



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALINE CÂNDIDA DE ARAÚJO

As representações dos povos indígenas nos livros didáticos do 6.º e 7.º ano do Ensino Fundamental, e a produção de uma animação sobre a ‘Guerra dos Bárbaros’.

Nazaré da Mata - PE
2024

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

ALINE CÂNDIDA DE ARAÚJO

As representações dos povos indígenas nos livros didáticos do 6.º e 7.º. Ano do Ensino Fundamental, e a produção de uma animação sobre a ‘Guerra dos Bárbaros’.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional da Universidade de Pernambuco (PROFHISTÓRIA - UPE), sob a orientação da professora Doutora Kalina Vanderlei Silva, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Doutora Kalina Vanderlei Silva

Nazaré da Mata - PE
2024

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

Folha de Aprovação

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 27 de Junho de 2024, considerou o (a) candidato (a) Aline Cândida de Araújo aprovado (a).

Este exemplar corresponder à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Wania Alexandrino Viana (UFOPA)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo (UPE)
Examinadora Interna

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

A663r Araújo, Aline Cândida de
 As representações dos povos Indígenas nos livros didáticos do 6º
 e 7º ano do ensino fundamental, e a produção de uma animação sobre
 a ‘Guerra dos Bárbaros’. / Aline Cândida de Araújo – Nazaré da
 Mata, 2024.
 122p.: il.

 Orientador: Profa. Dra. Kalina Vanderlei Paiva da Silva

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

 1. Protagonismo Indígena. 2. Livro didático. 3. Ensino de História. 4.
 Animação. 5. Lei 11.645/08 I. Silva, Kalina Vanderlei Paiva da
 (orient.). II. Título.

CDD 371.3

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

DEDICATÓRIA

Aos que preenchem a minha vida com a essência do amor.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao meu Deus, autor e consumidor da minha fé, pois sem Ele, nenhum dos meus sonhos seria realizado. Este ano de 2024 tem sido especial, e viver tudo aquilo que Deus planejou para mim é algo indescritível.

Nesse momento em que escrevo esses agradecimentos, lembro-me de muitas pessoas que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. A mais importante de todas é a minha mãe, Vâzinha, ou D. Vânia, como alguns a conhecem. Mãe, não tenho palavras para lhe agradecer por todo o apoio, amor, orações, cuidado e proteção. Esta conquista é nossa! Gratidão por ser a minha maior definição de amor.

Também desejo expressar minha gratidão à Andrielle, que além de irmã é amiga, incentivadora e minha defensora desde os meus cinco anos de idade. Obrigada por acreditar nos meus sonhos junto comigo, minha irmã. Aos meus avós maternos, Zé Cândido e D. Maria, obrigada por tudo o que vocês fizeram e fazem por mim. Sem vocês em minha vida, eu não seria tão feliz. Espero continuar orgulhando vocês dois como forma de retribuir o amor recebido ao longo de toda a minha existência. Ainda desejo agradecer ao meu pai, um ser humano tão trabalhador que garantiu que nunca nos faltasse sustento, permitindo-me ter uma boa formação escolar e humana. Obrigada por tudo, pai! Nesse ínterim, também gostaria de expressar minha gratidão ao meu companheiro Lucas, o ser humano mais generoso que existe neste universo. Obrigada por todo amor, paciência e incentivo. Eu amo muito todos vocês.

À professora Kalina Vanderlei, que é minha orientadora desde a minha graduação, e que ao longo desses anos sempre me ofereceu os melhores ensinamentos, leituras, dicas de pesquisa, ajudando-me em tudo relacionado à organização das ideias para este trabalho, sendo a pessoa fundamental para que esta dissertação fosse concluída da forma mais tranquila possível. Muito obrigada por toda paciência e conhecimento de sempre, Kalina! Sua dedicação inestimável faz toda a diferença na vida daqueles que possuem o privilégio de tê-la como professora.

Por fim, agradeço aos meus amigos, que durante esses dois anos de mestrado foram fundamentais. Cada conversa, ajuda, dica e encorajamento tornaram-se indispensáveis nesta jornada.

“A memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos, perpetuados em novos rituais, que, por sua vez, abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo da história.”

Daniel Munduruku

RESUMO

Este trabalho busca apresentar uma análise sobre as representações indígenas nos materiais didáticos de História da coleção “História Sociedade & Cidadania” do Alfredo Boulos, referentes aos volumes do 6º e do 7º ano das turmas do Ensino Fundamental. Assim, embasados pela Lei 11.645/08, que alterou a Lei 10.639/03, que passou a incluir a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas, a referida lei é fruto de lutas de movimentos das populações originárias pela implementação de políticas que proporcionem a valorização do protagonismo de seus membros, nos variados setores da nossa sociedade. Apesar disso, a ausência da História Indígena nos currículos escolares ou a sua apresentação de maneira antagônica, caracteriza a necessidade de efetivos questionamentos sobre quais narrativas e identidades históricas estão sendo discutidas em sala de aula, bem como a manutenção de parâmetros teóricos e metodológicos ligados à perpetuação de interpretações eurocêntricas. Com isso, propomos uma análise sobre o silenciamento acerca da “guerra dos bárbaros” nos materiais didáticos e currículos oficiais, sugerindo o uso de uma animação que valoriza o protagonismo indígena em seus variados espaços.

Palavras-chave: Lei 11.645/08. Protagonismo Indígena. Livro diático. Ensino de História. Animação.

ABSTRACT

This work aims to present an analysis of indigenous representations in the History textbooks of the "History Society & Citizenship" collection by Alfredo Boulos, referring to the 6th and 7th-grade volumes of Elementary School classes. Thus, based on Law 11.645/08, which amended Law 10.639/03 to include the obligation to teach indigenous history and cultures, the aforementioned law is the result of struggles by movements of indigenous populations for the implementation of policies that promote the valorization of the agency of their members in various sectors of our society. Despite this, the absence of Indigenous History in school curricula or its presentation in an antagonistic manner highlights the need for effective questioning about which narratives and historical identities are being discussed in the classroom, as well as the maintenance of theoretical and methodological parameters linked to the perpetuation of Eurocentric interpretations. Therefore, we propose an analysis of the silence surrounding the "war of the barbarians" in educational materials and official curricula, suggesting the use of animation that valorizes indigenous agency in its various spaces.

Keywords: Law 11.645/08. Indigenous Protagonism. Textbook. History Teaching. Animation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matérias jornalísticas sobre os povos indígenas produzidas pelo G1	32
Tabela 2 - Matérias jornalísticas sobre os povos indígenas presentes no site do Diário de Pernambuco	37
Tabela 3 - Medidas governamentais – PNLD entre os anos de 2003 e 2012	50
Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb do Município de Feira Nova – Pernambuco	54
Tabela 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb do Estado de Pernambuco	55

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Livro de História Global: Brasil e Geral.....	18
Figura 2 - Localização do município de Feira Nova - Pernambuco.....	18
Figura 3 - O uso da Lei 11.645.....	25
Figura 4 - Atividade sobre os povos indígenas proposta na internet.....	42
Figura 5 - Exercício sobre o uso do cocar indígena	43
Figura 6 - A conjuntura socioeconômica que envolve a produção de livros.....	49
Figura 7 - Representações indígenas nos manuais didáticos do século XX.....	57
Figura 8 - Representação sobre o Padre Manuel da Nóbrega	57
Figura 9 - Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera queima aguardente à vista dos índios e os ameaça de incendiar todos os rios se não revelarem o depósito de ouro	58
Figura 10 - Capa do livro História Sociedade & Cidadania – 6º ano.....	60
Figura 11 - Capa do livro História Sociedade & Cidadania – 7º ano.....	60
Figura 12 - Calendário do povo <i>Kaiabi-Kawaiwete</i> , segundo Hans Trein.....	62
Figura 13 - A representação dos povos Kaiabi-Kawaiwete proposta pelo material didático	63
Figura 14 - A representação dos povos Kayabi proposta pelo caderno para a semana dos povos indígenas, 2006.....	64
Figura 15 - representação do manto Tupinambá no livro didático do 7º ano.....	67
Figura 16 - Fotografias de povos indígenas das etnias inca, Navajos e Guarani-Mbya	68
Figura 17 - A representação genérica dos povos indígenas nos livros de História	71
Figura 18 - Representações criadas sobre as crianças indígenas falantes do idioma Tupi	78
Figura 19 - Representação criadas sobre os povos indígenas: Escola de Referência em Ensino Fundamental Iva Ferreira de Souza	79
Figura 20 - Representações criadas sobre os povos indígenas: Escola Margarida Ramalho.....	80
Figura 21 - Proposta de atividades sobre a Carta de Caminha presente no material didático do 7º ano	82
Figura 22 - Mapa do Brasil de Giovanni Battista Ramusio - 1556	83
Figura 23 - Representação do homem europeu em contraposição ao indígena	84
Figura 24 - Representação ilustrativa sobre a resistência indígena	86
Figura 25 - Integrando com Ciências: Médicos de almas e de corpos”	88

Figura 26 - Representação de uma empreitada bandeirante	89
Figura 27 - Reprodução da animação Konãgxeka: o Dilúvio Maxakali	105
Figura 28 - Reprodução da animação sobre a “Guerra dos Bárbaros” produto da presente dissertação de Mestrado	106
Figura 29 - O Canva como recurso de designer gráfico	107
Figura 30 - Reprodução do 3º episódio da animação: "Protagonistas do sertão colonial"	108
Figura 31 - Página do Kmaikya no Instagram.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- PNLD 2020: Grupos editoriais com maior lucratividade	48
Gráfico 2 - Pessoas indígenas segundo as Grandes Regiões - 2010/2022.....	70
Gráfico 3 - Distribuição percentual das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de língua falada no domicílio, segundo a localização do domicílio - Brasil - 2010	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC- Ministério da Educação

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PCN'S - Parâmetros curriculares nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	30
2.1 As representações sobre os povos indígenas através dos discursos jornalísticos.....	30
2.2.: As representações sociais e o ensino de história indígena no brasil: uma abordagem metodológica	40
3. AS REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	46
3.1.: Os livros didáticos na atualidade: Políticas públicas e lógica de mercado.....	46
3.2 As representações indígenas nos livros didáticos do século XX.....	56
3.3.: As representações sobre os povos indígenas brasileiros no livros de história da coleção “História, Sociedade & Cidadania” do autor Alfredo Boulos.....	59
4. A “GUERRA DOS BÁRBAROS”: O PROTAGONISMO INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA	91
4.1.: O protagonismo a partir da Nova História Indígena	91
4.2.: O Ensino de História a partir do protagonismo indígena na “Guerra dos Bárbaros” no século XVII e XVIII.....	94
4.3.: O uso de animações em sala de aula	101
4.4.: Metodologia para a criação da animação	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

1. INTRODUÇÃO

Existe uma necessidade urgente de reconstruir os relatos sobre os povos indígenas presentes no Ensino de História do Brasil. Para Kayapó (2021), da maneira como é desenvolvido em nosso país, o Ensino de História promove a abertura para a manifestação das práticas colonialistas. Suas memórias e vivências não podem permanecer à mercê dos desejos de uma historiografia que escolheu privilegiar os olhares dos europeus através de uma história dos “vencedores”. Assim, para Baniwa (2019), esse conhecimento científico produzido pelo mundo ocidental tem construído uma dualidade entre o indígena e o não indígena, induzindo a maioria a enxergar nesse conhecimento a única opção possível.

Nesse sentido a presente dissertação de mestrado realiza uma discussão sobre o Ensino de História através das representações criadas sobre os povos indígenas nos livros didáticos, além de propor novos olhares metodológicos a partir da valorização do protagonismo das sociedades e culturas indígenas. Defendemos que a realização de análises sobre essa temática deve ser entendida como indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando tratamos de livros didáticos de História, visto que estes apresentam um papel de destaque dentro das salas de aula do nosso país, sendo um dos recursos de maior importância utilizados tanto por docentes quanto por discentes (OLIVEIRA, 2016).

Enquanto professora de História, ao realizar estudos sobre as representações dos povos indígenas nos materiais didáticos utilizados nas redes de ensino, tanto pública quanto privada, em nosso estado, observei um grande silenciamento sobre a presença e a atuação das populações indígenas como agentes históricos. De fato, sabemos que essa recusa está atrelada a uma herança colonial que generaliza, estereotipa e classifica os povos indígenas como membros subalternos da nossa sociedade. Assim, a percepção dessa omissão só foi possível a partir do uso diário de livros didáticos como ferramentas de trabalho ao longo de alguns anos em sala de aula, proporcionando, por meio dessa inquietação, o desenvolvimento desta pesquisa.

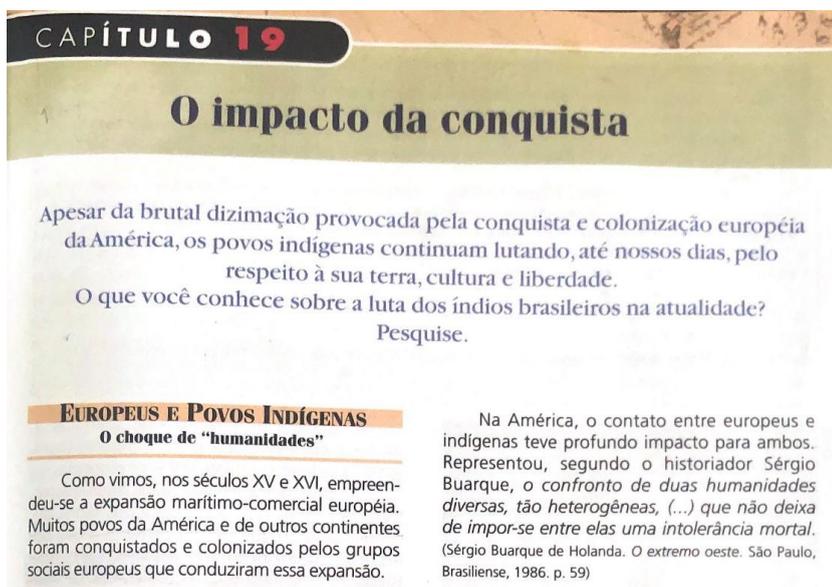
A partir disso, é importante enfatizar alguns dos questionamentos realizados por Silva e Grupioni (1995) acerca de como os livros didáticos trabalham a questão indígena.

Segundo o autor, em primeiro lugar, os livros didáticos abordam o momento da chegada dos europeus ao continente americano; porém, os mesmos materiais não tratam esse acontecimento como invasão, e sim como "descobrimento", sendo os povos indígenas coadjuvantes de um processo que envolvia a busca pelo produto resultante do escambo. A partir disso, a maioria das narrativas é criada por meio de uma sucessão de eventos, como se seguissem uma linha cronológica de relações entre os nativos e a presença europeia no "Novo Mundo".

Com efeito, para os referidos autores, a lógica sequencial seguida pela maioria dos manuais didáticos enfatiza a ideia de que, após o contato inicial entre sociedades distintas, os indígenas seriam os responsáveis por obstaculizar o processo de colonização, sobretudo a partir dos ataques realizados contra os estrangeiros. Do mesmo modo, na sequência da "narrativa cronológica", os grupos indígenas são apresentados como membros importantes para o desenvolvimento da colônia, mas substituíveis pelo trabalho do negro escravizado, justamente por não apresentarem as qualidades físicas necessárias e por disporem de ociosidade. Nessa sucessão de interpretações completamente equivocadas, o indígena ainda é apresentado como o catequizado, capaz de alcançar tamanho nível de maturação a ponto de aproximar-se dos padrões pregados pela "civilização", que os incorpora e anula suas características sociais e culturais.

