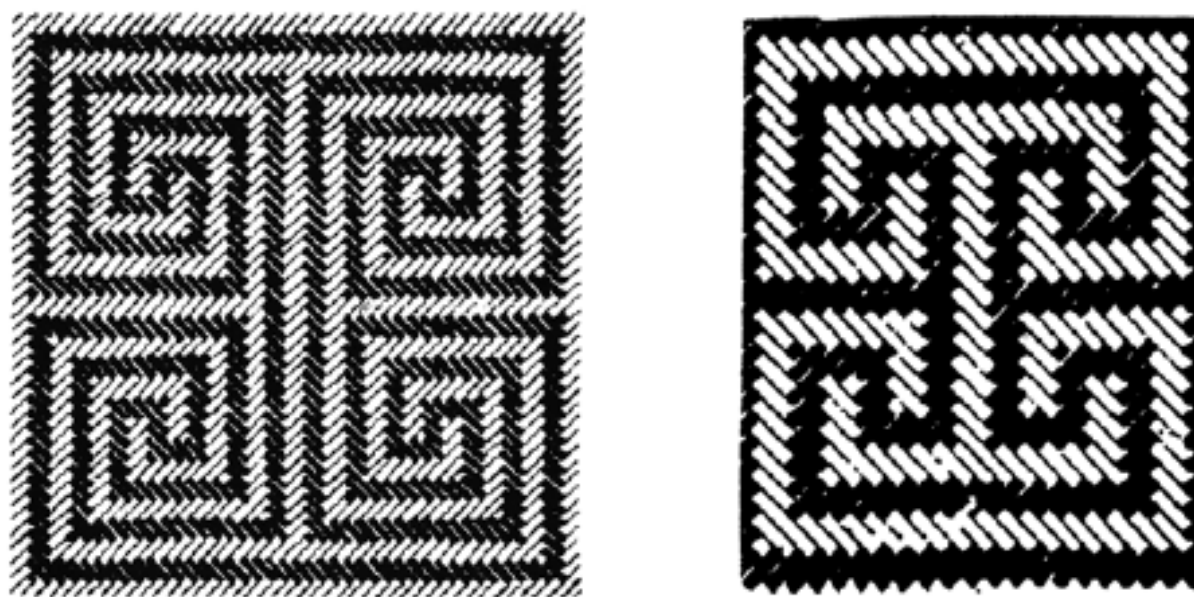
Dentro desta perspectiva nos interessa o desenvolvimento do trabalho com grafismos a partir da caixa de presença indígena, em que através da exploração das sensibilidades despertadas pelo contato com esta forma de expressão dos povos indígenas, seja possível perceber as congruências entre universos materiais e imateriais que se fundem na constituição dos grafismos.

Como exemplo destes grafismos escolhemos os presentes na cestaria do povo Yekuana, como pode ser observado na figura a seguir:

---

<sup>52</sup> Gumbrecht, Hans Ulrich. Op. Cit. p. 15.

**Figura 29** - Grafismos na Cestaria Yekuana



Fonte: Livro Quimeras em diálogo (2013, p. 53).

Severi e Lagrou (2013, p. 53) observaram que no grafismo acima os traços em direções opostas remetem à “*uma ideia de dualidade original dos seres*”, associada à relação antagônica predador/não predador.

As abordagens de grafismos na educação básica trazem possibilidades de compreensão entre as tensões existentes entre o tangível e intangível a partir da arte expressa em formas gráficas, tornando significativa a experiência estética, por relacionar aquilo que é figurado ou desfigurado nos corpos pintados, com o despertar da compreensão de um universo “*fenomenológico*” de significações.

A presentificação de ambiências e de seres intangíveis expressa nos grafismos, juntamente com outros elementos que supõe tangibilidade, pode refinar o entendimento daquilo que compreendemos acerca do que o senso comum informa sobre os grupos étnicos.

Lembramos que apesar de termos começado aqui pelo grafismo corporal, este elemento aparece em diversos materiais da cultura indígena, como artesanatos, habitações, instrumentos musicais e/ou rituais, além de estar presentes em brinquedos, cachimbos etc.

Qualquer elemento escolhido na perspectiva da exploração dos grafismos pode oferecer boas situações de aprendizagem por produção de presença indígena, o importante é que após a primeira experiência estética com aquilo que foi escolhido

por disparador de aprendizagens seja explorado no âmbito da cosmogonia a que pertence, evitando generalizar significados gráficos para etnias distintas.

Em estudos desenvolvidos acerca da etnia Guarani Mbya, Santos<sup>53</sup> (2019) relatou que grafismos indígenas aplicados às construções revelam que: “*Numa ideia de cultura em contínuo movimento e transformação, a atividade diante da criação em relação às manifestações gráficas também se transforma, passando da cesta para tantos outros suportes não tradicionais*”. (2019, p. 97).

Nesse sentido, percebemos que as manifestações gráficas “passeiam” por diversos elementos e/ou artefatos da cultura material indígena, sendo significados e ressignificados no dia a dia.

Como vimos no início desta abordagem, estes materiais carregam em si, através dos grafismos neles representados, uma multiplicidade de ambiências que circundam o mundo dos vivos, carregando suas ações artísticas e gráficas de significados metafísicos.

Devido haver no Brasil 305 etnias indígenas, distinguir no processo de aprendizagem à qual delas o grafismo escolhido pertence é fundamental para a desconstrução dos equívocos que transformaram os sujeitos indígenas em figuras homogêneas e distantes, além de favorecer a compreensão das diferenças por um viés sensorial, afirmativo e equitativo nas construções históricas.

- **Elemento 7 – Brinquedos e brincadeiras**

O desenvolvimento da compreensão do aluno não indígena acerca do universo de saberes e valores subjetivos dos povos indígenas pode dar-se por meio do conhecimento de brinquedos e/ou brincadeiras reveladores do modo de viver das crianças indígenas.