Incomodada com esse tipo de sequência tomada como verdadeira e extremamente recorrente nos materiais didáticos, antes mesmo de ocupar os espaços das salas de aula como professora, ainda aluna, algumas dúvidas sobre o porquê de ler textos e assistir aulas de História, que só tratavam dos povos nativos associados ao passado colonial sempre surgiam e nunca foram respondidas. A título de exemplo, durante o meu Ensino Médio, utilizei o livro "História Global: Brasil e Geral", do autor Gilberto Cotrim, onde aspectos sobre a diversidade cultural e étnica das populações indígenas não são debatidos, ou seja, essas populações só são mencionadas no material quando atreladas à figura do colonizador europeu.

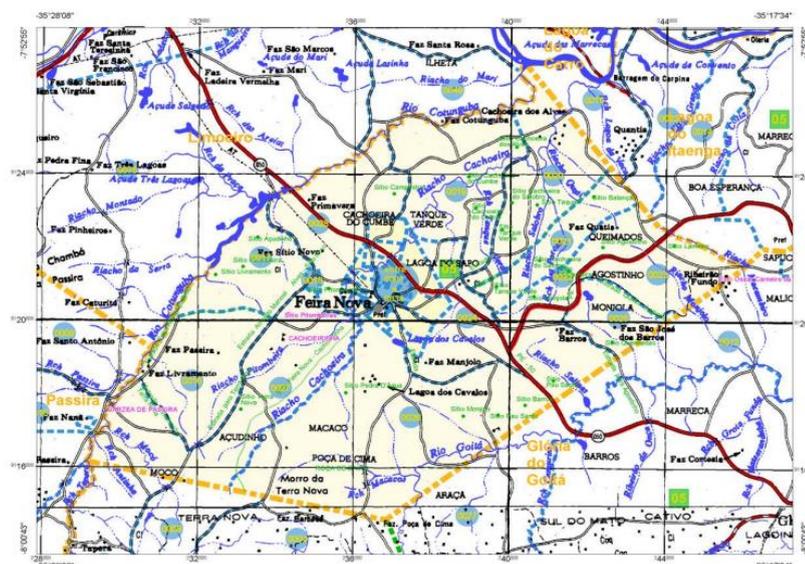
Figura 1 - Livro de História Global: Brasil e Geral



Fonte: COTRIM (2005).

Em virtude dessa problemática, surge a proposta de trabalhar com a análise das representações sobre os povos indígenas presentes nos livros didáticos. Desta feita, optei por estudar as obras didáticas de História utilizadas na rede municipal de educação de Feira Nova, Pernambuco, justamente pelo fato de ser a cidade onde resido, e onde já tive uma experiência como docente.

Figura 2 - Localização do município de Feira Nova - Pernambuco



Fonte: IBGE (2010)

Contudo, para este trabalho cabe ressaltar que os volumes utilizados como fontes desta pesquisa serão os livros de História destinados às turmas do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental da mencionada rede, pertencentes ao quadriênio (2020-2023). Portanto, a seleção dessas obras possibilita o direcionamento voltado para análises sobre as reproduções de discursos que não contemplam os novos olhares sobre as culturas e sociedades indígenas brasileiras. A saber, as obras são:

- BOULOS, Alfredo Júnior. **História sociedade: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História sociedade: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

Nessa perspectiva, ao propormos um debate crítico e atual sobre as narrativas coloniais presentes nos materiais didáticos, temos o objetivo de problematizar as representações construídas sobre os povos indígenas e discutir sobre os seus lugares de protagonistas na História do Brasil. À vista disso, consideramos nesse trabalho a análise crítica sobre algumas interpretações que apresentam as populações nativas reduzidas ao passado colonial, sem agência, protagonismo e aculturadas, longe de qualquer identidade étnica, social e cultural. Dessa forma, nos baseamos nos trabalhos de Baniwa (2016), Bergamaschi (2019), Braga (2012), Borba (2007), Gobbi (2017), Oliveira (2015) e Smith (2018).

Além disso, justificamos a importância desse trabalho, sobretudo por se tratar de estarmos localizados em Pernambuco, a região que ocupa a 4ª posição no ranking de locais onde existe a maior concentração de povos indígenas em todo o território brasileiro. De acordo com o IBGE, a população indígena no Brasil alcançou a marca de 1.693.535 pessoas no último Censo realizado em 2022, sendo 106.634 pessoas vivendo em Pernambuco, o que representa 6,29% de todos os indígenas brasileiros¹. Entretanto, a presença indígena não determina a inexistência da construção de representações preconceituosas contra as etnias aqui estabelecidas.

Nesse sentido, será relevante para esse trabalho o diálogo com o conceito sobre representação, difundido pela Denise Jodelet (2001) ao afirmar que as representações

¹ <https://censo2022.ibge.gov.br/> Acessado em: [05/12/2023]

sociais partem da circulação dos discursos, vinculando-se às mensagens e imagens, inclusive as historiográficas e didáticas. Assim, segundo Oliveira (2015), as próprias representações no Ensino de História, devem ser tomadas enquanto objetos de problematização.

No tocante a essa temática, de acordo com Sêga (2000), as representações estão diretamente ligadas às maneiras pelas quais é possível criar interpretações sobre a realidade humana, sendo uma característica que possibilita que indivíduos desenvolvam suas posições em relação às vivências e situações atribuídas a variados grupos, por exemplo. Desta maneira, observa-se que “a representação social é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa o de alguém.” (SÊGA, 2000. p. 129).

Dessa forma, ao refletir sobre a criação de ideias e opiniões sobre um grupo social, Moscovici (1978) descreve as representações sociais como sistemas de valores e noções práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para se orientar no contexto social e material. Assim, o que é proposto pela teoria das representações sociais é um estudo científico do senso comum (WACHELKE e CAMARGO, 2007. p. 300). Em suma, ao buscar explicar o pensamento social, a representação torna-se uma ideia criada e compartilhada de forma coletiva, sendo difundida no cotidiano. Segundo Vala (1996), por meio da objetivação, um conceito ou noção abstrata ganha forma e torna-se concreta através de imagens ou ideias.

Na visão de Sêga (2000), os seres humanos formulam pré-interpretações sobre o Outro a todo momento, demonstrando o interesse em reproduzir, junto a terceiros, suas formulações criadas previamente. Isso demonstra como as sociedades buscam enxergar as condutas de outrem, a partir das suas próprias disposições, tentando encontrar justificativas para ações, crenças ou costumes, a partir da construção do seu imaginário.

Com efeito, as representações sociais tornam-se coletivas e são construídas, segundo Jodelet (1989), a partir de valores culturais, ideológicos, econômicos e afetivos. Estes, por sua vez, permitem criar interpretações sobre o novo a partir de experiências particulares. Para tal, os usos dos veículos de comunicação são determinantes na esfera da criação e circulação das representações sociais, uma vez que “as instâncias e ligações institucionais, as redes de comunicação midiáticas ou informais intervêm em sua

elaboração, abrindo a via dos processos de influência, às vezes de manipulação social.” (JODELET, 1989, p. 4).

Nesse sentido, segundo Said (1995), as representações sociais estão ligadas ao presente, a partir de contextos históricos, políticos e econômicos, no qual estamos inseridos. Assim, por mais que as interpretações sobre o passado colonial e as relações sociais estabelecidas nesse contexto histórico tenham se formado por volta do século XIX, as compreensões permanecem em constantes modificações a partir do imaginário popular que permeia a sociedade contemporânea.

De igual maneira, para explicar os modos de vida distintos, no início da colonização, os europeus, a partir de suas próprias formulações pré-existentes, buscaram classificar a realidade social mediante a análises pessoais, prévias e implícitas, e que não necessariamente correspondem à realidade vivenciada pelas populações aqui estabelecidas antes do processo de invasão europeia. Partindo desse pressuposto, para Chartier (2009), pensar sobre os efeitos das representações é entender como as sociedades constroem interpretações que lhe são externas, levando a crer que o mundo e suas sociedades são da forma como dizem que são.

Da mesma forma, Correia e Maia (2021), ao refletirem sobre as diversas representações criadas sobre os povos indígenas a partir da empreitada colonizadora, reforçam que essas interpretações estão ligadas à construção de um conhecimento prévio que lhes atribui uma condição de primitivos, selvagens ou exóticos. Acresce que o indígena sempre é apresentado no passado, dentro de uma narrativa histórica que não permeia as mudanças culturais existentes, sempre os retratando pelas ausências, seja de escrita, governo ou tecnologia (Silva; Grupioni, 1995). Nesse ponto, Clastres (1984), denota que a construção, através de relatos de viajantes ou parte de trabalhos de pesquisadores, de uma imagem de que as sociedades sem Estado seriam incompletas, configura a criação de uma visão etnocentrista sobre os primeiros grupos indígenas. Portanto, tais povos sempre serão “determinados de maneira negativa, sob o critério da falta: sociedades sem Estado, sociedades sem escrita; sociedades sem história.” (CLASTRES, 1979, p. 133). Desse modo, reiteramos que o processo de elaboração de tais representações, é algo que se constitui a partir da coletividade, uma vez que estas perpassam as crenças e valores dos povos que as formulam.

Desse modo, dentre as diversas possibilidades de análise das representações sociais, a investigação crítica sobre as narrativas silenciadas nos livros didáticos é de suma importância. Nesse ponto, a abordagem de um ensino de História Indígena a partir de uma perspectiva decolonial nos permite uma análise das mudanças de perspectivas, confrontando os pressupostos eurocêntricos e dando ênfase às questões interculturais. Afinal, notamos que os estudos dessa natureza buscam a percepção dos efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonizadas, buscando evidenciar o protagonismo dos grupos marginalizados historicamente (OLIVEIRA, 2015, p. 62).

Neste trabalho, baseamo-nos na teoria que estuda a relação entre fala e ideologia, utilizando a metodologia da análise do discurso proposta por Eni Orlandi (1999). Essa abordagem examina as condições de produção da linguagem, destacando a interação entre a língua e os sujeitos, especialmente nas situações em que os discursos são gerados. Dessa forma, compreendemos a relação entre ideologia, discurso e língua, percebendo que a linguagem nunca é neutra.

Ademais, tomamos como referência a discussão sobre protagonismo indígena, na medida em que esses grupos começam a sair da “invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI” (CELESTINO, 2012, p. 22), através de renovadas interpretações, seja no contexto colonial ou não. Neste caso, os estudos desviam o enfoque que antes era quase exclusivo sobre a atuação europeia para interpretar outras vivências e comportamentos que fogem dessa estrutura pré-estabelecida. Com isso, o estudo de trabalhos desenvolvidos por autores indígenas é fundamental para o desenvolvimento da presente pesquisa acadêmica. Dentre as obras analisadas, destacamos os trabalhos de: Apolinário (2021), Baniwa (2006), Dorrico (2018), Kayapó (2021), Kambeba (2020), Krenak (2019), Munduruku (2017) e Wapichana (2018).

Dialogando com essas questões, neste estudo, destinado à análise das representações indígenas nos livros didáticos de História, também refletimos sobre o papel dos currículos enquanto norteadores dos conteúdos a serem desenvolvidos nas salas de aula da Educação Básica em todo o país. No tocante aos temas sobre diversidade cultural, observamos que os programas de ensino dos sistemas educacionais do Brasil ainda precisam percorrer longos caminhos até se afastarem da ótica de ensino pautada no eurocentrismo. Em virtude disso, defendemos a necessidade da construção de um Ensino

de História Indígena que estabeleça reflexões críticas, e que possibilite a desarticulação do exotismo sobre as histórias e as culturas das populações originárias, pois a sala de aula é o lugar privilegiado para estabelecer o diálogo dos saberes, porque é o espaço em que a ciência se materializa e toma a dimensão social (BRIGHENTI, 2016. p. 249).

É nesta perspectiva que atentamos para os efeitos causados a partir do lançamento da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, a inserção de discussões sobre história e culturas indígenas nos currículos escolares. Nesse contexto são necessárias reflexões sobre as formas de apropriação das prescrições legais pelas instituições de ensino e os impactos que geram sobre as práticas pedagógicas cotidianas (MONTEIRO, 2014, p. 23). Portanto, objetivando romper com os discursos dominantes e acompanhada de um longo processo de resistências e lutas por mudanças nas matrizes curriculares, a referida lei propõe a valorização do conhecimento histórico e dos saberes das populações indígenas, apresentando a necessidade da discussão sobre o protagonismo indígena nos currículos e materiais didáticos utilizados pelos docentes e discentes de toda a Educação Básica.

A lei em questão busca combater o racismo e as generalizações criadas em torno das populações indígenas e representa uma conquista social dos povos indígenas. Dessa forma, a promulgação dessa normativa contribui para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, buscando pensar um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidade (SILVA, 2012, p. 220). Além disso, podemos interpretar a Lei 11.645 como sendo um passo importante para creditar as populações indígenas suas contribuições na formação histórica do Brasil.

Em contrapartida, não podemos negligenciar a existência do controle estatal e elitista que permeia a construção das narrativas oficiais que definem os rumos do Ensino de História, em um grau de importância da linguagem e das representações sociais (OLIVEIRA, 2015), pois, ao estudarmos sobre a formação social do Brasil, notamos que o contexto escolar e as demais instituições sociais não estão isentas de concepções preconceituosas sobre indígenas e negros (BICALHO; OLIVEIRA; MACHADO, 2018). Dessa forma, consideramos fundamental a realização de discussões sobre como está sendo a implementação e a fiscalização/monitoramento da Lei 11.645/2008 nas escolas brasileiras, além de questionarmos sobre como estão sendo desenvolvidas atividades pedagógicas que fazem valer o propósito determinado em lei.

Essa análise conversa com outra necessidade urgente, que trata das discussões sobre os investimentos em formação continuada para os professores, algo que consideramos indispensável. De acordo com Costa e Silva (2018), é importante que os professores aprendam, valorizem, reconheçam e divulguem a história e a cultura indígena no ambiente escolar, pensando na transversalidade de conteúdos entre as diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, além da falta de materiais didáticos e de formação continuada, a ausência de qualificação profissional e de conhecimento sobre culturas e história afro e indígenas, gera mais angústias que soluções aos educadores (BICALHO; OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 1592). Essas dificuldades de professores não indígenas, muitas vezes sem formação, tentando ensinar conteúdos alheios à realidade dos alunos a partir de concepções errôneas e racistas (SILVA, 2022, p. 32), intensifica por parte das escolas não indígenas a transmissão de saberes discriminatórios.

A partir de estudos recentes acerca da formação docente, notamos que uma parte dos professores/as em exercício está alicerçada sob uma base formativa positivista e eurocêntrica que negligenciou (e continua negligenciando), a questão da valorização das sociedades indígenas, o que resulta em um trabalho em sala de aula que perpassa a formação mal elaborada de interpretações sobre os povos originários. Dessa maneira, “tanto a Lei 11.645\2008 quanto a DNEDH² lidam com dificuldades de professores não indígenas, muitas vezes sem formação, tentando ensinar conteúdos alheios à realidade dos alunos a partir de concepções errôneas e racistas” (SILVA, 2023, p. 32). Assim, observamos que a implementação de leis para garantir uma pluralidade de saberes e culturas na formação da História do Brasil tem sido importante. Todavia, até chegarmos a um ensino de História Indígena que valorize a agência das populações nativas, um longo caminho precisa ser percorrido.

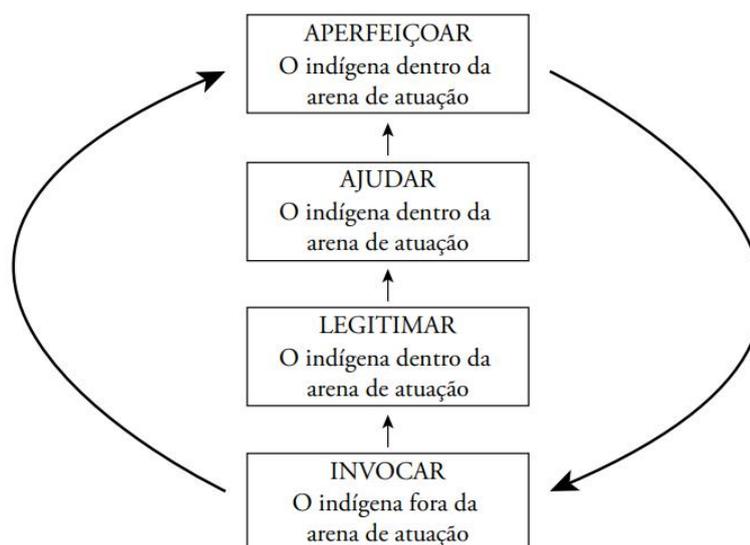
Com efeito, notamos que os indígenas lutam para que se cumpram as leis concernentes a eles (KRENAK, 2019, p. 322), e para isso, a existência de manifestações de luta realizadas pelas diversas populações originárias aqui no Brasil demonstra o interesse em fazer valer os seus direitos em um país que desconsidera as próprias determinações estabelecidas em formato de lei.

² DNEDH: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

“O indígena não é o alvo/objeto da lei ou dos direitos humanos como se fosse um paciente enfermo, no qual a ciência médica aplica seus recursos para curá-lo, mas um agente, um ator que atua para fazer valer seu direito, luta para encontrar sua maneira de aplicar a lei num espaço que — a saber — não lhe é dado, mas tomado em negociações nem sempre justas ou pacíficas e nunca completas. A incompletude da negociação entre o usuário do direito indígena e a sociedade que supostamente oferece esse direito é permanente.” (KRENAK, 2019, p. 330).

Nesse ponto Krenak (2019) destaca que os povos indígenas não estão de braços cruzados perante a negligência do Estado em garantir à sobrevivência e o reconhecimento das suas tradições, identidades e direitos. Isso significa que a atuação indígena se manifesta de diferentes formas. Tomemos como referência a análise abaixo:

Figura 3 - O uso da Lei 11.645



Fonte: KRENAK (2019)

Com a finalidade de exemplificar de maneira didática os usos da Lei 11.645 por parte das populações indígenas, Krenak (2019), buscou, através da imagem acima representar a presença indígena enquanto alvo e agente ativo dos usos da lei, em uma sociedade que necessita rever o seu imaginário sobre seus grupos formadores. Dessa forma, os povos indígenas em uma primeira instância, estando fora da arena de atuação na educação, manifestam interesses em fazer valer a aplicabilidade da lei para que a partir das determinações jurídicas, eles possam chegar nos espaços educacionais. Ao alcançar esses espaços educativos, as representações indígenas utilizam nesse segundo passo, a normativa como validação dos seus discursos nesses ambientes escolares (sejam eles as escolas, universidades, institutos, etc.). Em um terceiro momento, a presença indígena

proporciona direcionamentos para que a lei seja aplicada e obedecida nesses lugares, e por fim, no último passo, quando o Estado — fonte autoritária da lei — recebe o indígena, sua experiência e ação para “aperfeiçoar a lei”. (KRENAK, 2019, p. 330).

Assim, perceber o protagonismo indígena perante a Lei 11.645 parte da perspectiva da desconstrução da imagem criada pelo Estado brasileiro, que disseminava a ideia do indígena como indivíduo carente de “proteção” estatal, propondo a partir de agora, reconsideremos as narrativas oficiais que contam a História do Brasil. Para isso, o trabalho com novas fontes é fundamental, para reformulação desses olhares. Dessa forma, com o objetivo de narrar a história a partir do ponto de vista das populações originárias, o professor ou a professora da Educação Básica, pode utilizar a literatura e as artes indígenas como instrumento para informações sobre como vivem os povos indígenas, no que creem, tipos de alimentação, música, religião, filosofia, entre outros assuntos (KRENAK, 2019, p. 337). Nesse ponto, mencionamos a literatura indígena como mecanismo de ruptura de estereótipos criados pelos “não-índios” sobre as populações ameríndias. Segundo Cristiano Wapichana (2018), a literatura indígena surge em 1998, com a publicação da obra: *‘A terra de mil povos: história indígena brasileira contada por um índio’*, do Kaká Werá. Para ele, a importância dessas e de outras literaturas indígenas, reflete as possibilidades de conhecimento sobre a diversidade, além da formulação de novos olhares sobre os povos indígenas. Seguindo essa linha de pensamento, para Dorrico (2018), a autoria indígena surge enquanto espaço de emancipação do indígena na qualidade de sujeito, uma vez que suas trajetórias foram silenciadas e marginalizadas, sendo a escrita uma das formas de desconstrução das representações equivocadas sobre seus saberes e tradições.

Valendo-nos destas prerrogativas, neste estudo também notamos que o desempenho de discussões que perpassem a proposta de análises sobre a “guerra dos bárbaros” soa como uma lacuna que merece destaque, tanto em sala aula, como nos manuais didáticos. De modo que, ao problematizarmos essa discussão, observamos a ausência de temáticas em materiais didáticos, que abordem a atuação dos povos indígenas na formação do sertão colonial, sendo este um assunto de grande importância para a elaboração em sala de aula, por exemplo, de estudos comparativos sobre as sociedades e seus contextos políticos, econômicos e culturais, possibilitando que os estudantes conheçam e se reconheçam a partir das relações sociais analisadas, relacionando tais interpretações às sociedades e contextos históricos atuais.

À vista disso, considerando o tempo e o espaço, a “guerra dos bárbaros”, abrange um período histórico que corresponde à metade do século XVII e se estende até a segunda década do século XVIII, no recorte geográfico do Recôncavo Baiano e do semiárido das capitanias do norte. A escolha por esse debate, surgiu a partir do silenciamento sobre a participação indígena na história da formação do sertão colonial, assim, é importante destacar que para o estudo sobre a “guerra dos bárbaros”, professores e estudantes, devem compreender essa temática a partir do ponto de vista indígena, pois, por meio dessa interpretação será possível entender sobre a invasão das terras indígenas, desconstrução de suas sociedades, além de percepções sobre resistência e reconstrução de suas sociedades do próprio sertão.

Nesse ínterim, com o intuito de buscarmos alternativas para romper a limitação de discussões sobre o protagonismo indígena nas aulas de História, atrelamos o Ensino de História, ao uso das mídias digitais. Neste ponto, o presente trabalho propõe o uso de animações enquanto aparato didático para a formulação de novos olhares sobre as culturas e sociedades existentes, em específico, sobre as populações indígenas. Assim, pensamos na criação de uma animação digital com o intuito de propormos aos docentes de História; também aos estudantes, um recurso visual de possível utilização em sala de aula. Com isso, objetivamos que essa animação alcance aqueles docentes que ao discutirem sobre a formação do sertão colonial, não esqueçam a presença e atuação dos povos indígenas em seu processo, e que ao pesquisarem sobre esse assunto, possam encontrar em nosso vídeo um subsídio didático para as suas aulas de História.

Desta maneira, o produto foi formulado a partir de uma plataforma gratuita para a criação de animações em vídeo (*Animaker*)³, onde a partir da elaboração de um roteiro prévio, buscaremos mostrar, de maneira didática, como os povos indígenas atuaram na formação do sertão colonial. A ideia surgiu quando realizamos uma busca no YouTube sobre os vídeos que abordam essa temática e concluímos que existe um número muito pequeno de trabalhos voltados para esse conteúdo nesse formato de apresentação, além de serem materiais que não apresentam conteúdos de boa qualidade. Logo, almejamos após a finalização desse material, realizarmos a postagem desse vídeo no YouTube, compartilhando esse resultado com os docentes da área de História, para que assim, novos

³ <https://www.animaker.com/> Acessado em: [janeiro/2024]

sentidos de aprendizagem sobre essa temática sejam elaborados.

Entretanto, através de vivências pessoais, observamos como alguns professores ainda manifestam dificuldades em utilizarem novos recursos metodológicos, principalmente de cunho tecnológico, para tornarem suas aulas mais eficazes e dinâmicas. Os motivos para isso, estão relacionados ao não investimento em formações continuadas para aperfeiçoamento da prática docente, a imposição de mudanças no setor educacional sem consulta prévia do corpo docente, além da presença de comportamentos e mentalidades de cunho conservador que insistem em um ensino tradicional que nega a presença das infinitas possibilidades metodológicas inovadoras, capazes de potencializar o processo de aprendizagem.

No Brasil, a pandemia da COVID-19 mostrou como as tecnologias foram fundamentais no processo educacional. Para a educação, em particular, os desafios de forma foram inúmeros, mas as soluções encontradas estiveram associadas ao uso de novas ferramentas didáticas. Graças ao ensino remoto, as aulas continuaram acontecendo, e para que isso fosse possível, houve a necessidade de adaptação das práticas de ensino, bem como a busca e criação de materiais pedagógicos complementares capazes de suprir as necessidades que o momento emergencial pedia.

Contudo, não podemos negligenciar que muitos estudantes, em especial os de escola pública e de baixa renda, estiveram sem acesso às aulas remotas devido à, problemas de conexão, falta de celular ou de outros aparelhos tecnológicos, resultando no alargamento da desigualdade educacional em nosso país.

“[...] no contexto da pandemia da COVID-19 as práticas escolares e as pesquisas passaram a acontecer por intermédio da Internet. Isso despertou uma série de debates a respeito da exclusão de cidadãos/as ao acesso tecnológico, considerando que esse caminho que pareceu o mais Aprendizagem histórica em tempos de pandemia Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.281-298, maio-agosto 2021 287 fácil é um dos mais difíceis se levarmos em conta que se trata de um sistema dispendioso para as famílias de baixa renda, uma parcela considerável da população que frequenta a escola pública básica. O acesso à escola remota [...] perpassa pela aquisição de dispositivos qualificados com memória suficiente e munidos de aplicativos que permitam o armazenamento e o acesso rápido e seguro [...]. Todas essas questões passaram a ser preocupação de educadores que viram repentinamente seu trabalho transformado da escola presencial para a virtual, porque é preciso garantir que todos os discentes participem dessa escola emergencial e que aprendam.” (ADRIÃO, ARAÚJO; PINHEIRO, 2020, p. 3).

Nessa fase em específico, inúmeros professores recorreram à plataforma do

YouTube como espaço para a busca de vídeos relacionados a alguma temática histórica discutida em aulas remotas, objetivando indicar esses materiais para que os alunos pudessem ter acesso a informações, de preferência de forma lúdica, que fossem capazes de contribuir para a formação do conhecimento histórico.

Apesar desse veículo de comunicação ser a maior plataforma de vídeos da ‘internet’, muitas vezes encontramos nesses espaços a presença de conteúdos que são criados de forma casual e sem o devido aprofundamento teórico, produzidos em algumas situações por pessoas que nem sempre são professores da área. Esse é um dos grandes problemas, pois acabamos encontrando nessas postagens um terreno fértil para a disseminação de estereótipos e a reprodução das práticas de exclusão e racismo.

Por conseguinte, o processo metodológico dessa pesquisa perpassa a leitura crítica das fontes que são os manuais didáticos anteriormente citados, além de documentos históricos como mapas e atividades didáticas utilizadas por professores, destacando a sua relação com os temas principais dessa pesquisa acadêmica. Na sequência, serão construídas análises a partir da representação do protagonismo indígena, bem como o desenvolvimento de estudos por meio da relação entre fala e ideologia, respaldados na metodologia da análise do discurso. Nesse ponto, observaremos o conteúdo proposto nas fontes de pesquisa e analisaremos o que os textos pretendem dizer, nos respaldando no princípio de que a linguagem não é neutra. A partir da utilização de instrumentos de pesquisa como livros, artigos, dissertações e testes, buscaremos construir o arcabouço teórico desse trabalho.

2. A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

2.1 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS ATRAVÉS DOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS.

Gostaria de propor para iniciar a presente discussão o seguinte questionamento: qual é o lugar ocupado pelos povos indígenas nas sociedades contemporâneas? A pergunta à qual me refiro provém de inquietações sobre como e quais os espaços, a defesa das liberdades culturais e religiosas, além dos direitos individuais e coletivos, estão sendo garantidos pelo poder público para essas populações.

Costumeiramente ligados ao espaço da natureza, os grupos indígenas eram subjugados por não possuírem os mesmos padrões sociais e culturais dos dominadores, sendo assim, eram tidos na visão dos europeus, como pertencentes à barbárie. A existência de tais posturas fomenta a criação de narrativas que definem o indígena a partir da perspectiva de alteridade, habitando um espaço marginalizado pela ocupação do saber produzido pelo olhar colonizador europeu. Segundo Almeida (2010), tais interpretações sobre as populações indígenas foram potencializadas no século XIX através de narrativas criadas por Varnhagen e pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, prevalecendo com muita força e impacto social até boa parte do século XX. Fundado em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro assumiu a missão de produzir uma história política nacional. Com isso, começou a esboçar uma mitografia nacional que colocava os nobres, valentes e, sobretudo, extintos Tupi no centro do palco. (MONTEIRO, 2003. p. 124).

Responsável em grande medida por potencializar a ideia do nativo enquanto ‘selvagem’, a obra *História Geral do Brasil*⁴, reserva aos indígenas papéis secundários nas interpretações sobre a história do Brasil, mencionando-os apenas em questões voltadas para o confronto contra o inimigo, ou através de uma perspectiva romântica que os colocavam enquanto ‘símbolos de pureza’. Todavia, a narrativa da alteridade defendida

⁴ VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brasil*, isto é, do descobrimento, colonização, legislação e desenvolvimento deste estado, hoje império independente, escrita em presença de muitos documentos autênticos recolhidos nos arquivos do Brasil, de Portugal, da Espanha e da Holanda. Por um sócio do Instituto Histórico do Brasil, natural de Sorocaba. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: E. e H.Laemmert, 1854.

por Varnhagen retoma a época das invasões europeias ao continente americano, quando as visões dos colonizadores sobre as populações indígenas perpassaram o olhar sobre o 'outro' enquanto sujeito, mediante aos padrões culturais e sociais do próprio europeu.

Atualmente, entre as várias representações que constituem o imaginário da maioria dos brasileiros sobre as populações indígenas, está a ideia do 'índio' genérico, com o apagamento da sua diversidade cultural e linguística, como se formasse um bloco único. (BESSA FREIRE, 2016. p.32). Com isso, dados recentes levantados pelo Instituto Ipsos⁵ no ano de 2021 comprovam que há um grande desconhecimento sobre a realidade e a diversidade dos povos tradicionais, e as questões que os envolvem tende, muitas vezes, a ser simplificadas e equivocadas (CAPACLA; BRANCO, 2022. p. 9). Assim, observa-se que existe uma conexão que parte da desinformação e termina por contribuir para a criação de discursos generalistas e racistas, como esse:

“Por que só é direito deles, e quando ele invade o direito do outro? Por que quando eles fazem a cobrança de pedágio? Quando eles entram, dizem vendas, comércios, pequenos comércios do lugar, eles saqueiam tudo e não tem a polícia pra punir eles? Eu acho assim, o direito tem que ser universal, o direito tem que ser pra todos. Muitas, muitas das vezes, eles falam a respeito de grilagem, mas você sabia que a mídia não mostra, que tem muita terra que índio vendeu?” (População Geral, 40–59, MT). (CAPACLA; BRANCO, 2022. p. 14).

A partir do relatório exposto pelo Instituto Ipsos, notamos que a mentalidade conservadora de alguns membros da sociedade brasileira, responsabiliza os próprios indígenas pelos problemas que os acomete. De acordo com Neto e Deus (2020), a falta de conhecimento qualificado sobre povos originários, substitui a realidade experienciada pelas populações tradicionais, pelo “índio imaginado”, que estão associadas ao imaginário criado tanto no senso comum e/ou veiculadas na mídia em função de algum conflito, ou situação específica, bem como nos livros didáticos.

Nesse contexto, tomemos como exemplo a existência de discursos midiáticos, que ao serem produzidos de maneira intencional, são responsáveis por proporcionar representações racistas sobre os povos indígenas. Assim, após uma busca na ‘internet’, selecionamos as seguintes matérias divulgadas em um site de grande acesso pelos usuários, que é o G1.globo⁶:

⁵ CAPACLA, Marta; BRANCO Priscilla. RELATÓRIO POVOS TRADICIONAIS. Instituto Ipsos. 2022.