A relação estabelecida entre as crianças indígenas e seus brinquedos expressa saberes ligados tanto ao universo interior das crianças, como aos fatores externos a seu ser, incluindo seres espirituais e intangíveis. Ao contrário dos não indígenas que em geral recebem brinquedos prontos, parte das crianças indígenas de algumas etnias é responsável pela fabricação de seus próprios brinquedos, fazendo no ato de

---

<sup>53</sup>Santos, Bruna Keese dos. O trançado das casas: um estudo sobre os grafismos indígenas aplicados à construções em aldeias Guarany Mbya no município de São Paulo. **Revista de Antropologia e arte**. Unicamp. p. 96-114. Jul -dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/alebeth/Desktop/Grafismos%20artigo%20ifch.pdf>

sua montagem, escolhas relacionadas ao universo de saberes que permeia sua infância desde o nascimento.

**Figura 30** - Pernas de pau dos Xavante.



Fonte: <https://mirim.org/como-vivem/brincadeiras>

Como exemplo do que pensamos como possibilidade de trabalho vamos nos utilizar do estudo de Sueli Weber que em sua dissertação de mestrado *Crianças indígenas na Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará*, observou que as crianças Assuriní produzem brinquedos de “areia e de palha de inajá”, sendo que de acordo com as próprias crianças os saberes relacionados à construção dos brinquedos foram aprendidos a partir de orientações de seus avós. Na criação dos brinquedos, segundo este estudo, os elementos da natureza “*considerados por vezes como seus familiares*” estão incluídos, sendo que as crianças tanto no elaborar, como no ato de brincar, “*criam e recriam significados*”, (p. 92-101) que relacionam as concepções de mundo neles formadas a partir da instrução familiar com aspectos relativos a um mundo imaginário, que guarda particularidades da infância.

No desenvolvimento das brincadeiras dos Assuriní há outra especificidade que pode parecer estranha para um aluno não indígena, segundo Weber ao entrar na mata para brincar as crianças desta etnia estão acostumadas a lidar com imprevistos

e para conduzir a brincadeira de modo seguro precisam se proteger "Por ser menina, não ser a maior em idade e tamanho naquele grupo, Iwaia portava um terçado, que na aldeia, eles chamam de facão, no entanto o apetrecho tinha quase a metade do tamanho dela". (p. 102)

Esta ideia de brincar e de se defender de animais selvagens ao mesmo tempo, não pareceria uma ideia confortável ou confiável para uma criança urbanizada pertencente à outra cultura, porém é importante que os alunos entendam que existem diversos modos de se relacionar com o mundo ao redor do que aquele que lhes foi apresentado por seus responsáveis. A ideia de que uma criança porte uma arma branca, de tamanho grande durante uma brincadeira, poderia constituir um disparate para um adulto não indígena, ao passo que entre os Assuriní provavelmente seja uma recomendação dos familiares que não se esqueça do facão.

Em cada brinquedo indígena contemplado há um mundo de representações e de histórias e memórias, individuais e coletivas que fornecem informações de características identitárias das diversas etnias, bem como de suas relações com grupos não indígenas. No caso da etnia Xicrín por exemplo, segundo Domingues Lopes, Oliveira e Beltrão<sup>54</sup>, até meados dos anos 1950 prevalecia um tipo de brinquedo, um boneco trançado produzido pelos próprios indígenas a partir da planta envira. Estudos desenvolvidos por estas autoras, na Universidade Federal do Pará (UFPA), "*representam o momento de contato*", através de uma reserva técnica que revela especificidades entre os brinquedos infantis da etnia Xicrín, antes e após o contato com não indígenas.

Os brinquedos, após o contato interétnico, apresentavam "*hélices de avião ou pipas*", sendo que após os anos de 1960 foi constatado que este povo passou a adquirir brinquedos industrializados das cidades próximas à aldeia.

De acordo com este estudo "*O lúdico indígena se entrelaça com outras dimensões sociocosmológicas nativas e também se modifica*", desta forma entendemos que assim como o contato com brinquedos alheios à sua cultura modificou formatos e relações com brinquedos e brincadeiras entre os Xicrín, na perspectiva contrária, e exploração de experiência estético-sensorial de alunos não

---

<sup>54</sup> DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRAO, Jane Felipe. O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 25-39, mar. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822015000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822015000100003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 set. 2020.

indígenas com brinquedos indígenas, possa viabilizar uma apropriação afirmativa de histórias e culturas indígenas.