⁶<https://g1.globo.com/> Acessado em: [janeiro/2024]

Tabela 1 - Matérias jornalísticas sobre os povos indígenas produzidas pelo G1

Matéria	Ano	Fonte
<i>“Policia militar é atingido por flecha no pé durante protesto na Câmara”⁷</i>	16/12/2014	G1
<i>“Índio bêbado morre atropelado ao atravessar rodovia em RR, diz PRF”⁸</i>	19/03/2006	G1
<i>“Testemunha afirma que grupo de indígenas estava em ritual sagrado quando foi atingido por tiros em Guaira”</i>	12/01/2024	G1

Fonte: <https://g1.globo.com/>

Analisando as matérias mencionadas, fica evidente que as representações sobre os povos indígenas são construídas a partir da formulação de falsas características, como: a exacerbada violência, o atraso cultural e ausência de protagonismo. Desta maneira, interpretamos a frase: *“armado com arco e flecha e pedaços de madeiras, um grupo de índios tentou invadir nesta terça-feira (16) o Anexo 2 da Câmara dos Deputados”⁹* presente na matéria produzida por Nathalia Passarinho em dezembro de 2014, como uma das formas de reprodução de estereótipos que reforçam a figura do “índio violento”, contribuindo para a desvalorização e “fabricação de uma realidade imaginada, utilizando-se de referências simbólicas, muitas vezes infieis, para imprimir características universalizantes”. (FREITAS; FUMAGALLI, 2018. p. 251). Nesse sentido, de acordo com Silva e Costa (2020), entendemos que a publicação de matérias jornalísticas é marcada pelo consenso das interpretações que são produzidas pelos profissionais que fazem parte do periódico. Assim, as maneiras como os eventos são transformados em notícia “não apenas equivalem aos valores sociais do grupo que as elaboram, mas também às ideias que esse grupo quer instituir na sociedade.” (COSTA; SILVA, 2020. p. 2).

“Policia militar é atingido por flecha no pé durante protesto na Câmara. Artefato foi disparado por índios que tentaram invadir prédio do Legislativo. Seguranças usaram spray de pimenta para conter grupo; PM passa bem.

⁷ PASSARINHO, Nathalia. Policia militar é atingido por flecha no pé durante protesto na Câmara. G1, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2014/12/seguranças-usam-spray-de-pimenta-contra-indios-em-protesto-na-camara.html>. Acessado em: [maio/2024]

⁸<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/03/indio-bebado-morre-atropelado-ao-atravesar-rodovia-em-rr-diz-prf.html>. Acessado em: [maio/2024]

⁹ *Op. Cit.*

Armado com arco e flecha e pedaços de madeiras, um grupo de índios tentou invadir nesta terça-feira (16) o Anexo 2 da Câmara dos Deputados. Os indígenas foram impedidos de ingressar no prédio do Legislativo pela Polícia Militar e por seguranças da Casa com o uso de spray de pimenta. No tumulto, um policial militar foi atingido em um dos pés por uma flecha disparada pelos indígenas. De acordo a corporação, o artefato não chegou a atravessar o pé do policial, mas ele machucou um dedo. Após a confusão, o PM foi atendido no serviço médico da Câmara e liberado. Os indígenas protestam contra relatório do senador Romero Jucá (PMDB-RR) sobre projetos de demarcação de terras indígenas. A votação do texto, que flexibiliza dispositivos da Constituição sobre demarcação, está prevista para ocorrer nesta terça na Comissão Mista de Consolidação das Leis e Regulamentação Constitucional. Os índios também protestam contra a PEC 2015, que tramita em uma comissão especial da Câmara, e passa do Executivo para o Legislativo o poder de demarcar terras. Não há data marcada para a votação do texto. De acordo com Sonia Guajajara, coordenadora da articulação dos povos indígenas do Brasil, os índios não foram consultados sobre a PEC. Os indígenas começaram a se concentrar em uma das portarias do Senado, mas depois tentaram forçar entrada no Anexo 2 da Câmara. Eles tentaram agredir os policiais, que formaram um "bloqueio humano", com as flechas e pedaços de pau. O policiamento precisou ser reforçado, e os homens utilizaram o spray. Por volta das 12h35, os indígenas permaneciam em frente à porta de vidro que dá acesso à Câmara. Com chocalhos, eles alternam gritos de guerra. Socorristas foram chamados para atender pessoas que pudessem ter sido atingidas por flechas ou pelo spray de pimenta. Parte dos indígenas que participam do protesto fez um ritual de luta diante do cordão de policiais militares. Segundo o índio Aruanã Pataxó, os índios fazem esse ritual quando estão em luta por alguma causa. Hoje, ressaltou Pataxó, a batalha é contra a PEC 215. Caso semelhante - Um cabo da Polícia Militar também foi atingido por uma flecha durante protesto contra a Copa do Mundo, em maio deste ano. Kleber Ferreira, de 40 anos, classificou na época a situação como "só um susto". Ele sofreu um corte de dois centímetros perto da virilha, foi atendido pelo Samu no local e depois fez um curativo em um hospital particular. A manifestação aconteceu na área central de Brasília e reuniu cerca de 2,5 mil pessoas. O cabo fazia parte da equipe da cavalaria que acompanhava o primeiro dia do Tour da Taça da Copa do Mundo em Brasília." (PASSARINHO, Natália. 2014).

A matéria analisada, em nenhum momento, apresenta os problemas que o relatório de expansão sobre as terras indígenas, criado em 2013 pelo político e ex-presidente da FUNAI, Romero Jucá, efetivará sobre as populações indígenas. Sendo esse o real motivo da movimentação feita pelos indígenas destacados da reportagem, o relatório apresenta as seguintes informações:

“Nos termos do § 6º do art. 231 da Constituição Federal, são nulos e extintos os atos relativos à ocupação, ao domínio e à posse das terras indígenas, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos ris e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, conforme dispuser lei complementar. É nítido, portanto, que a espécie normativa proposta é constitucionalmente apta para o fim almejado.” (JUCÁ, Romero. 2013).

Com as propostas presentes nesse relatório, observamos que os interesses públicos da União estariam acima dos desejos das comunidades indígenas, beneficiando assim os anseios da elite mineradora e ruralista desse país. Na sequência, notamos que na matéria

analisada a PEC 215 (atualmente arquivada), é mencionada, mas não existe nenhuma explicação sobre quais os seus principais objetivos, se concentravam em torno das “competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei.”¹⁰ Para Daniel Munduruku (2017), os efeitos da aprovação da PEC seriam sentidos a partir da:

“A própria demarcação que deve passar para a Câmara dos Deputados, ao invés de ser uma prerrogativa do Executivo, essa tal da PEC 215. Aquilo que é prerrogativa do Executivo passaria a ser uma prerrogativa do Legislativo e, isso, obviamente, é um perigo extremo, é algo que não se pode permitir que aconteça, porque aí, sim, será a derrota total dos povos indígenas, porque só a educação e só a saúde, ou os outros temas secundários, não resolvem a questão da sobrevivência. A sobrevivência física e cultural passa pela demarcação dos territórios indígenas e sem eles é inconcebível que essa população sobreviva.” (MUNDURUKU, 2017, p. 9).

Na sequência da reportagem, é atual Ministra dos Povos Indígenas do Brasil é mencionada, ao afirmar que as populações nativas não foram consultadas sobre a PEC, o que resultou em manifestações. Entretanto, no decorrer da matéria, discursos que mais uma vez tentam legitimar a interpretação do indígena como um ser violento, são realizados através de frases como: “*eles tentaram agredir os policiais*” ou “*Parte dos indígenas que participam do protesto fez um ritual de luta*”. Infelizmente, essa categoria de discurso serviu de lema a muitos atos genocidas e etnocidas praticados por ações de invasão e apropriação indevida de territórios indígenas, desde o período colonial até os dias atuais (BRITO; PEIXOTO; BICALHO, 2022, p. 101).

A reportagem continua com a descrição de um ‘caso semelhante’ onde um policial militar de 40 anos foi atingido por uma flecha em um protesto contra a Copa do Mundo realizada no Brasil no ano de 2014. Na ocasião, o texto mais uma vez busca citar exemplos de modo a tentar convencer o leitor dos impactos gerados por ações ‘violentas’ praticadas por povos indígenas em nosso país. Em razão desses aspectos mencionados, concordamos com Freitas (1999), ao defender que toda enunciação carrega um forte caráter ideológico. Sendo assim, o ato de descrever ou noticiar os povos indígenas a partir da criação de

¹⁰ Proposta de Emenda à Constituição. PEC 215/2000. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>. Acessado em: [29/12/2023]

estereótipos é uma das maneiras de legitimar os processos de exclusão, utilizados pela ótica dominante que controla os meios editoriais em nosso país.

A segunda matéria, escrita no ano de 2016, pelo jornalista Marcelo Marques, é um exemplo da criação da imagem do ‘índio bêbado, ocioso e despreocupado’ que passa a ser difundida como uma tentativa de demonstração de inferioridade das populações originárias.

“Índio bêbado morre atropelado ao atravessar rodovia em RR, diz PRF: Yanomami morreu atropelado após tentar atravessar BR-174, sentido Norte. Ricardo Porari, de 30 anos, estava embriagado, segundo os policiais. O indígena Ricardo Porari Yanomami, de 30 anos, morreu atropelado neste sábado (19) após tentar atravessar a BR-174, sentido Norte de Roraima. Conforme testemunhas e policiais, a vítima ingeria bebida alcoólica com um grupo de índios, e, ao retornar para o bar sozinho, tentou atravessar a rodovia e foi atingido pelo veículo. O Yanomami estaria hospedado em uma unidade de assistência para índios, que fica a poucos quilômetros de onde ocorreu o acidente. "Ele estava bebendo junto com outros índios. Eles saíram, mas ele [vítima] decidiu retornar para o bar sozinho, entrou na pista correndo sem olhar para os lados por estar bêbado. O motorista do carro não teve tempo de frear e acabou 'acertando' ele", descreve uma testemunha que estava em um comércio no momento do acidente. A Polícia Rodoviária Federal (PRF) foi acionada e isolou o local do acidente. Um policial conta que o condutor do carro ainda tentou socorrer o indígena ligando para o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu), porém Porari Yanomami não resistiu aos ferimentos e morreu no local. O motorista foi liberado após ser constatado não haver infrações em sua conduta. A equipe do Instituto Médico Legal (IML) foi chamada para fazer a remoção do corpo, que passará por exame cadavérico e posteriormente será liberado para sepultamento.” (MARQUES, Marcelo. 2016).

A matéria começa com uma informação sobre a morte de um indígena de 30 anos, pertencente a etnia Yanomami, que foi atropelado em Roraima. A causa do atropelamento segundo o jornalista, aconteceu pelo fato da vítima ter ingerido bebida alcoólica com alguns amigos, também indígenas, e ao atravessar a rua foi atropelado. Nesse cenário descrito, é importante entendermos quais motivos desencadeiam o uso do álcool e de outras drogas nas comunidades indígenas, uma vez que o contato intenso entre as sociedades indígenas e as coloniais/nacionais gerou, historicamente, uma situação de estresse que favoreceu o surgimento de novas violências, depressões e vícios nas comunidades (TRINIDAD; RODRIGUES, 2022, p. 57). Na análise da situação dos povos tradicionais desde a chegada dos portugueses, observa-se que a vulnerabilidade criada contribuiu para uma maior propensão ao uso de álcool e outras drogas. Para Fernandes (2013), o alcoolismo entre os indígenas é entendido como uma consequência do contexto social no qual as bebidas são consumidas, com a perda dos limites tradicionais que controlavam o consumo alcoólico após a conquista

Historicamente o uso de bebidas fermentadas como prática social e cultural já era comum em muitas sociedades ameríndias muito antes da chegada dos europeus ao continente (TRINIDAD; RODRIGUES, 2022, p. 57), prevalecendo o seu consumo nos dias atuais, de acordo com as tradições culturais e religiosas de cada comunidade. Entretanto, os seus usos no mundo contemporâneo podem também estar associados à fatores externos relacionados aos casos de homicídio, suicídio, violência entre grupos, incestos, abusos sexuais e estupro, que elevam o índice de mortalidade entre os jovens e adultos indígenas. (DE SOUZA; DE OLIVEIRA; KOHATSU, 2005, p. 150). Esses problemas mencionados demonstram que os povos indígenas são negligenciados pelo Estado, que justifica o uso exacerbado da bebida alcoólica em algumas comunidades a partir da falsa ideia de que os “indígenas são meros vagabundos que gostam de beber para se divertir”¹¹.

Continuando com a análise da matéria destacada, no decorrer do texto, não vemos nenhuma menção aos problemas enfrentados pelos povos Yanomami, que nos últimos anos vêm sofrendo inúmeras ameaças em seus territórios. Nesse caso, é importante destacarmos que a verdade ou a real intenção do sujeito não é explicitada, pois, vai contra os interesses, os desejos e a ideologia dominante, razão pela qual sempre se deve ter em mente, frente a qualquer discurso, a presença da subjetividade e dos processos de exclusão (FREITAS, 1999. p.14).

Na terceira matéria destacada, observamos que no início de 2024 um grupo de indígenas sofreu um ataque violento durante o momento em que estavam praticando uma cerimônia religiosa. O fato aconteceu na região de Guaíra, no Paraná. Na sequência da narrativa, notamos como é descrito o atentado contra os indígenas, mas algo que chama a atenção do leitor é que no decorrer da matéria a autora do texto altera a narrativa e foca na reação das vítimas ao atentado, ao afirmar: “Três indígenas foram baleados por "indivíduo não conhecido" e que, após as agressões sofridas, um homem foi agredido e feito refém pelos indígenas, mas foi liberado na sequência. Todos os feridos receberam atendimento médico”¹² Aqui notamos mais uma vez como as populações nativas são representadas a partir do estereótipo da agressividade e da violência, pois o ponto

¹¹ (TRINIDAD; RODRIGUES, 2022, P. 57)

¹² Testemunha afirma que grupo de indígenas estava em ritual sagrado quando foi atingido por tiros em Guaíra. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2024/01/12/testemunha-afirma-que-grupo-de-indigenas-estava-em-ritual-sagrado-quando-foi-atingido-por-tiros-em-guaira.ghtml>. Acessado em: [13/03/2024]

principal da manchete estava diretamente ligado às narrativas dos atentados contra a vida dos indígenas que sofreram danos físicos em consequência dos disparos de arma de fogo. Contudo, o que aconteceu foi uma inversão do contexto principal do que estava sendo noticiado, pois, no decorrer da notícia é enfatizado que diante da situação experienciada, os indígenas reagiram, agrediram e fizeram um homem de refém.