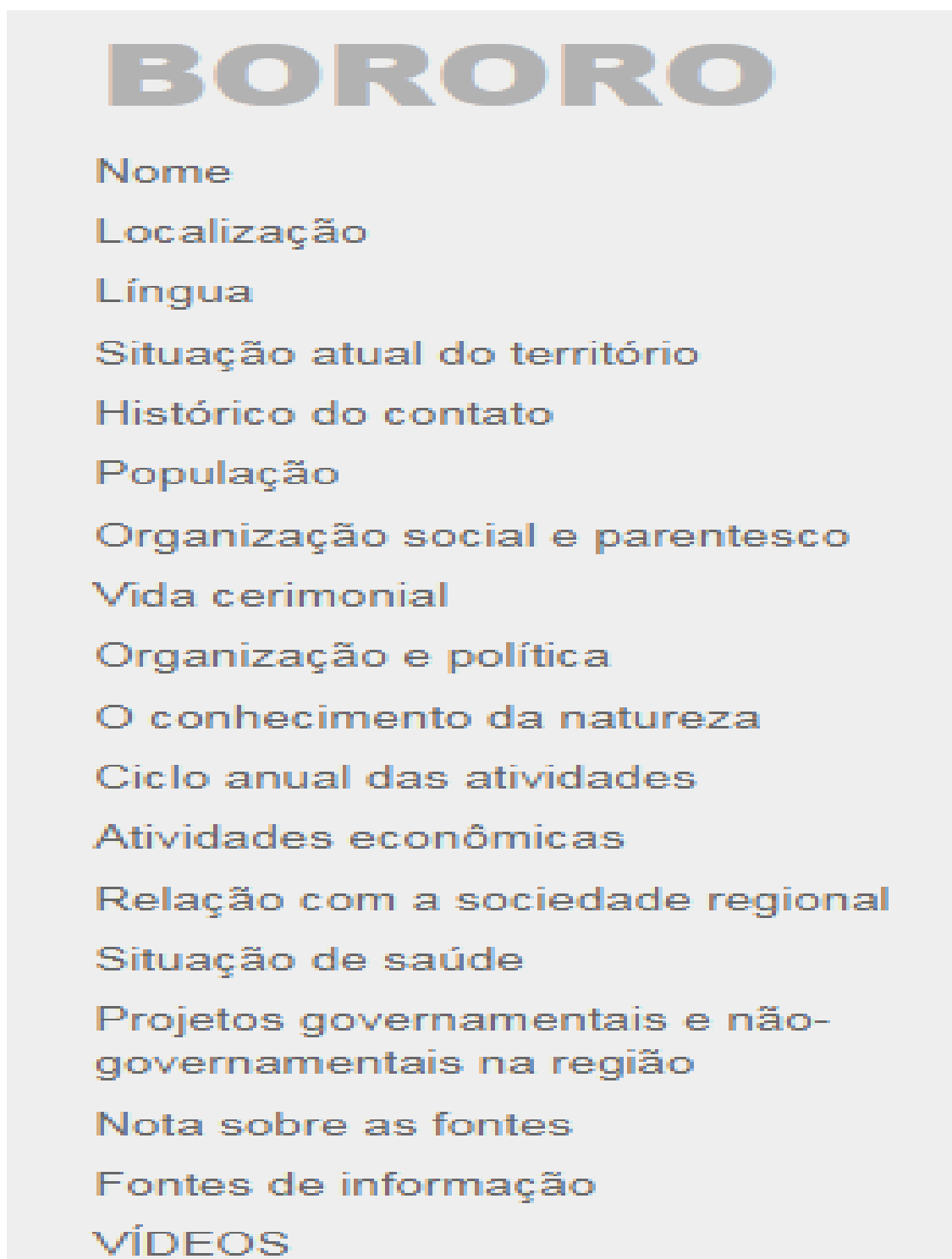
Existem alguns sites confiáveis de onde professores interessados podem extrair informações seguras acerca dos povos indígenas, entre eles cremos ser oportuna a utilização de peças do acervo etnográfico do Museu do Índio<sup>55</sup>, que conta atualmente com 19.918 peças da cultura material indígena brasileira em seu acervo digital, além de exposições virtuais, eventos, coleções e atualidades sobre a temática indígena. Da mesma forma, o Instituto Socioambiental (ISA), também possui um rico acervo etnográfico, onde é possível realizar as pesquisas por grupo étnico ou linguístico.

Um facilitador ao trabalho pedagógico do historiador, é que no site do ISA ao escolher uma etnia para pesquisa, na aba lateral direita da página há opções de pesquisa por tema, como localização, língua, vida cerimonial, atividades econômicas, como apresentamos abaixo:

---

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.museudoindio.gov.br/> Acesso em 26 set. 2020.



**Figura 31** – Exemplo de aba do ISA

Fonte: ISA<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo> Acesso em 26 set. 2020.

Também é possível trabalhar a partir de informações do site *Terras*<sup>57+</sup>, principalmente se houver intenção de trabalhar com produção de presença indígena de maneira interdisciplinar com ciências ou geografia, e em perspectiva de políticas territoriais. Este site possui indicadores de equilíbrios territoriais em que são consideradas as integridades e vulnerabilidades das terras indígenas, os processos de reconhecimento e de regularização de terras indígenas, bem como a presença de obras em territórios demarcados.

Outro site interessante para que o professor consulte ao preparar suas aulas é o do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)<sup>58</sup>, que traz explicações sobre cosmovisão indígena, com indicação de livros, contos e filmes para exploração deste conceito. Entre as várias opções disponibilizadas pelo site do CIMI, destacamos a aba *Observatório de violência*, que apresenta um mapeamento das violências cometidas contra os povos indígenas do Brasil, além de fornecer notícias pertinentes à causa indígena.

A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN),<sup>59</sup> também pode ser uma grande aliada no desenvolvimento do trabalho de presença de memória e cultura indígena. O site expressa a união de 23 povos do Rio Negro, que a partir das ancestralidades destes grupos étnicos, em sua relação com o rio, preservam suas culturas e memórias, sendo que o engajamento destes indígenas, é referência na defesa dos povos da América Latina.

Poderíamos elencar aqui uma série interminável de elementos passíveis de serem retirados da caixa de presença indígena, mas isso iria alongar o trabalho e torná-lo enfadonho. Pretendemos apenas apresentar alguns exemplos de possibilidades de exploração do que vimos chamando de caixa de presença indígena, em que o importante não é necessariamente o que está ou sai dela, mas o como sai. Trata-se de uma outra perspectiva na abordagem da história e cultura indígena, que não parta de um viés interpretativo, a partir dos olhos de quem contempla, mas com vistas a apropriação de sentidos e significados que só podem ser apreendidos a partir de um trabalho que considere cosmovisões específicas.

---

<sup>57</sup>Disponível em: <https://terrasmais.eco.br/v1/?compareWidgets=2&compareTooltips=true&lang=pt-br&year=2017> Acesso em 26 set. 2020.

<sup>58</sup>Disponível em: <https://cimi.org.br/> Acesso em 26 set. 2020.

<sup>59</sup> Disponível em: <https://foirn.org.br/> Acesso em 26 set. 2020.

Consideramos desejável que o desenvolvimento deste trabalho não se encerre nestas páginas, mas que venha a promover frutos no sentido de uma educação que entenda e respeite as diferenças a partir de suas próprias características, e não com base em impressões equivocadas, oriundas da interpretação e da cultura de estranhamento étnico.

## ANEXOS

## Tabelas 1- Do oligopólio editorial

Tabela 1.2. Fornecimento de livros segundo as editoras – PNLD centralizado (1985-1991)

(em exemplares)

Editora	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	Total
Abril	865.651	-					0	865.651
Ao Livro Técnico	412.703	232.647	1.043.367	753.805	635.159	151.518	603.618	3.832.817
Arco-Íris	229.415	252.149	628.282	699.297	623.600	240.724	703.914	3.377.381
Assoeste	25.743	24.755	19.296	8.860	8.075	-	-	86.729
Ática	3.351.968	4.465.559	7.316.793	4.690.340	4.862.191	-	17.836.095	42.522.946
Atual	-	280.282	680.822	403.216	289.578	-	528.263	2.182.161
Bloch	658.967	637.066	966.232	320.402	82.582	-	599.225	3.264.474
Brasil	11.182.221	10.047.718	5.405.603	2.073.002	-	-	11.757.087	40.465.631
Caminho Suave	1.553.186	1.569.644	1.177.998	779.872	695.553	219.691	591.694	6.587.638
Casa Publicadora	-	514	5.065	123.624	129.624	28.710	161.548	449.026
Cered	-	-	-	-	-	-	25.287	25.287
Conquista	38.417	5.406	5.427	-	-	-	-	49.250
Contexto	-	-	-	-	-	-	11.198	11.198
Dimensão	-	52.719	8.849	-	-	87.776	290.954	440.298
Dupret	-	-	-	-	-	-	3.604	3.604
EPV	-	-	-	-	-	-	3.055	3.055

68

CÉLIA CRISTINA DE FIGUEIREDO CASSIANO

Fonte: Cassiano, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do Livro Didático no Brasil do século XXI. Unesp. 2013.