“Testemunha afirma que grupo de indígenas estava em ritual sagrado quando foi atingido por tiros em Guaíra. Conflito envolvendo grupo terminou com 4 feridos. Ministério dos Povos Indígenas diz que área está em processo de regularização e trata caso como ataque ao povo Avá-Guarani. Uma mulher indígena que preferiu não ser identificada afirmou que o grupo de indígenas atingido por disparos de arma de fogo na noite de quarta-feira (10) realizava um ritual sagrado quando foi atacado em Guaíra, no oeste do estado. "A gente ficou sem reação. Foi quando a mulher que estava na frente do nosso altar sagrado, ela já estava deitada esticada no chão, gritando, foi quando a gente teve essa noção de que foi o tiro", disse a mulher. De acordo com a Polícia Militar (PM), três indígenas foram baleados por "indivíduo não conhecido" e que, após as agressões sofridas, um homem foi agredido e feito refém pelos indígenas, mas foi liberado na sequência. Todos os feridos receberam atendimento médico. O depoimento da testemunha foi divulgado pela Comissão Guarani Yvyrupa (CGY), organização indígena de coletivos do povo Guarani na luta pela terra. Ela afirmou que eles demoraram a entender que eram tiros e só perceberam quando viram as vítimas feridas. [...] (GIOMBELLI, Gilvana. 2024)

Seguindo com as nossas análises sobre as representações indígenas nas matérias jornalísticas, realizamos uma busca ‘online’ em um dos principais sites da imprensa pernambucana, o Diário¹³ de Pernambuco. Nosso levantamento foi realizado no acervo digital do site, tomando como referência o espaço temporal compreendido entre os anos de 2019 a 2022, época em que o Brasil foi comandado pela extrema-direita. Nesse ponto, ao realizarmos uma busca nas matérias publicadas pelo periódico, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 2- Matérias jornalísticas sobre os povos indígenas presentes no site do Diário de Pernambuco

<i>TÍTULO</i>	<i>AUTOR</i>	<i>DATA</i>
<i>Produção agrícola em terras indígenas deve ser liberada</i>	-	<i>03/01/2019</i>
<i>Acampamento Terra Livre deve reunir 4 mil indígenas em Brasília</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>24/04/2019</i>

¹³ Diário: palavra sem acentuação mantida até hoje pelo jornal.

<i>Coletivo de cinema indígena de Pernambuco faz campanha para contar histórias sem estereótipos</i>	<i>Diario de Pernambuco</i>	<i>27/04/2019</i>
<i>Morre Cacik Jonne, guitarrista que enfrentou o Chiclete com Banana</i>	<i>FolhaPress</i>	<i>26/07/2019</i>
<i>"Estamos procurando parcerias com o índio", afirma Bolsonaro</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>26/09/2019</i>
<i>'O interesse na Amazônia não é no índio nem na porra da árvore', diz Bolsonaro</i>	<i>FolhaPress</i>	<i>01/10/2019</i>
<i>Índigenas venezuelanos pedem ajuda nas ruas do Recife</i>	<i>Diario de Pernambuco</i>	<i>27/11/2019</i>
<i>Procurador do Pará é afastado após dizer que 'índio não gosta do trabalhar'</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>29/11/2019</i>
<i>Índios tomam museu em MT para exigir devolução de urnas sagradas</i>	<i>FolhaPress</i>	<i>25/12/2019</i>
<i>"Penalidades entre os índios brasileiros"</i>	<i>Diario de Pernambuco</i>	<i>17/12/2019</i>
<i>Índios tomam museu em MT para exigir devolução de urnas sagradas</i>	<i>FolhaPress</i>	<i>25/12/2019</i>
<i>Desfile de mulheres indígenas no carnaval traz à tona discussões sobre preconceito e representatividade</i>	<i>Diario de Pernambuco</i>	<i>28/01/2020</i>
<i>Índios proíbem visitantes em aldeias para evitar contágio do novo coronavírus</i>	<i>Diario de Pernambuco</i>	<i>24/03/2020</i>
<i>RR: Jovem de 15 anos é o primeiro índio ianomâmi a morrer de coronavírus</i>	<i>FolhaPress</i>	<i>10/04/2020</i>
<i>Aumenta número de indígenas contratados com carteira assinada</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>24/04/2020</i>
<i>Governo envia 2,8 toneladas de medicamentos a terras indígenas Xavante</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>28/07/2020</i>
<i>Quase 4.800 indígenas estão presos em meio a confrontos na Colômbia</i>	<i>Agência France-Presse</i>	<i>22/02/2021</i>
<i>CCJ aprova projeto que muda regras para demarcação de terras indígenas</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>23/06/2021</i>
<i>Saúde faz mutirão de atendimentos médicos a indígenas de Mato Grosso</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>12/07/2021</i>
<i>Tragédia dos internatos indígenas revolta sociedade canadense</i>	<i>AFP</i>	<i>02/08/2021</i>
<i>Edital concede bolsas para estudantes indígenas no ensino superior</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>10/08/2021</i>
<i>Bolsonaro recebe grupo de indígenas no Palácio do Planalto</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>12/08/2021</i>
<i>Índigenas seguem acampados no DF e aguardam decisão sobre demarcação</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>25/08/2021</i>
<i>Bolsonaro defende marco temporal para não 'entregar o Brasil aos índios'</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>02/09/2021</i>

<i>Defesa dos povos indígenas é pauta de evento realizado pela Escola de Magistratura</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>03/12/2021</i>
<i>Parque Estadual Dois Irmãos celebra a existência dos povos indígenas com o evento Guardiões da Terra Publicado em: 12/04/2022 16:28</i>	<i>Diario de Pernambuco</i>	<i>12/04/2022</i>
<i>Príncipe Charles reconhece sofrimento causado aos indígenas do Canadá</i>	<i>AFP</i>	<i>20/05/2022</i>
<i>Dia dos Povos Indígenas, em 19 de abril, substitui Dia do Índio após derrubada de veto</i>	<i>Agência Senado</i>	<i>11/07/2022</i>
<i>'Índio do buraco', símbolo da resistência na Amazônia brasileira</i>	-	<i>02/09/2022</i>
<i>Museu seleciona dez livros para conhecer línguas e povos indígenas</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>03/09/2022</i>
<i>Cacique preso pela PF recebe apoio financeiro de fazendeiro de MT</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>13/12/2022</i>
<i>A importância das comunidades indígenas para salvar a biodiversidade</i>	<i>AFP</i>	<i>13/12/2022</i>
<i>Justiça decide que Cacique Xavante deve continuar preso</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>13/12/2022</i>
<i>Política e prisão provocam divisão em etnia indígena</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>18/12/2022</i>

Fonte: Diario de Pernambuco

Com as análises das matérias dispostas no site mais antigo em circulação da América Latina, concluímos que boa parte dos seus textos não apresentam informações sobre as ações dos povos indígenas no estado de Pernambuco. Isso se deve ao fato de que a maioria das matérias publicadas provém de outros sites jornalísticos, como o Correio Braziliense e a Agência Brasil. Além disso, boa parte das reportagens republicadas pelo jornal Diario de Pernambuco enfatizam casos de invasões territoriais e violência, sem destaque para os movimentos culturais e artísticos promovidos pelas etnias indígenas que existem e resistem em nossa região.

Nesse sentido, notamos que os grandes veículos de comunicação que exercem o jornalismo em nosso estado, buscam estar a serviço dos grupos dominantes deste país, buscando reforçar a imagem dos indígenas como seres violentos, sujos, preguiçosos, improdutivos, (JESUS, 2011, p .9). Dessa forma, o olhar preconceituoso sobre essas populações contribui para a manutenção da exclusão desses povos em nossa sociedade.

2.2.: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

A partir de análises cotidianas através da prática docente, notamos que ainda permanecem em algumas aulas de História, discussões equivocadas sobre as populações e culturas indígenas brasileiras. Erroneamente, essas populações são abordadas de maneira superficial e generalista, sendo mencionadas apenas nos capítulos iniciais da invasão e colonização europeia e mais adiante, quando ligadas ao romantismo no século XIX. Dessa forma, é comum notarmos interpretações equivocadas sendo reproduzidas no cotidiano escolar, tanto por parte de alguns professores quanto por estudantes, ao se referirem às populações indígenas como se elas tivessem suas vivências exclusivamente ligadas a um passado colonial, sem nenhum conhecimento sobre suas atuações, reformulações culturais e resistências no mundo contemporâneo.

Ao serem representados como “primitivos”, a introdução de narrativas equivocadas, de cunho positivista e tradicional acerca das populações indígenas presentes nos materiais didáticos e no Ensino de História, é iniciada a partir do chamado “descobrimento” da América. A etimologia da palavra descobrimento reverbera sobre o significado “achar o ignorado, o desconhecido, ou o oculto”¹⁴, revelando assim a insipiência sobre a presença e importância das populações indígenas e sua história, em nosso território.

A constituição dessas e de outras interpretações sobre as populações indígenas demonstra a formação de representações que constituem visões estereotipadas, simplistas e generalistas sobre os distintos grupos étnicos existentes em nosso território nacional. Assim, em narrativas didáticas sobre seus processos históricos, os referidos grupos ocupam o espaço do “Outro” em uma dicotomia apresentada como “civilização” x “barbárie”. Ao mesmo tempo, segundo Lasmar (1999), a investida de descrições do indígena enquanto “bom selvagem” surge como exemplo de moralidade a ser vangloriada a partir de sua capacidade de ser dominado, domesticado e transformado. Tais

¹⁴In:Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/descobrimento>. Acessado em: [18-03-2023]

interpretações surgem regidas pelo contexto social, denotando valores e crenças de quem representa.

“Devemos salientar que ao reintroduzir a diferença como foco de análise e compreensão dos fenômenos representacionais coletivos, não se trata de “variações” individuais no sentido exato do termo, não se trata de absoluto de diferenças do tipo traços de personalidade, mas, antes de “*posições individuais*” ordenadas (regidas) pelas “*appartenances*” (“*pertenças*”) sociais, pelo contexto social, por “regularidades de ordem social”. (BRAGA; CAMPOS. 2012. p. 501).

Dessa maneira, segundo Munduruku (2017), a lógica do colonizador é totalmente diferente das experiências sociais vivenciadas pelos povos indígenas. Entretanto, a imposição da cultura europeia nos fez pensar que seus modos de vida eram superiores a qualquer outra formação social. Nesse ponto, a escola e os manuais didáticos apresentam suas respectivas parcelas de culpa na medida em que ignoram outras formas de enxergar o mundo.

As concepções preconceituosas sobre as populações indígenas presentes no imaginário social também alcançam também o ambiente escolar. Ao lançarmos a frase: “dia 19 de abril nas escolas” na aba de buscas no site do *Google*¹⁵, rapidamente encontrarmos uma série de imagens e propostas de atividades carregadas de estereótipos e generalizações. Algumas das atividades pedagógicas sugeridas são as seguintes:

¹⁵ www.google.com. Acessado em: [janeiro de 2024]

Figura 4- Atividade sobre os povos indígenas proposta na internet



Fonte: Via Carreira, 2023¹⁶

A atividade sugerida apresenta 22 imagens e, segundo o seu enunciado, os alunos deveriam colorir apenas os 8 objetos que pertenceriam aos povos indígenas. Todavia, como determinar quais seriam esses instrumentos? O que leva a crer que os indígenas vivem isolados em “ocas” e não são capazes de utilizar elementos como botas, óculos de sol ou uma mala para viagem? Quais os critérios estabelecidos para que os alunos escolham pintar a canoa ao invés da caixa de presentes? Esse estilo de atividade é muito comum nas séries iniciais da Educação Infantil e Fundamental I. A justificativa para esse modelo de exercício parte justamente da criação de interpretações sobre as culturas indígenas a partir do exotismo.

A segunda atividade analisada propõe uma interpretação sobre o uso do cocar para as sociedades indígenas. O exercício apresenta uma imagem onde o personagem principal é representado por um integrante da Turma da Mônica, entretanto, o que chama atenção

¹⁶ Disponível em: <https://viacarreira.com/atividades-de-dia-do-indio/>. Acessado em [03/01/2024]

é que de todos os personagens criados pelo Maurício de Sousa, apenas o Papa-Capim é indígena, mas na atividade proposta temos o Cascão utilizando cocar e vestimentas que mais se assemelham as pertencentes aos indígenas norte-americanos.

Figura 5- Exercício sobre o uso do cocar indígena

LIPITIPLORE

NOME: _____

Pesquise e responda:

O que é o cocar?

O que ele representa?

De que é feito?

O que representam as penas do cocar?

Quem o usa?

Fonte: Lipitipi- Atividades e Projetos Fundamental, 2016¹⁷

No questionário, temos as seguintes perguntas: “O que é o cocar?”, “O que ele representa?”, “De que é feito?”, “O que representam as penas do cocar?” e, por fim, “Quem usa?” Entendemos que esse é um assunto complexo que exige uma gama de conhecimentos sobre o uso desse artefato. Nesse sentido, questionamos como esse assunto é abordado em sala de aula por professores não indígenas, ao ponto de solicitar a realização de uma atividade com perguntas tão específicas sobre o uso do cocar para as sociedades indígenas. Sobre esse assunto, Márcia Wayana Kambéba, liderança indígena, poeta e geógrafa brasileira, explica que as aulas de História que não apresentam o verdadeiro sentido do uso do cocar para as tradições religiosas e culturais dos povos indígenas poderão gerar equívocos. Uma vez que, se usado de qualquer maneira, sem conhecer o seu real valor, o cocar perde a magia e se torna mero adereço de fantasia.

¹⁷ Disponível em: <https://www.lipitipi.org/2016/03/atividade-pesquisa-dia-do-indio.html>. Acessado em [03/01/2024]

(KAMBEBA, 2020, p. 22).

“O cocar para o indígena não é só adorno, representa a nação que ele carrega. Cada povo tem sua representação, que se vê na beleza da confecção. As penas que nele é usado, é coletado com todo cuidado. A lua faz a ave trocar de pena, e o indígena colhe e armazena. Em um cesto tecido com palha, essa pena é muito bem guardada, para adorno e flecha é usada, que embelezará a bela morena. Cocar não é fantasia, é elemento cultural, a pena representa a liberdade, do ser, da identidade. Como o pássaro que voa aonde quer, o indígena também se vê igual, na aldeia ou na cidade, afirma-se sem perder seu ideal. Sejam elas pequenas ou grandes, tem em si um significado de valor. Com suas penas e grafismos, o indígena mostra que é mestre e doutor. Quando usado pelo povo, o cocar tem valor sem igual, seu peso está na responsabilidade de levar o conhecimento ancestral. Se usado de qualquer maneira, sem conhecer o seu real valor, o cocar perde a magia, aí se torna adereço de fantasia. Não se usa uma pena por usar. O cocar concentra energia por isso é sagrado e tem magia. Dos mais velhos aprende-se respeitar e zelar. Salve a força do cocar.” (KAMBEBA, 2020, P.22).

O que notamos, é que existe uma enorme dificuldade por parte dos professores em criar atividades que discutam sobre a presença indígena no contexto atual, fugindo de elementos preconceituosos, e buscando a valorização cultural como ponto indispensável. Uma possível solução para alterar esse cenário, é a utilização de trabalhos e pesquisas, que apresentem novas interpretações sobre as vivências culturais dos povos indígenas, em que a discussão sobre a diversidade de saberes é um dos pontos importantes para a produção de conhecimento nas salas de aula, privilegiando o levantamento de discussões que apresentem os povos nativos a partir de seus protagonismos e resistências. Nesse sentido, aqui citamos como referência o trabalho da Linda Tuhiwai Smith, “*Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas*”¹⁸. Autodeclarada *Ngāti Awa, Ngāti Porou*, a autora defende em sua obra a importância da realização de pesquisas sobre os povos indígenas, partindo da premissa da desconstrução da colonialidade, refletindo também sobre os problemas decorrentes do fazer científico ocidental, que se apodera das populações que são investigadas, ao passo em que “as contribuições indígenas raramente são mencionadas” (SMITH, 2018, p. 78). Assim, o livro consegue expor as necessidades de trabalhos acadêmicos que de fato contribuam para as sociedades analisadas, formulando compreensões sobre os locais ocupados pelos indígenas ao longo dos processos históricos. Outra alternativa metodológica é o uso das redes sociais para conhecimento sobre os povos indígenas. Nesse ponto, sugerimos o uso da página *Kmaikya*¹⁹ no Instagram, que é um canal de comunicação e divulgação sobre literatura,

¹⁸ SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*; Tradução. Roberto G Barbosa. Curitiba: ed. UFPR. 2018.

¹⁹ *Kmaikya* significa recordar na língua Yathe dos Funi-ô.

artes, culturas indígenas, artistas e ‘influencers’, tudo isso partindo do foco que é a quebra de um Ensino de História Indígena que privilegia o eurocentrismo.