Tabela 2 – Oligopólio editorial

Editora	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	Total
Esquilo	93.413	5.938	7.982	-	-	-	-	107.333
SEC-PE (CEPE)	8.520	393.369	318.742	74.791	47.508	-	-	842.930
SEC/PI (COMEP)	-	177.504	-	20.386	15.019	31.953	-	244.862
SEC/CE (IOCE)	219.493	-	348.665	380.776	338.503	-	228.698	1.516.135
Cunha Matos	-	1.810	1.824	-	-	-	-	3.634
Edart	17.641	4.843	-	-	-	-	-	22.484
EDC	80.240	82.614	154.004	63.682	57.644	-	26.988	465.172
Formato	-	-	15.771	-	-	-	-	15.771
Francisco Alves	-	194	59.667	27.848	20.246	-	-	107.955
<b>FTD</b>	<b>2.748.558</b>	<b>4.283.410</b>	<b>7.482.309</b>	<b>3.318.953</b>	<b>2.527.067</b>	-	<b>9.321.188</b>	<b>29.681.485</b>
Grafitex	-	193.060	37.608	-	-	-	-	230.668
Globo	65.174	135.162	127.376	47.340	39.879	-	22.223	437.154
Hamburg	-	2.977	1.152	-	-	-	-	4.129
HDV	-	8.423	757	2.808	-	-	-	11.988
<b>IBEP</b>	<b>1.804.215</b>	<b>7.250.594</b>	<b>6.589.661</b>	<b>3.958.724</b>	<b>3.804.667</b>	<b>954.912</b>	<b>5.675.510</b>	<b>30.038.283</b>
José Olympio	-	17.376	4.265	-	-	-	-	21.641
L&M	-	-	-	-	-	-	4.695	4.695
Lê	-	213.606	1.117.218	773.960	1.027.583	61.322	1.083.161	4.276.850

Fonte: Cassiano, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do Livro Didático no Brasil do século XXI. Unesp. 2013.

**Tabela 3 – Fornecimento quantitativo de livros.**

Tabela 1. 3. Fornecimento quantitativo de livros didáticos segundo as editoras/PNLD centralizado (2002 a 2006)

EDITORA	PNLD/2002	PNLD/2003	PNLD/2004	PNLD/2005	PNLD/2006	TOTAL	%
Access	22.765					22.765	0,01
Ática	26.054.750	8.238.058	20.033.049	19.881.904	7.601.455	81.809.216	22,37
Base	18.107	18.575	268.194	304.565	102.137	711.578	0,20
Braga/ LSD	2.358	4.983				7.341	0,01
Brasil	3.796.936	2.276.794	4.037.665	5.799.768	1.790.984	17.702.147	4,84
C.P. Arco-íris	120.928	134.092				255.020	0,07
Dimensão	1.657.405	1.024.770	1.015.264	329.761	268.190	4.295.390	1,17
Formato	346.274	229.767	322.794			898.835	0,25
FTD	17.413.766	9.511.942	19.358.031	15.017.308	6.649.352	67.950.399	18,58
IBEP	4.114.642	2.979.526	12.373.412	5.637.939	3.735.103	28.840.622	7,56
Moderna	6.041.983	2.525.100	9.386.413	8.715.895	3.510.109	30.179.500	8,25
Módulo	559.468	367.796				927.264	0,25
Nacional	518.943	533.838	218.018	79.477	65.589	1.415.865	0,39
Nova Geração	3.344.921	805.992	1.075.673	4.264.995	1.214.662	10.706.243	2,93
Positivo			2.576.378	8.459.123	2.254.485	13.289.986	3,63
Quinteto	1.635.315	2.028.971	689.923	1.887.208	551.788	6.793.205	1,86
Saraiva	16.257.750	9.646.225	17.538.240	13.849.653	5.923.845	63.215.713	17,28
Scipione	9.198.084	4.800.403	9.544.909	9.048.040	4.165.388	36.756.824	10,05
UFG-Funape	5.511					5.511	0,001
<b>TOTAL</b>	<b>91.109.906</b>	<b>45.126.832</b>	<b>98.437.963</b>	<b>93.275.636</b>	<b>37.833.087</b>	<b>365.783.424</b>	<b>100</b>

Fonte: Serwy, 2006, e dados organizados pela pesquisadora.

Fonte: Cassiano, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do Livro Didático no Brasil do século XXI. Unesp. 2013.



Exemplo de sequência didática extraída do livro do 7º ano (p. 153-158), envolvendo os povos indígenas no período colonial

**Figura 32** – Indígenas na colonização

CAPÍTULO

# 9 AMÉRICA PORTUGUESA: COLONIZAÇÃO

O mapa a seguir é de 1556. Observe-o com atenção.



- » O que se vê na cena circulado em vermelho?
- » E na cena circulado em verde, o que se vê?
- » O que se observa na cena circulado em azul?
- » E no mar, o que se vê?
- » Será que a relação entre portugueses e indígenas foi amigável como na cena mostrada no mapa?
- » Será que os indígenas aceitaram pacificamente dividir com os portugueses as terras onde viviam?

153

Figura 33 – Encontro cultural

## O encontro

Os povos tupis expandiam-se pelo litoral quando a esquadra de Cabral chegou ao atual Porto Seguro, na Bahia, em 22 de abril de 1500. O que será que os **tupiniquins** pensaram quando viram os portugueses chegando às terras habitadas por eles?

Os tupiniquins estranharam quase tudo: as enormes embarcações, as roupas, as botas, os chapéus, as armas de fogo e a língua daqueles homens de pele branca e face rosada. Os portugueses, por sua vez, também estranharam os tupiniquins. Esse estranhamento ficou registrado na carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal.


A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura [...]; e nisso têm tanta inocência como têm em mostrar o rosto [...].

[...] Os cabelos [...] são corredios [...] de boa grandura e rapados até por cima das orelhas.


Essa terra, Senhor, [...] é toda praia [...] e muito formosa [...]. Até agora não pudemos saber se haja ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal. [...] Contudo a terra em si é de muitos bons ares. [...] As águas são muitas, infinitas [...].

CASTRO, Therezinha de. Carta de Caminha. In: \_\_\_\_\_. *História documental do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1995. p. 29, 34-35.

Inicialmente, esta parte da América não despertou o entusiasmo dos portugueses. Em primeiro lugar, porque nelas não encontraram ouro nem prata; em segundo lugar, porque vinham tendo lucros enormes com o comércio de especiarias (pimenta, cravo, canela, noz-moscada, gengibre etc.) com a África e as Índias.



Francisco de Almeida [1450-1510], nobre, soldado e explorador português.



Detalhe da obra *Maloca dos Apiská*, de Hércules Florence, 1828.

**Tupiniquins:** grupo Tupi que habitava onde é hoje Porto Seguro, BA.

**DIALOGANDO**

- Como os indígenas foram descritos por Caminha?
- O que Caminha estranhou nos tupiniquins?
- E os tupiniquins, o que estranharam nos portugueses?
- E a terra onde hoje é o Brasil, como foi descrita por Caminha?



Figura 34 – Exemplo de representação de indígena em livro didático.

## Expedições, feitorias e pau-brasil

Nos primeiros contatos com a nova terra, os portugueses não acharam ouro nem prata, mas encontraram uma árvore típica da Mata Atlântica: o **pau-brasil**, que tinha valor comercial, pois era usado na Europa para tingir tecidos e construir móveis e casas. Seu tronco tem cor de brasa; daí o nome pau-brasil.

Ao saber da existência do pau-brasil, o rei de Portugal autorizou a construção de **feitorias** para armazenar e comercializar a valiosa madeira. Eram os indígenas que cortavam e transportavam os troncos até as feitorias erguidas no litoral. Lá, realizava-se a troca: os indígenas davam aos portugueses as toras da madeira e recebiam em troca colares, facas, machados, espelhos (objetos úteis a eles). Esse tipo de troca de produto por produto é chamado de **escambo**.



**Pau-brasil:** as árvores de pau-brasil chegavam a ter um metro de diâmetro na base e de 20 a 30 metros de altura (o equivalente a um edifício de 8 andares).

**Feitoria:** armazém fortificado no qual era guardada a madeira até que as naus chegassem para buscá-la.

Mapa ilustrado português de 1565 representando a América portuguesa. Nele, se vê um indígena erguendo o machado como quem vai cortar o pau-brasil e uma indígena com uma criança no colo.

155

Figura 35 – Disputas territoriais

## A disputa pela Nova Terra

Logo, os franceses também passaram a frequentar o litoral brasileiro e, por meio de alianças com os tupinambás, inimigos dos tupiniquins, levavam daqui grandes carregamentos de pau-brasil. Diante da ameaça francesa, a monarquia portuguesa reagiu enviando ao litoral brasileiro duas expedições políciadoras comandadas por Cristóvão Jacques. Mas logo concluiu que era impossível policiar um litoral tão extenso como o de sua colônia na América. Assim, por medo de perder a terra para os franceses e pelo interesse em fazê-la produzir riquezas, o rei D. João III (1521-1557) decidiu colonizar o território conquistado. Para isso, em 1530 enviou para cá uma expedição colonizadora.

A expedição colonizadora de Martim Afonso de Sousa combateu os franceses; explorou o litoral brasileiro; e, em uma área habitada por indígenas guaianases e carijós, fundou São Vicente (1532), a primeira vila do Brasil. Ali mandou erguer uma capela e o primeiro engenho, destinado à produção de açúcar.



Fundação de São Vicente, de Benedito Calixto. Óleo sobre tela, 1900. Acervo do Museu Paulista da USP. A tela de Calixto pode ser vista como uma homenagem à chegada dos portugueses. O pintor opõe as roupas volumosas, capacetes e espadas dos europeus às peles, plumas e flechas dos indígenas. Gestos, poses, bandeira, cruzeiro... tudo sugere a ideia de que os portugueses viriam a ser os novos senhores da terra. Não é exagero dizer que o pintor omitiu as tensões e lutas entre os indígenas e os colonizadores. Sua obra serve para representar não o século XVI, quando se deu a fundação de São Vicente, mas o final do século XIX, quando a história oficial procurava mostrar um Brasil independente de Portugal e reconciliado com ele.



Figura 36 – Capitânicas hereditárias

## As capitânicas hereditárias

Na época de D. João III, Portugal era a cabeça de um grande império que tinha terras no Oriente, na África e na América. Para dar continuidade à colonização da América portuguesa, o rei de Portugal dividiu o território colonial em quinze imensas faixas de terra, as **capitânicas hereditárias**, e entregou sua administração a doze homens, os capitães donatários. Por meio da **carta de doação**, o rei de Portugal concedia o cargo de donatário e por meio do **foral** estabelecia seus direitos e deveres.

**Capitânicas hereditárias:** unidades administrativas cujas terras continuavam pertencendo a Portugal.

**Os deveres dos donatários eram:**

- desenvolver o cultivo de cana-de-açúcar na capitania;
- expandir a fé cristã;
- organizar a defesa militar;
- estimular a ocupação portuguesa da terra.

**Os direitos dos donatários eram:**

- retirar para si a vintena (5% do negócio do pau-brasil);
- cobrar impostos em rios e portos;
- julgar os habitantes da capitania, com poderes para condenar à morte índios, negros e homens livres pobres;
- conceder sesmarias, terras do tamanho de uma fazenda, a quem tivesse recursos para produzir riquezas;
- ter uma grande sesmaria.

O sistema de capitânicas hereditárias foi utilizado inicialmente na Ilha da Madeira e, depois, no Brasil e em Angola.