Outrossim, quando seguimos os parâmetros legais dispostos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, notamos em seu artigo 4 a seguinte determinação: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.”²⁰ Com isso, é fundamental a presença de um Ensino de História que valorize o respeito pelas contribuições das populações indígenas para a formação da sociedade brasileira, uma vez que, após a invasão europeia ao continente que passará a ser chamado de América, os indígenas passaram a influenciar na formação da sociedade brasileira não somente no aspecto biológico, mas principalmente do ponto de vista cultural e epistêmico (BANIWA, 2022, p. 4). Segundo Baniwa (2022), tais influências perpassam o campo da fala, alimentação, conhecimentos medicinais, práticas de plantio e sustentabilidade, técnicas militares, promovendo, por meio do contato oriundo da colonização, a propagação de seus valores, crenças e práticas cotidianas.

Nomeadamente, as categorias historicamente construídas conforme os interesses e objetivos dos colonizadores classificaram genericamente os povos nativos do continente americano como “índios”, mansos ou “selvagens”, conforme suas relações com os portugueses (ALMEIDA, 2021, p. 4). A partir das interpretações de Oliveira (2015), notamos que o conjunto dessas representações negativas e naturalizadas pela historiografia tradicional foram construídas sob um olhar colonialista e eurocêntrico, permanecendo enquanto norteadores das subjetividades e práticas de exclusão e inferiorização dos indígenas no presente. Com isso, notamos que essas interpretações são criadas com o objetivo de anular a importância da presença histórica dos nativos em nosso território. Segundo Bicalho (2022), o debate sobre o racismo contra os povos indígenas é menor quando comparado às discussões voltadas para o racismo contra o povo negro no Brasil. Com essa observação, não queremos realizar comparações sobre “quem sofre mais racismo?”, mas ressaltar o quanto esse assunto ainda é mascarado por uma falsa realidade de completa inserção social desses grupos minoritários. Os preconceitos experienciados pelas populações originárias do nosso país devem ser combatidos de várias formas.

²⁰ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961.

Todavia, as escolas não indígenas detêm uma grande responsabilidade no enfrentamento a essas práticas ao promover debates, reflexões e realização de exercícios pedagógicos que estimulem o desenvolvimento de um Ensino de História Indígena que promova o respeito e a valorização cultural dessas sociedades.

3. AS REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

3.1.: OS LIVROS DIDÁTICOS NA ATUALIDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS E LÓGICA DE MERCADO

Utilizando cotidianamente esses materiais, notamos que tais instrumentos pedagógicos desempenham o papel de principal fonte de leitura de uma parcela de estudantes durante a sua vida escolar. Com isso, compreendemos a necessidade do desenvolvimento do senso de responsabilidade de quem produz e avalia esses recursos didáticos, uma vez que, o compromisso social, bem como a execução de abordagens críticas acerca da complexidade cultural das diversas sociedades que existem, devem ser uma reflexão constante.

Nessa conjuntura, ao observarmos as ações governamentais para o livro didático em nosso país, notamos que o Governo Federal, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), criado em 1985, possui o encargo da compra e distribuição dos materiais didáticos para os estudantes das escolas públicas brasileiras. A partir da atuação do órgão FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), no ano de 2020, foram investidos R\$ 696.671.408,86, na compra de livros didáticos para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em todo o país.²¹ Além dos referidos dados, de acordo com os números divulgados pelo FNDE²², os valores das obras didáticas avaliadas nesse trabalho, perpassam a média R\$ 7,60, para cada livro adquirido pelo Governo Federal.

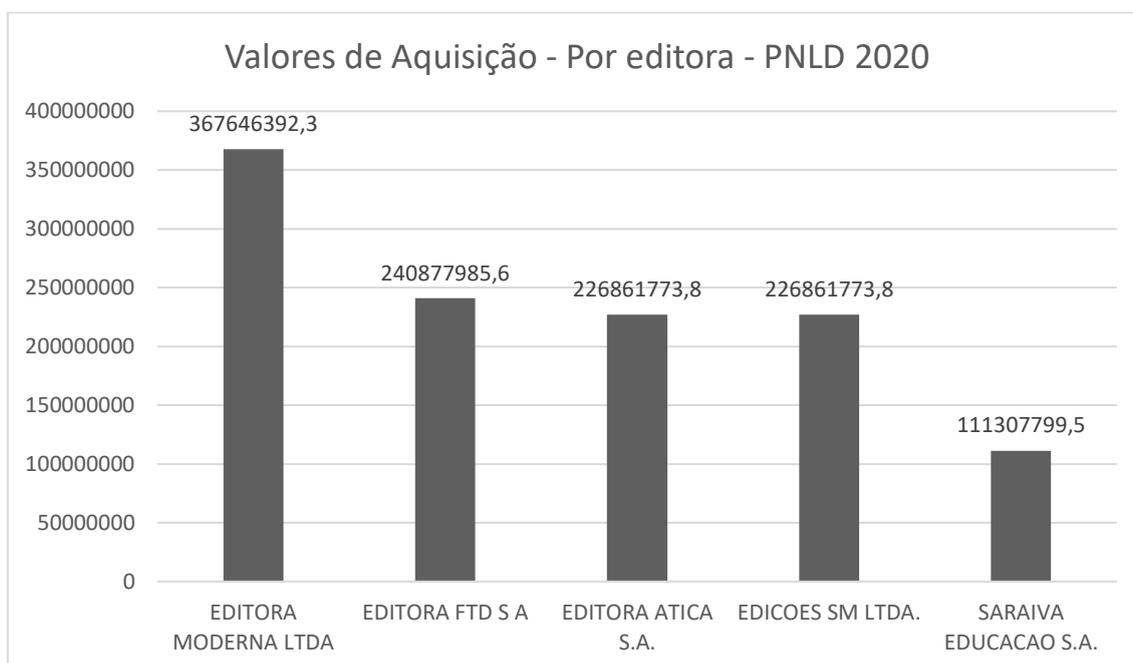
Adicionalmente, notamos que o processo de elaboração dos livros didáticos

²¹ Dados do PNLD. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acessado em [04.03.2023]

²² Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em [09.03.2023]

perpassa várias etapas de criação e revisão até chegarem nas escolas brasileiras. Vários especialistas, editores e revisores, avaliam a qualidade do material, mas isso não é suficiente para que, em suas poucas exceções, tenhamos conteúdos que valorizem a diversidade étnica e cultural existente em nossa sociedade. Em termos de investimentos econômicos, o Governo Federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), financia o processo de criação, compra e distribuição das obras didáticas utilizadas na rede pública da Educação Básica do país. Investimentos altamente consideráveis são realizados nessas transações. De acordo com os dados do PNLD do ano de 2020, foram destinados R\$ 1.390.201.035,55 para a aquisição e distribuição de livros didáticos no Brasil²³. Esses números apontam para a alta taxa de capitais investidos, o que reforça o caráter mercadológico desses produtos, uma vez que “não se pode abstrair do livro — e do livro didático — a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado.” (MUNAKATA, 2012, p. 184). Dessa maneira, a partir dos altos investimentos realizados pelo Estado brasileiro na aquisição e distribuição dos livros didáticos, pode-se depreender, a partir dessas análises e dos dados apresentados no Gráfico 1, as cinco editoras com maior lucratividade na venda de materiais didáticos no ano de 2020, a saber:

²³ Dados do PNLD. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em [07.01.2023]

Gráfico 1- PNLD 2020: Grupos editoriais com maior lucratividade

Fonte: MEC - Ministério da Educação (2020).

Mediante a divulgação desses números, notamos a presença da Editora FTD, responsável por produzir a coleção de livros analisada neste trabalho, ocupando o segundo lugar no ramo de produtores de livros didáticos com a maior lucratividade econômica em 2020. Desde o início dos programas de livro didático, identificam-se sete editoras que foram parceiras constantes do MEC: Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione. Mais recentemente, a editora Moderna passou a integrar essa lista (BRITTO, 2011, p.12), e, de acordo com os dados apresentados, tornou-se a empresa de maior lucratividade no mercado. Além disso, de acordo com o Ministério da Educação, a editora FTD, que é a responsável pela produção das obras didáticas analisadas neste trabalho, ocupa o segundo lugar no ‘ranking’ de editoras com maior rentabilidade financeira no país.

Segundo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação disponibilizados através do site do Governo Federal²⁴, ao longo dos últimos três anos, o valor total de R\$ 1.278.997.998,90, foi investido na compra de coleções didáticas completas para atender aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano), de todo o país. No ano seguinte, foram investidos R\$ 267.362.171,99 para a

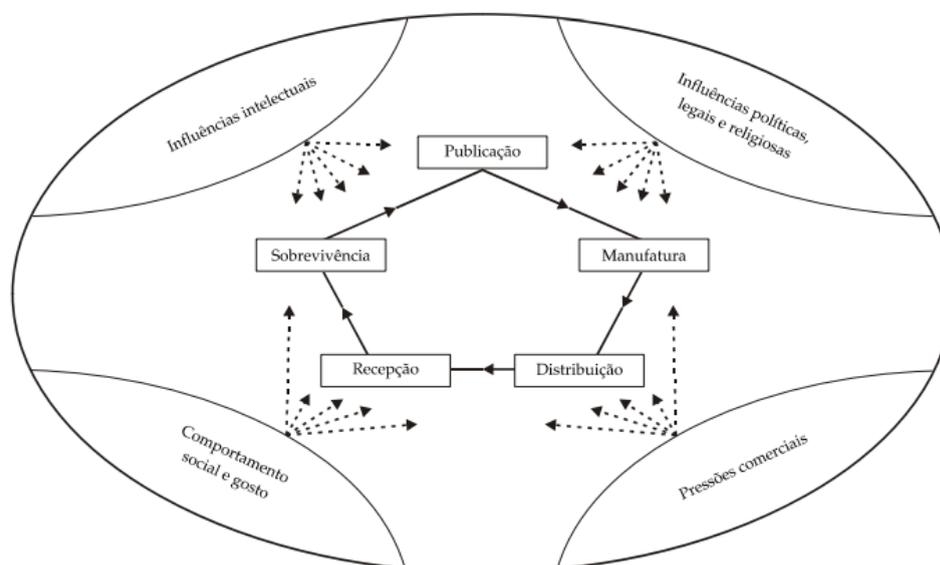
²⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Dados estatísticos: Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acessado em [03/12/2023]

reposição parcial dos livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental, e em 2022, o valor investido correspondeu a 314.964.418,05 para a aquisição de 25.894.621 exemplares complementares.

Na perspectiva de Gobbi (2003), os fatos expostos pelo PNLD através do Ministério da Educação, revelam investimentos financeiros notáveis por parte do Estado, desencadeando um grande interesse do mercado editorial, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país (MIRANDA; LUCA, 2002, p.7). Deste modo, tais questões evocam a preocupação com a qualidade dos livros, sobretudo no que diz respeito às questões teóricas e técnicas. Até que ponto essas obras são produzidas com o objetivo de atender ao desenvolvimento de uma educação plural, diversa e crítica?

Mediante as características sociais e econômicas de produção e distribuição de livros, Robert Darnton reafirma a importância do modelo de Thomas R. Adams e Nicholas Barker, onde concordam com as cinco etapas pelas quais o livro passa: manufatura, publicação, distribuição, recepção e sobrevivência. Enfatizando que esses estágios são importantes para o estudo sobre os livros (não apenas didáticos), o referido autor concorda com as ideias postas no diagrama, ao reafirmar as influências políticas, intelectuais, bem como comportamentos sociais e pressões sociais que envolvem a elaboração destes materiais.

Figura 6 - A conjuntura socioeconômica que envolve a produção de livros



Fonte: ADAMS; BARKER, 1993. Apud. DARNTON, 2007, p. 10.

A partir desses pressupostos, podemos discutir sobre as interferências externas que permeiam a construção da lógica do mercado editorial de produção de livros didáticos no Brasil. Sob a ótica da produção econômica, o mercado editorial, para atender ao seu maior comprador de livros, o Governo Federal, propõe guias que atendam aos interesses políticos e econômicos da sua clientela. Seguindo modelos diversos, os livros didáticos em seu processo de criação, “foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola” (BITTECOURT, 1993, p.75). Contudo, a ação dos poderes instituídos diretamente ligados aos grupos políticos elitistas espalhados pelo país, promove um controle político e ideológico através de currículos oficiais, definindo os conteúdos a serem ensinados, bem como as formas como os assuntos serão trabalhados a partir das orientações dispostas nos livros didáticos dos professores e alunos. Segundo Kayapó e Brito (2014), o controle e a manipulação da memória coletiva proposto pelos grupos hegemônicos, demonstram as maneiras pelas quais os currículos produzem e reproduzem invisibilidades, optando por anular memórias e histórias.

“O controle é uma parte importante do currículo, assim como a sistematização do conhecimento difundido nas instituições escolares, a construção e a disposição dos prédios das instituições educativas, o horário escolar, o ano letivo, a disposição das mesas e cadeiras nas salas de aula, as normas disciplinares, quais as áreas do conhecimento e quais disciplinas são mais prestigiadas e quais as que são consideradas como menores, quais as áreas do conhecimento que entram na escola e quais as que ficam de fora.”

Considerando o histórico intervencionista do Estado por meio do órgão regulador do PNLD, notamos que entre os anos de 2003 e 2012, o Governo Federal determinou algumas medidas como:

Tabela 3 - Medidas governamentais – PNLD entre os anos de 2003 e 2012

ANO	MEDIDAS GOVERNAMENTAIS - PNLD
2003	Distribuição de dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares. É distribuído, também, Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular.

2004	Para o PNLD 2005, foi feita aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos de 1ª a 4ª série, para reposição e complementação, e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. O atendimento do Ensino Médio foi instituído progressivamente. Em 2004, seu primeiro ano de execução, foram adquiridos livros de matemática e português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste. Foram entregues ainda cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal.
2005	Em caráter de reposição e complementação, são distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares para os alunos do ensino fundamental, sendo plena a complementação dos livros consumíveis de 1º ano. No âmbito do PNLEM, houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões.
2006	- Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares para o 1º segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª série/1º ao 5º ano), no âmbito do PNLD 2007, e a segunda reposição e complementação do PNLD/2004 (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano). No PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de matemática e português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de biologia. Para os alunos que tem surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), houve distribuição (escolas de 1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano) do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa.
2007	- O FNDE adquire 110,2 milhões de livros para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos para os anos iniciais (sendo plena para 1ª série consumível) e distribuição integral para anos finais. Foram atendidos, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Foram adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do material para esse segmento, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e de química. Houve ainda distribuição de dicionários trilingues de português, inglês e libras para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e médio. Os alunos surdos de 1ª a 4ª série receberam ainda cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-Rom.
2008	Para utilização em 2009, houve aquisição e distribuição, em caráter de complementação e reposição, dos livros didáticos anteriormente distribuídos aos alunos e todo o ensino fundamental (sendo plena para 1ª série consumível). No âmbito do ensino médio, houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de física e geografia. A aquisição dos livros distribuídos no ano anterior para esse segmento (química e história), foi em caráter de complementação e reposição.
2009	Houve aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de 2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição. Ainda em 2009, foram investidos R\$18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do

	PNLA, direcionadas à alfabetização de jovens e adultos, para utilização no mesmo ano.
2010	Em 2010, para utilização a partir de 2011, foram investidos R\$893 milhões na aquisição e na distribuição de 120 mil livros para todo o ensino fundamental. Houve reposição e complementação para anos iniciais, sendo plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º anos, e distribuição integral para anos finais. Para esse segmento foram distribuídos livros de língua estrangeira pela primeira vez. Para o ensino médio, foram investidos R\$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009. Ainda em 2010, o atendimento à EJA foi ampliado, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA. Assim, passaram a ser atendidos os alunos de 1º ao 9º ano das escolas públicas e entidades parceiras do PBA. Nesse ano foram investidos R\$20 milhões na aquisição e distribuição de mais de 2 milhões de livros direcionados à alfabetização. Visando incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização, foram adquiridas, pela primeira vez, Obras Complementares para os alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental.
2011	Em 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O material será utilizado inicialmente em 2012. Pela primeira vez, os alunos desse segmento receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de filosofia e sociologia (volumes únicos e consumíveis). Para os alunos do ensino fundamental, foram distribuídos os livros anteriormente escolhidos, para reposição e complementação do PLND 2010 e do PNLD 2011. Os alunos de 1º e 2º ano receberão complementação plena dos livros de alfabetização linguística e alfabetização matemática.
2012	O PNLD 2012 é direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos), bem como à reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental).

Fonte: Ministério da Educação.

Uma das considerações apresentadas na tabela anterior, diz respeito à proposta de universalização gradativa do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. A partir dessas observações, percebe-se que em 2008, ainda no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, teve início a distribuição e o uso dos livros de História no Ensino Médio, fruto dos investimentos feitos pelo PNLD no ano de 2007. Assim, verifica-se que anteriormente havia limitações no acesso aos materiais didáticos de diversas disciplinas. Portanto, os componentes curriculares de Português e Matemática foram os primeiros contemplados com os investimentos feitos pelo PNLD. No entanto, com a chegada do governo do presidente Michel Temer (2016-2018), o PNLD foi reformulado, a partir do Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Essa proposta de alteração permitiu que instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e

conveniadas com o Poder Público pudessem receber obras didáticas.

“O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.” (BRASIL, 2017).

Em 2019 a partir do início do governo do então presidente na época, Jair Bolsonaro, cortes de verbas importantes, como a compra dos livros didáticos e outros programas educacionais, ameaçaram a educação básica no país. A produção, compra e distribuição de livros didáticos teve cerca de R\$ 144 milhões de seu orçamento de R\$ 1,9 bilhão (ou 7,6% do total) congelados dentro do FNDE (BBC BRASIL, 2019).

Mediante as análises do ponto de vista histórico, as relações mais próximas entre o Governo Federal e a política do livro didático, se consolidaram no final da década de 1920, quando foram lançadas diretrizes para a criação (e sobretudo controle), de bases que orientassem a produção e distribuição de obras didáticas. Atualmente, o debate em torno de questões culturais, sociais e políticas, permeiam os centros de discussão sobre pesquisa em livros didáticos. Por vezes, nota-se essa preocupação por fatores condicionantes atrelados ao livro didático enquanto controlador pedagógico, uma vez que esse prescreve os conteúdos a serem discutidos nas escolas. Nesse sentido, Geraldini (1993), atribuí a esse fenômeno o termo “currículo em ação”, pois este acontece quando livro se torna o motor do processo pedagógico. No entanto, a presença de uma análise crítica das obras didáticas é fundamental, bem como o uso diversificado de outras ferramentas pedagógicas. Isso porque o livro didático, quando utilizado de maneira substancial, abre caminhos para que sua estrutura ideológica se torne hegemônica dentro da sala de aula na qual é utilizado (MATOS, 2012, p. 167)."

No que concerne a quantidade de escolas geridos pela referida rede municipal de educação, o número total é de 10 estabelecimentos de ensino, sendo 4 destinados ao

Ensino Fundamental Anos Finais, e desses, apenas 1 oferta a modalidade da Educação Jovens e Adultos. Além disso, em relação à localização dessas escolas que atendem aos estudantes do Ensino Fundamental II, duas estão localizadas no perímetro urbano e duas na zona rural, beneficiando ao todo 698 alunos, sendo 346 pertencendo ao 6º ano, e 352 ao 7º ano²⁵.

Nesse sentido, é importante ressaltar que de acordo com o INEP²⁶, observa-se um crescimento dos índices de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental no município de Feira Nova. Dessa forma, percebe-se que em 2019, com relação ao ano de 2017, o crescimento atingiu 11,63%, já em 2021, comparado ao ano de 2019, a porcentagem alcançada alcançou o valor de 2,08%. Neste contexto, é importante ressaltar que para a construção dos dados do IDEB, são utilizados os dados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações²⁷.

Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb do Município de Feira Nova – Pernambuco

IDEB do município de Feira Nova – PE do 6º ao 9º ano	
Ano	Resultado
2017	4,30
2019	4,80
2021	4,90

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ao comparar o IDEB de Feira Nova com o IDEB de Pernambuco, podemos analisar que o IDEB do município foi superior à média estadual nos três anos

²⁵ Os números apresentados foram coletados nas secretarias das quatro escolas municipais, não necessitado de entrevistas, apenas consulta ao quadro de matrículas do presente ano letivo (2022).

²⁶ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2605400-feira-nova/ideb>. Acessado em [04 set. 2023]

²⁷ INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acessado em [21.09.23]

considerados na pesquisa. No primeiro ano, o IDEB de Feira Nova foi superior em 0,30; no segundo ano, em 0,40; e no terceiro ano, em 0,50.

Tabela 5- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb do Estado de Pernambuco

IDEB do Estado de Pernambuco	
Ano	Resultado
2017	4,0
2019	4,4
2021	4,4

Fonte: IDEB 2021, INEP.

Esses números revelam que os estudantes da rede municipal de Feira Nova estão obtendo melhores resultados no cenário geral de avaliações externas. Contudo, ao questionarmos esses resultados e mensurarmos com o conhecimento adquirido por estes estudantes no que diz respeito à aprendizagem sobre a História Indígena, o que esses dados demonstram, se o sistema de produção de livros didáticos e as provas de avaliações são falhos em reproduzir o conhecimento sobre os povos indígenas?

Para mensurar o quanto os alunos brasileiros adquiriram de conhecimento durante o ano letivo, o IDEB não considera as habilidades e competências adquiridas a partir do Ensino de História Indígena, por exemplo, o que nos faz compreender que essas avaliações em larga escala obedecem a lógica neoliberal envolto em um discurso implícito de que a qualidade educacional irá melhorar se houver a lógica do mercado. Ou seja, o que vemos são escolas disputando entre si, com a proclamação de que quanto maior a média alcançada, melhor a qualidade educacional (SILVA; CARVAHO; 2022, p. 37). Contudo, esses resultados nem sempre condizem com a realidade de conhecimento adquirido, servindo muitas vezes para mascarar uma vivência cotidiana que esconde problemas sociais, dos quais dos quais se destacam equívocos, preconceitos e desinformações sobre os povos indígenas brasileiros.

Dentro desse contexto, a Lei de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina em seu artigo 9.º que a União incumbir-se-á de: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os

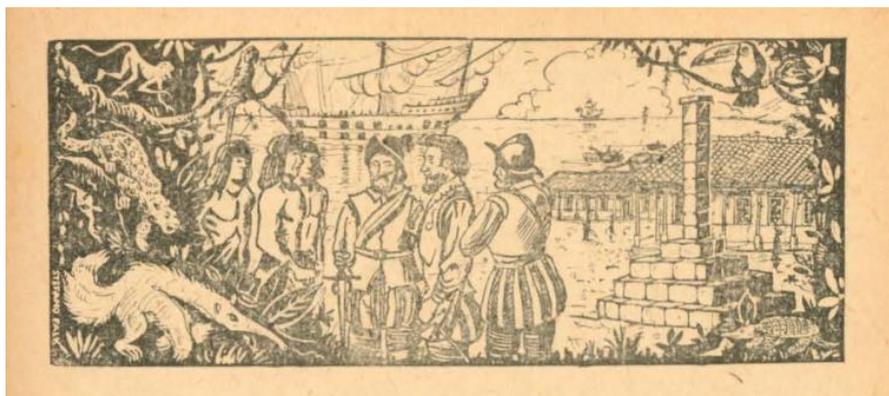
sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (LDB, 1996). Além disso, segundo Belo e Amaral (2013), o índice de desenvolvimento da Educação Básica é calculado a partir da taxa de alguns parâmetros como aprovação, repetência, evasão escolar e a média de desempenho em língua portuguesa e matemática nas provas do SAEB e Prova Brasil, ficando de fora da avaliação áreas do saber importantes como as Ciências Humanas. Cabe ainda ressaltar que os alunos brasileiros matriculados no 5.^a ano e 9.^a das séries do ensino fundamental e na 3.^a série do Ensino Médio, são os escolhidos para a realização dessas avaliações.

3.2 AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XX.

Quando analisamos as variadas produções didáticas voltadas para o Ensino de História, observamos a presença de uma série de ilustrações sobre as populações indígenas ao longo da História. A maior quantidade de imagens está voltada para representar o contato inicial entre os europeus e as populações indígenas no território que hoje se tornou o Brasil. As variações dessas representações sofreram algumas alterações nos últimos anos; porém, boa parte delas continua demonstrando como o eurocentrismo é a marca dessas representações.

O manual didático “História da América”, produzido no ano de 1955 pelo autor José Batalha, destinado aos estudantes da 2.^a série do antigo Ginásio, apresenta algumas reproduções de imagens sobre os povos indígenas, como *A Primeira Missa no Brasil*, do Victor Meirelles, produzida no século XIX. Além disso, ao longo do livro o autor se propõe a buscar apresentar “cenas históricas”, como uma tentativa de promoção da visualização sobre os eventos que estão sendo discutidos. Algumas dessas imagens não apresentam nenhuma legenda explicativa, nos fazendo questionar sobre a intencionalidade dessas gravuras. Outro ponto de análise versa sobre como os europeus sempre são colocados como pessoas imponentes, estando as populações indígenas à mercê das ordens dos colonizadores. Na imagem abaixo podemos ver uma cena de conversa entre homens indígenas e europeus, estando esses últimos representados bem vestidos e com características aristocráticas, além da presença de armas nas mãos deles.

Figura 7 - Representações indígenas nos manuais didáticos do século XX



Fonte: BATALHA (1955)

Outro ponto que chama a atenção nessa obra é justamente a presença de representações de religiosos na condição de salvadores. De acordo com Bittencourt (2020), a presença missionária, ao ser representada na maioria dos manuais didáticos, passa a ideia de como o projeto colonizador contou com a importante presença dos ‘salvadores’, padres jesuítas, no processo civilizatório e no trabalho de catequese.

Figura 8 - Representação sobre o Padre Manuel da Nóbrega



Fonte: BATALHA (1955)

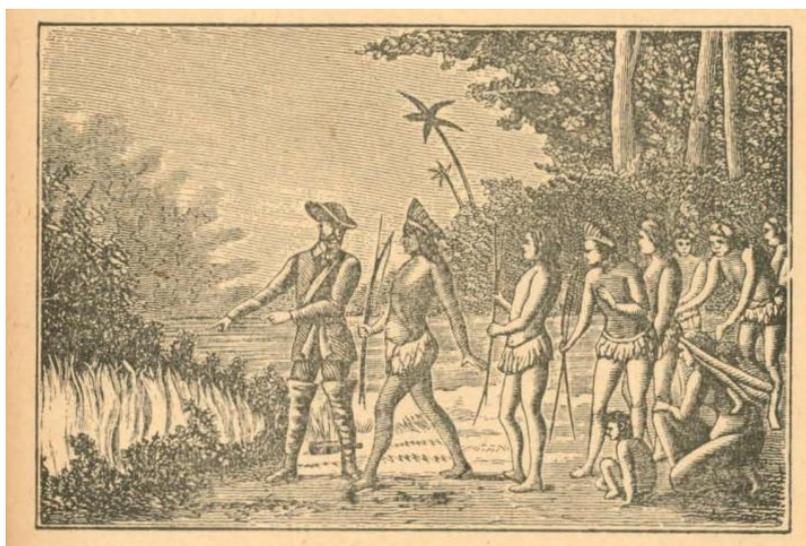
Na legenda da representação, percebemos como o Padre Manuel da Nóbrega é elogiado pela sua atuação na luta contra os povos indígenas, sendo inclusive aclamado

como “um dos homens mais importantes da colonização”. A atuação desse e de outros padres jesuítas no Brasil surgiu após a criação da Companhia de Jesus em 1539, pelo Padre Inácio de Loyola, no contexto da Contrarreforma Católica. O principal objetivo dos jesuítas no ‘Novo Mundo’, seria conquistar novos fiéis católicos a partir da imposição da catequese e do ensino.

“Pe. Manuel da Nóbrega, veio ao Brasil como superior dos jesuítas que acompanharam Tomé de Sousa. Ajudou a fundar Salvadore S. Paulo. Participou nas lutas contra os franceses na Guanabara; Conseguiu a união entre portugueses e tamoios. E uma das mais belas figuras da. Colonização portuguesa. no Brasil.” (BATALHA, 1955).

A construção dessas interpretações romantizadas da figura do homem branco colonizador precisa ser analisada de forma crítica pelo professor de História, uma vez que devemos observar o livro como um documento e, como tal, ele deve ser observado nos pressupostos da investigação histórica e, portanto, objeto produzido em um determinado momento e sujeito de uma história de vida escolar ou da editora. (BITTENCOURT, 2020, p. 86).

Figura 9 - Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera queima aguardente à vista dos índios e os ameaça de incendiar todos os rios se não revelarem o depósito de ouro



Fonte: BATALHA (1955)

Embora o indígena esteja presente nas obras didáticas, boa parte dessas ilustrações é realizada de maneira generalista, sendo utilizada com o objetivo de fortalecer o discurso de dominação produzido pelos europeus desde o início da colonização. Na imagem acima, observamos alguns indígenas postos emfileirados recebendo os comandos do europeu,

que, segundo a legenda dos ilustradores, representa uma situação de ameaça europeia caso os indígenas não revelem o local onde está o ouro que os colonizadores buscam.

Com essa compreensão, notamos que existe a manutenção de um padrão de reproduções iconográficas nos livros didáticos, no que se refere aos povos indígenas. Através de análises, percebemos que os livros didáticos utilizados pelos estudantes do 6.º e dos 7.º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Feira Nova, apresentam a manutenção de imagens e interpretações que estão expressas em livros da década de 50 tal qual o exemplificado anteriormente. Nessa ótica de perpetuação, o indígena continua sendo representado como inferior e sem capacidade de gerir sua própria vida. Com isso, compreendemos que a constante inserção de imagens eurocêntricas em materiais didáticos segue o legado colonial, grande responsável por perpetuar o racismo através do imaginário social.

3.3.: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS NOS LIVROS DE HISTÓRIA DA COLEÇÃO “HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA” DO AUTOR ALFREDO BOULOS

Os livros da coleção “*História. Sociedade & Cidadania*” foram produzidos no ano de 2018 e têm autoria do Alfredo Boulos Júnior. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Boulos já atuou como docente na rede pública quanto privada, em cursinhos preparatórios, além de assessorar a Diretoria Técnica da Fundação para o desenvolvimento da Educação em São Paulo.²⁸ Suas produções “*História. Sociedade & Cidadania*” do 6.º e 7.º anos possuem, respectivamente, 240 páginas cada uma, sendo produzidas a partir de impressões coloridas, coladas e costuradas (sem uso de espiral) para a finalização do material.

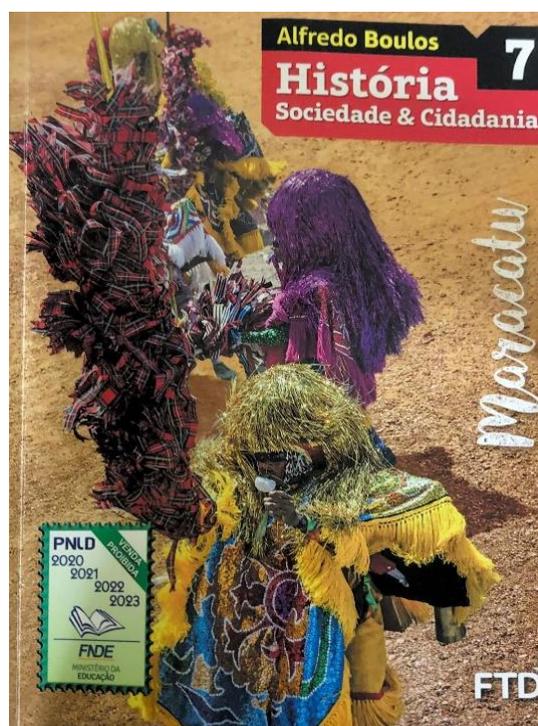
²⁸ As informações sobre o referido autor foram retiradas do frontispício das obras analisadas.