O mapa ao lado, redesenhado pelo engenheiro Jorge Cintra, representa as capitânicas do norte da colônia divididas de forma vertical e não horizontal, como se pensava.

Fonte: REVISTA de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, ano 10, n. 108, p. 12, set. 2014.

**Figura 37** – Atividade Capitânicas hereditárias – representações de resistência.

Poucas capitânicas tiveram o sucesso esperado. A maioria delas fracassou pelas seguintes razões:

- a) falta de recursos de alguns donatários;
- b) grande extensão de terras a serem administradas;
- c) falta de comunicação entre elas;
- d) resistência dos indígenas à ocupação de suas terras;
- e) ataques de corsários.

Além disso, alguns donatários nem chegaram a vir para a América. Outros foram mortos em combate com os indígenas.

Inicialmente, apenas Pernambuco e São Vicente prosperaram. Posteriormente, a Bahia também se desenvolveu, graças à cana-de-açúcar. Entre os fatores que contribuíram para o sucesso da produção açucareira no Nordeste estão: a fertilidade do solo, o clima adequado ao cultivo de cana e a relativa proximidade com a Europa.

Este desenho é um esforço para nos ajudar a imaginar o que pode ter sido a resistência dos povos tupis.

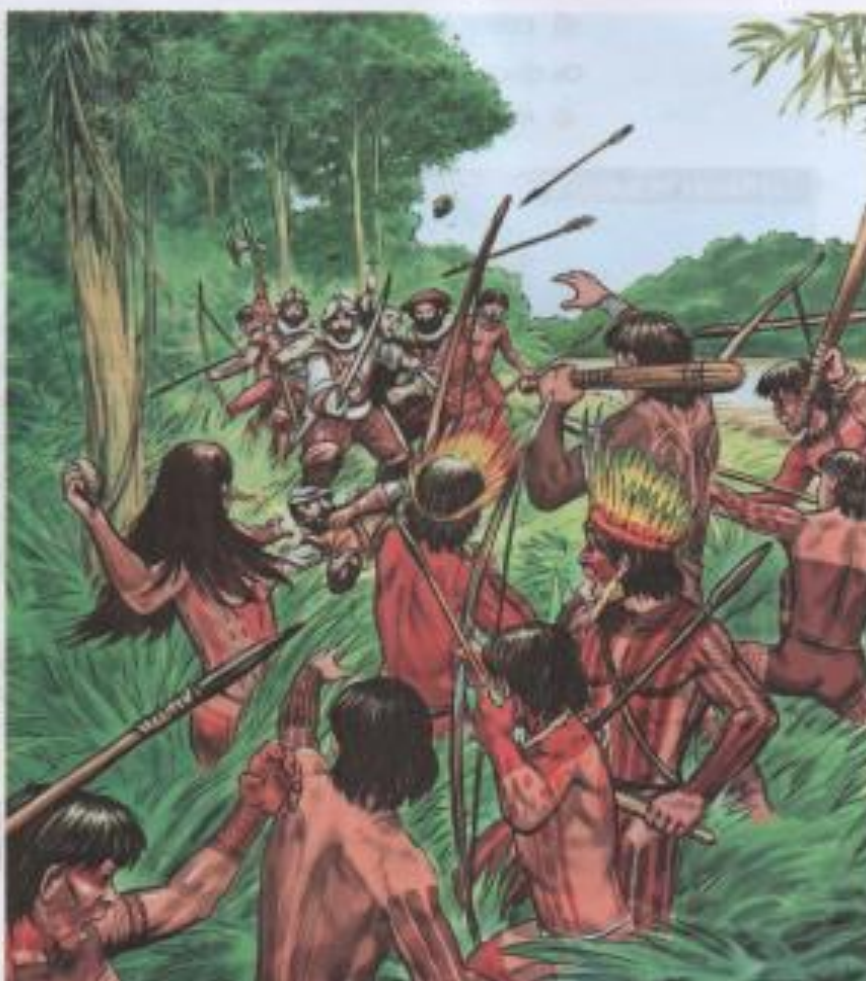




Figura 38 – Mantos indígenas no livro didático.



**Técnicas e saberes tupis**

**Objetos que contam história**

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

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

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

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

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

18

Figura 39 – Os Tupis no passado e no presente.

## Os tupis

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

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

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

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

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



17



**Figura 40** – Exemplo de atividade sobre contribuições indígenas.

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

### O processamento da mandioca

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

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

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

MANIFESTAÇÕES socioculturais indígenas. Formas de humanidade: guia temático para professores. Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, p. 12. Disponível em: <[http://www.vmp.br/uploads/TDMDownloads/downloads/download\\_580107e1898b4.pdf](http://www.vmp.br/uploads/TDMDownloads/downloads/download_580107e1898b4.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2018.



À esquerda, fotografia do tipiti, espremedor de palha usado para espremer a mandioca e preparar a farinha. Santarém (PA), 2011.



À direita, moça da nação kamayurá, falante de uma língua tupi, ralando mandioca para preparação do beiju. Aldeia Kamayurá. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2012.

19

Figura 41 – Resistência dos Guarani

## A caça ao índio

Desde o início, os paulistas prenderam e escravizaram índios. A partir de 1620, porém, com o crescimento das plantações de trigo em São Paulo, aumentou muito a procura por trabalhadores. Então os paulistas organizaram grandes bandeiras de caça ao índio. Para conseguir aprisionar muitos indígenas de uma só vez, atacavam as **missões jesuítas**.

As principais bandeiras de caça ao índio, chefiadas por Antônio Raposo Tavares, destruíram, em apenas dez anos (1628-1638), as missões de Guairá (Paraná), Itatim (Mato Grosso do Sul) e Tape (Rio Grande do Sul).

**Missões Jesuítas:** grandes aldeamentos indígenas organizados pelos padres jesuítas.

## A resistência guarani

Acreditava-se que a maioria dos índios escravizados pelos bandeirantes era vendida no Rio de Janeiro e na Bahia para trabalhar nas plantações de açúcar. Mas o historiador John Manuel Monteiro comprovou que a maioria desses índios era destinada às fazendas de trigo de São Paulo, que vinham crescendo e exigindo muitos trabalhadores. Além de trabalhar no cultivo de trigo, eles também produziam e transportavam a farinha de trigo de São Paulo ao porto de Santos, no litoral paulista.

Os indígenas, bem como os africanos, nunca aceitaram a escravidão pacificamente. Reagiam a ela de várias formas: suicídio, fugas para o interior e rebeliões. Depois da destruição das missões de Guairá, Itatim e Tape, por exemplo, os indígenas enfrentaram os bandeirantes, inclusive usando armas de fogo. Nessa luta venceram duas importantes batalhas: a de Caasapaguaçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641. Após essas derrotas, o bandeirismo de caça ao índio entrou em declínio.

### DIALOGANDO

Algumas 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?

Ilustração feita com base em pesquisa histórica.





**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. **Ensino de História Indígena**: currículo, identidade e diferença, São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 218-234, julho a dezembro de 2014.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Relatos da Caixa Preta: representações como elemento da cultura escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 180-210, 05 de maio de 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000200011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200011). Acesso em: 28 ago. 2020.

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto da (org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo de sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017. 242 p.

ASSIS, Paula Maria de. Educação dos sentidos e a formação do cidadão e cristão católico no Guide des écoles: o modo marista de educar. In: BRAGUINI, Katya, MUNAKATA, Kazumi e TABORDA, Marcus Aurélio (Orgs.) **Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades**. Curitiba, Ed. UFPR, 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. (org.) **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.408 p.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo: USP, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 1993.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Práticas da leitura em livros didáticos. **Revista Usp, São Paulo**, p. 89-109, 01 jan. 1996. Disponível em: <http://www.Revistas.usp.br/rfe/article/view/33598>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o Ensino de História. **Revista Estudos Avançados**. Vol. 32. nº 93, p. 127-149, São Paulo 11 dez, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 01-03, 22 set. 2004. Set/dez. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022004000300007&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300007&lng=pt&tlng=pt) Acesso em 22 jul. 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. IN: BUENO, José Geral do Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz(org.) **A escola como objeto de estudo**: escola, desigualdades, diversidades. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014. 256 p.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil. IN: KARNAL, Leandro(org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. 216 p.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 23, p. 15-29, 23 jan./ jun. 2011.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do Livro Didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Unesp, 2013. 340 p.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**: ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 15 abr. 2002. Jan/jun. Disponível em:<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30>. Acesso em: 22 set. 2020.

COSTA, Fernanda Pereira da. **O ensino de história indígena nas propostas curriculares oficiais do Brasil. (2008-2016)**. Dissertação Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Unesp, 2016. 518 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel (org.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Unesp, 2018. 368 p.

DILTHEY, Wilhem, **O surgimento da hermenêutica**. Revista de estudos e pesquisas da religião, Juiz de Fora, v. 02, n. 1, p. 11-32, 1900.

DUARTE, André Luis Bertelli; TEDESCHI, Felipe Cesar Peres. História indígena no período republicano e os livros didáticos de História: uma reflexão necessária. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, p. 85-108, jul./dez. 2017.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08**: história, movimentos sociais e mudança curricular. Dissertação Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2018.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **História da Educação**. Vol. 19, nº 45. Santa Maria. Jan/ Apr. 2015.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda FENAME E COLTED: Diferentes políticas para o livro didático durante a ditadura militar no Brasil. Disponível em:<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07%20HISTORIA%20DAS%20INS%20TITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/FENAME%20E%20COLTED-DIFERENTES%20POLITICAS.pdf>. Acesso em 06 jul. 2020.

GOBBI, I. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GOODSON, Ivor. Estudando o Currículo: uma perspectiva construcionista social. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p 65-79.

GOODSON, Ivor. O Futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política da educação. IN: BUENO, José Geral do Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz(org.) **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014. 256 p.

GOMES, Alexandre Oliveira. Memória e patrimônio cultural dos povos indígenas: Uma introdução ao estudo da temática indígena. IN: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o ensino das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

GRUPIONI, L. D. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF: INEP, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. Identidades, Diferenças e diversidade: Entre discursos e práticas educacionais. IN: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o ensino das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

LUTFI, Eulina Pacheco et al. As representações e o possível. IN: MARTINS, José de Souza (org.) **Henri Lefebvre e o retorno da dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARQUES, Pedro Berutti. 2; 2014, Florianópolis, SC. Os mapas nos livros didáticos e a construção de conceitos coloniais. **Udesc**, 2014. 13 p. Disponível em: [eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper//viewFile/217/139](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper//viewFile/217/139). Acesso em: 22 jun. 2020.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Usinos**, v. 15, nº 1, janeiro/abril 2011.

MATOS, Júlia Silveira. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Revista Historiae**, Rio Grande/rs, v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012. Disponível em: [periodicos.furg.br/hist./article/view/3112/1898](http://periodicos.furg.br/hist./article/view/3112/1898) Acesso em: 20 jun. 2020.

MILLANEZ, Felipe. Genocídios nas memórias sertanistas: violências epistêmicas na transição. IN: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; ROSSI, Mirian Silva. **Índios no Brasil: vida, cultura e morte**. São Paulo: Intermeios, 2018. 300 p.

MOREIRA, Antônio Flávio, TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez: 2013, p 13-48.

MUNAKATA, K. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NAUAR, Ana Lúcia e SOARES, Maria de Nazaré dos Santos. Pintura corporal Tembé e resistência cultural: conteúdo didático e alternativas pedagógicas no ensino fundamental. IN: **A produção do conhecimento em contextos indígenas**: diálogos interculturais para o ensino em ciências humanas e sociais. Belém: EDUEPA, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. 07. ed. São Paulo: **Revista História Hoje**, 2018. Disponível em: Rhhj. Anpuh.org/RHHJ/article/view/471. Acesso em: 24 maio 2020.

RUSSO, Kelly e PALADINO, Mariana. A Lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 67, out-dez 2016.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nós não somos donos da terra, nós somos a terra**. 31 jan. 2019. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/582140-nos-nao-somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xukuru-tupinamba>. Acesso em 13 set. 2020.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos; SANTOS, Vanessa Rodrigues dos. Protagonismos Indígenas: re(existências) indígenas e indianidades. P. 23 - In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; ROSSI, Mirian Silva (org.) **Índios no Brasil: vida, cultura e morte**. São Paulo: Intermeios, 2018. 300 p.

Santos, Tadeu. **Arte, identidade e transformações na cestaria Kaingang da terra indígena Ivaí, no contexto de fricção interétnica**. Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2018.

SEIXAS, Gabriel da Rosa. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Laboratório de Estudos Etnomusicológicos – LABEET. Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA. Maraca Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/labeet/contents/acervos/categorias/idiofones/maraca>. Acesso em 18 set. 2020.

SEVERI, Carlo. LAGROU, Els (org.). Quimeras em diálogo: grafismo e figuração na arte indígena. Rio de Janeiro: Letras, 2013. 169 p.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. m. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 152 p.

SILVA, Phábio Rocha da. A (In)visibilidade indígena no livro didático de História do Ensino Médio. Anais do XVI Encontro Regional de História da **ANPUH- Rio. Saberes e práticas científicas**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01-15, 28 jun. 2014. Disponível em:

[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166\\_ARQUIVO\\_Phabio\\_Rocha.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 156 p.

SILVA, Edson. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. IN: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o ensino das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

SOUZA, Juberty Antonio de; OLIVEIRA, Marlene de; KOHATSU, Marilda. O uso de bebidas alcoólicas nas sociedades indígenas: algumas reflexões sobre os Kaingang da bacia do rio Tibagi, Paraná. Rio de Janeiro, **Fiocruz**, 2005. 260 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bsmtd/pdf/coimbra-9788575412619-08.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas na Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará**. Dissertação Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

#### SITES:

[https://www.google.com/search?q=terra+vermelha&tbm=isch&chips=q:terra+vermelha,g\\_1:textura:PSwOz-9Tihc%3D&hl=ptBR&sa=X&ved=2ahUKEwjMrpvWh4jsAhVNANQKHSQaAasQ4lYoAnoECAEQGQ&biw=1296&bih=604](https://www.google.com/search?q=terra+vermelha&tbm=isch&chips=q:terra+vermelha,g_1:textura:PSwOz-9Tihc%3D&hl=ptBR&sa=X&ved=2ahUKEwjMrpvWh4jsAhVNANQKHSQaAasQ4lYoAnoECAEQGQ&biw=1296&bih=604). Acesso em 26 set. 2020.

<http://www.ihu.unisinos.br/582140-nos-nao-somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xukuru-tupinamba>. Acesso em 13 set. 2020.

[https://www.google.com/search?q=oca+yanomami&tbm=isch&ved=2ahUKEwjj9njj4fsAhWfBLkGHcE5DxcQ2-cCegQIABAA&oq=oca+yanomami&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzICCAAYBggAEAcQHjOHCAAQsQMQQzoECAAQzoICAQCBAHEB46BAgAEBhQ4rsCWLT0AmDV0QJoAHAAeACAAYEBiAG0E5IBBDMuMjCYAQCgAQGgAQtnD3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&scient=img&ei=c1xvX-OhMp-J5OUPwfO8uAE&bih=625&biw=1366](https://www.google.com/search?q=oca+yanomami&tbm=isch&ved=2ahUKEwjj9njj4fsAhWfBLkGHcE5DxcQ2-cCegQIABAA&oq=oca+yanomami&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAYBggAEAcQHjOHCAAQsQMQQzoECAAQzoICAQCBAHEB46BAgAEBhQ4rsCWLT0AmDV0QJoAHAAeACAAYEBiAG0E5IBBDMuMjCYAQCgAQGgAQtnD3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&scient=img&ei=c1xvX-OhMp-J5OUPwfO8uAE&bih=625&biw=1366)  
Acesso em 16 set. 2020.

[https://www.google.com/search?q=cestaria+baniwa&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjqiomikYfsAhWUJLkGHZOrC0sQ\\_AUoA3oECA4QBQ&biw=1366&bih=625](https://www.google.com/search?q=cestaria+baniwa&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjqiomikYfsAhWUJLkGHZOrC0sQ_AUoA3oECA4QBQ&biw=1366&bih=625). Acesso em: 26 set. 2020.

[https://www.google.com/search?q=maraca+indigena+tupinamb%C3%A1&sxsrf=ALeKk01XtXzVPU\\_7MqxBwmauBpfv0A8WIQ:1601162074159&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi\\_raHF-](https://www.google.com/search?q=maraca+indigena+tupinamb%C3%A1&sxsrf=ALeKk01XtXzVPU_7MqxBwmauBpfv0A8WIQ:1601162074159&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi_raHF-)

[YfsAhW2JrkGHRcRC\\_cQ\\_AUoAXoECAwQAw&biw=1313&bih=604](https://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/sons-indigenas/1165-etenhiritipa-cantos-da-tradicao-xavante). Acesso em 26 set. 2020.

<http://www.ccta.ufpb.br/labeet/contents/acervos/categorias/idiofones/maraca>. Acesso em 18 set. 2020.

<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/sons-indigenas/1165-etenhiritipa-cantos-da-tradicao-xavante>. Acesso em 26 set. 2020.

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Arawet%C3%A9> Acesso em 23 set. 2020.

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Marubo>. Acesso em 23 set. 2020

<https://mirim.org/como-vivem/brincadeiras>. Acesso em 23 set. 2020

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822015000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822015000100003&lng=pt&nrm=iso). acessos em 23 set. 2020

<http://www.museudoindio.gov.br/> Acesso em 26 set. 2020.

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo> Acesso em 26 set. 2020.

<https://terrasmais.eco.br/v1/?compareWidgets=2&compareTooltips=true&lang=pt-br&year=2017> Acesso em 26 set. 2020.

<https://cimi.org.br/> Acesso em 26 set. 2020.

<https://foirn.org.br/> Acesso em 26 set. 2020.

## FONTES:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania: Ensino fundamental: anos finais**. 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania: Ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação(ed.). **Guia Digital do PNLD 2017**. Brasília: SEB, 2016. Disponível em: [fnde.gov.br/pnld-2017/index.html](http://fnde.gov.br/pnld-2017/index.html). Acesso em 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação(ed.). **Guia Digital do PNLD 2020**. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: [fnde.gov.br/pnld-2017/index.html](http://fnde.gov.br/pnld-2017/index.html). Acesso em 15 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) 2019. Acesso em 23, mai. 2019.