Figura 10 - Capa do livro História Sociedade & Cidadania – 6º ano



Fonte: BOULOS (2018)

Figura 11 - Capa do livro História Sociedade & Cidadania – 7º ano



Fonte: BOULOS (2018)

Na primeira capa, observamos a imagem de uma cavalcada que acontece em uma das festas mais tradicionais do Brasil, a Festa do Divino Espírito Santo em Pirenópolis (GO). A celebração ocorre cinquenta dias após o domingo de Páscoa, no dia de Pentecostes, que representa a descida do Espírito Santo sobre os apóstolos de Cristo e faz parte do calendário litúrgico católico, mais especificamente do ciclo da Páscoa (MACHADO, 2014, p. 35). Já na segunda capa, apresenta-se o maracatu rural, uma manifestação artística, cultural e popular da região de Pernambuco. A fotografia foi registrada no município de Aliança, situado na região interiorana do estado.

Com as informações mencionadas, nota-se que para a elaboração dos manuais didáticos estudados neste trabalho, nenhuma liderança ou professor indígena foi convidado a fazer parte do corpo de autores dessas obras. Isso diz muito sobre obras que se propõem, em alguma medida, a discutir os povos indígenas, mas não oferecem nenhum espaço para que esses homens e mulheres discutam suas vivências e histórias. Além disso, com relação à escolha das fotografias das capas dos manuais aqui analisados, observamos que não temos nenhuma referência aos povos indígenas, seja nos aspectos artísticos, culturais ou históricos, sobretudo na capa do volume do 6.º ano, que apresenta uma festividade de origem portuguesa inserida no Brasil a partir da colonização portuguesa.

No que se refere aos livros didáticos utilizados como fontes para esta pesquisa, observa-se que no volume destinado à turma do 6.º ano, há apenas dois capítulos sobre as populações indígenas. Este número é extremamente pequeno, considerando que a obra totaliza doze capítulos, sendo quatro destinados para cada uma das 4 unidades bimestrais do ano letivo. A primeira seção apresenta uma proposição sobre História e Tempo. Posteriormente, no segundo capítulo, é realizada uma discussão sobre fontes históricas, seguido pelo terceiro capítulo, que trata da origem dos seres humanos no continente africano. Ao chegarmos na parte quatro do capítulo 1, é apresentado o capítulo intitulado: “Os primeiros habitantes da América”. Nos capítulos seguintes, temos discussões sobre o Egito, Reino de Kush e Mesopotâmia, para então chegarmos nas discussões do capítulo 7, nomeado de: “Povos indígenas da América”. Nos próximos cinco capítulos do material, os povos indígenas não são abordados em nenhuma outra parte. Os capítulos subsequentes estão voltados para os seguintes conteúdos: Grécia, Roma e Idade Média Ocidental. Com essa observação, notamos que 50% do material apresenta suas abordagens voltadas para discussões centradas na Europa, com uma ênfase, sobretudo, no mundo romano.

Desta maneira, reiteramos que ao analisarmos os volumes selecionados, observamos que os povos indígenas são tratados quase que exclusivamente no passado colonial, sendo discursos que fazem referência à visão indigenista pregada no século XX, que defendia que os indígenas foram ‘incorporados à civilização’ e suas raízes culturais ficaram no passado estando civilizados para servir ao novo Estado na condição de trabalhadores eficientes (ALMEIDA, 2012, p. 22).

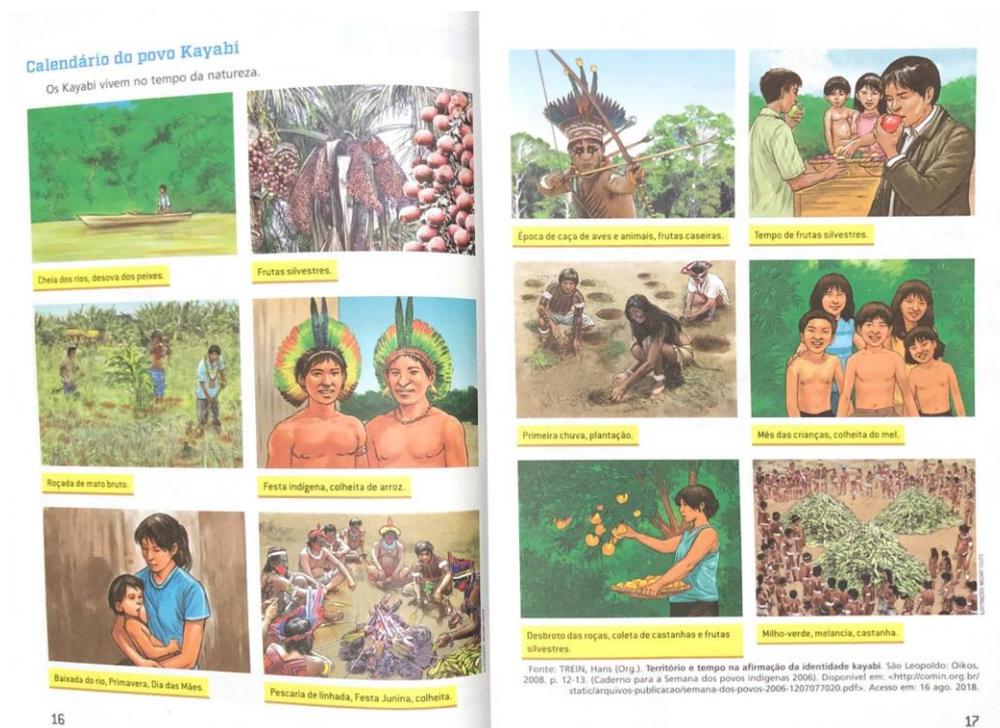
No 1º volume da coleção, é realizada uma discussão ainda no primeiro capítulo, nomeado “História e tempo”, sobre como as diversas sociedades brasileiras apresentam formas diferentes de enxergar o mundo à sua volta. Nesse ponto, o autor resolveu utilizar como exemplo os indígenas *Kaiabi-Kawaiwete*, que atualmente estão localizados na região do Rio dos Peixes, no Mato Grosso. O povo Kawaywaté é retratado no material estudado a partir de uma representação gráfica. Contudo, as representações que são postas no material se assemelham ao formato original criado por Trein em 2008.

Figura 12 - Calendário do povo *Kaiabi-Kawaiwete*, segundo Hans Trein



Fonte: TREIN (2006)

Figura 13 - A representação dos povos *Kaiabi-Kawaiwete* proposta pelo material didático



Fonte: BOULOS (2018)

Com a colocação das duas imagens acima, podemos perceber diferenças específicas entre elas. A primeira representação apresenta fotografias de rostos de pessoas reais e que estão inseridas na comunidade mencionada. Contudo, a segunda imagem é uma reprodução gráfica criada pelos editores do material didático a partir da obra original do Trein.

Hans Alfred Trein é teólogo e atuou em missões de evangelização na Amazônia. Ele foi o responsável por organizar o caderno para a Semana dos Povos Indígenas de 2006, que teve como tema principal a abordagem sobre a vida e as lutas do povo Kaiabi do Rio dos Peixes, no norte de Mato Grosso. A organização do caderno é composta pela apresentação de alguns pontos, como a localização, vivências culturais e históricas, além da discussão sobre a educação escolar na aldeia do povo Kaiabi, seguido por um roteiro de atividades ao final de cada ponto estudado.

Segundo as referências bibliográficas da obra, para a realização do caderno de atividades sobre os povos indígenas, o trabalho contou com o financiamento da Igreja Evangélica Luterana da Baviera (ELKB) e do Centro de Missão Élbica do Norte (NMZ).

Foi elaborado por Sônia Luísa Trapp Mees, Joni Roloff Schneider, Valdemar Schultz, Cláudio Becker, Ivan Vieira, Hans Trein, Arteno Spellmeier e Edson Ponick. Ainda de acordo com a apresentação da obra, os autores contaram com a coleta de informações advindas de professores e estudantes Kaiabi. Contudo, o que chama a atenção é que esse caderno de atividades foi produzido por não indígenas para um público também não indígena, com o objetivo de tentar relacionar as vivências diárias das populações não indígenas com os modos de vida dos Kaiabi. Entretanto, percebemos que, em alguns pontos, a obra acabou por gerar a perpetuação de estereótipos sobre os povos originários, proporcionando, através de 'atividades', discussões que não favorecem o real protagonismo do grupo estudado.

Figura 14 - A representação dos povos Kayabi proposta pelo caderno para a semana dos povos indígenas, 2006.



Fonte: TREIN (2006)

Ao comparar as duas imagens referentes ao calendário dos povos Kaiabi, observamos que a ideia de Boulos foi realizar uma cópia do trabalho de Trein, acrescentando ao material didático dos estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental apenas uma menção ao povo indígena Kaiabi. Contudo, isso não enfatiza nenhuma discussão concreta sobre o povo em questão, nem demonstra procedimentos metodológicos que possibilitem aos educadores e estudantes buscar mais informações sobre a sociedade e a cultura do povo Kaiabi.

Outrossim, ainda no capítulo 2, 'Fontes e conhecimento em História' do volume

1 da coleção analisada, é observado na página 35, uma notícia²⁹ sobre o Manto Tupinambá³⁰. A matéria explica como alguns objetos importantes para a construção da história do Brasil foram saqueados e hoje decoram os museus da Europa. A proposta de apresentar as memórias de um povo a partir do uso de fontes históricas é fundamental. Em sala de aula, os docentes podem propor seus usos a partir de exercícios de interpretação para a compreensão da sociedade estudada, além da possibilidade do uso das fontes como ferramentas para a construção do saber histórico. Entretanto, após a leitura da notícia sobre o Manto Tupinambá, foram lançadas no material didático três perguntas sobre o texto. A primeira delas foi: 'Que tipo de fonte história são os mantos tupinambás?'; a segunda foi: 'Esses mantos podem ser considerados parte do nosso patrimônio material?'; e, por fim: 'Em sua opinião, é correto a atitude dos herdeiros dos Tupinambá de pedir o retorno do manto para o Brasil?'

Apenas a apresentação do texto em formato de notícia não pode explicar a magnitude desse debate. Mencionar que o manto está localizado em um país europeu sem dar a devida importância para as sociedades indígenas no Brasil, nem explicar as circunstâncias que levaram o manto a estar presente na Dinamarca e não no Brasil, e tampouco mencionar sua relevância para as sociedades indígenas atuais revela a necessidade de criar textos e atividades didáticas mais completas. Da mesma forma, outro problema encontrado foi que em nenhum momento da proposição, alguma liderança indígena foi mencionada, demonstrando que, sendo eles os protagonistas das suas histórias, continuam sendo silenciados. Nesse ponto, é importante mencionar a ação da líder indígena Glicéria Tupinambá, responsável pela reconstituição material do manto. Segundo a artista, todo o processo de reconstrução do manto contemporâneo envolve uma simbologia religiosa, além dos embasamentos científicos antropológicos. De acordo com Glicéria Tupinambá (2022), o repatriamento do manto surgiu quando uma ancestral do povo Tupinambá foi convidada a ir à cidade de São Paulo visitar o manto que veio da Dinamarca. A partir desse momento, foi desencadeado um movimento político na comunidade pela volta do manto, dada toda a sua importância histórica e religiosa para seu povo.

²⁹ ALVIM, Mariana. Das peças indígenas a fósseis: os itens culturais brasileiros que estão ou correm risco de ir parar no exterior. BBC Brasil, São Paulo, 3 fev. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42405892> Acessado em [07/12/23]

³⁰ Por ter sido uma matéria criada no ano de 2018, não havia a informação sobre a volta do manto tupinambá para o Brasil. O retorno da peça foi anunciado no ano de 2023, que a partir de agora fará parte do acervo do Museu Nacional no Rio de Janeiro.

“O manto traz as mesmas cores da terra, e nos permite falar da luta pelo território. Ele tem as cores da natureza, ele traz toda a energia dos pássaros terrestres, dos pássaros que são das copas das árvores, ele traz nele os pássaros domésticos – [portanto] ele é o manto, ele não é a cópia dos outros mantos. Eu não copiei, os gestos, tudo, é um outro, é um outro momento, é uma outra coisa, é uma outra construção. E quando eu fiz a malha do manto, eu não fiz como minhas tias fazem, com a agulha do tucum e quebrando a linha Eu consegui desenvolver ele fazendo com as mãos e de um gesto de fio único, eu não quebro a linha. Eu faço a malha do manto, com ela toda única. Porque retrata esse amadurecimento, esse tempo de que os Encantados falaram... tudo ao seu tempo.” (TUPINAMBÁ, P. 9. 2022).

A importância de utilizarmos registros como esses em nossas aulas de História reitera a relevância da memória, da tradição e da resistência. Para Munduruku (2020), ainda que ignorados ou transformados pelos colonizadores, os saberes indígenas continuam alimentando as tradições, permanecendo fiéis aos seus princípios. Dessa forma, se queremos pôr fim ao silenciamento indígena e à reprodução de estereótipos no ambiente educacional em nosso país, precisamos promover espaços que possibilitem o diálogo entre os povos indígenas e os nossos estudantes não indígenas. Isso será possível através de uma prática pedagógica intercultural e crítica. Com isso, reforçamos que para a apresentação da temática indígena em sala de aula, também se faz importante a conexão com explicações sobre patrimônio, religiosidade e resgate cultural.

Em seguida, da forma como é mencionado no material do 6.º ano, o Manto Tupinambá também é destacado no volume destinado ao 7.º ano. De forma sintética, o autor descreve: “o manto servia para vestir os meninos durante a festa que celebra a passagem da adolescência para a fase adulta” (BOULOS, 2018, p. 18), enquanto o segundo é descrito como “para homenagear adultos do sexo masculino que se destacavam por sua valentia ou religiosidade” (BOULOS, 2018, p. 18).

Figura 15 - representação do manto Tupinambá no livro didático do 7º ano



Fonte: BOULOS (2018)

Ao caminharmos para o capítulo 7, “Povos Indígenas na América”, observamos que essa parte do material é iniciada com uma série de fotografias de povos indígenas das etnias incas, *Navajos* e *Guarani-Mbya*, seguida pelas perguntas: “Como estão vestidas essas pessoas”, “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?”

Figura 16 - Fotografias de povos indígenas das etnias inca, Navajos e Guarani-Mbya



Fonte: BOULOS (2018)

As imagens acima provavelmente foram criadas para problematização prévia para a introdução ao conteúdo, pois o autor utiliza como exemplo as diferenças étnicas entre os povos indígenas a partir de seus 'artesanatos'. O uso da palavra 'artesanato' reforça como a estética artística ocidental buscou minimizar a importância das representações artísticas realizadas pelos povos indígenas. Segundo Lagrou (2010), a diferença entre um termo e outro está na utilidade ou contemplação dos objetos produzidos. De acordo com a autora, a ausência de conceitos da estética ocidental nas artes produzidas pelos povos indígenas não significa dizer que eles não tenham produzido os seus próprios termos e técnicas para diferenciar e produzir beleza, mas que estes fugiram e fogem dos padrões estabelecidos pelo mundo ocidental.

Outrossim, por meio da Lei 11.645/2008, as implicações sobre os debates acerca das artes visuais indígenas nas aulas de História demonstraram a importância da

disseminação dos conhecimentos indígenas, que são capazes de mudar o dia a dia e o universo cultural da comunidade escolar brasileira, (TERENA, 2022. p. 23). Apesar disso, notamos que esses debates precisam ser ampliados, uma vez que falta de materiais didáticos seguros sobre as temáticas ameríndias, a ausência de sua abordagem nas Licenciaturas, somadas ao colonialismo residual da Academia, tornam urgente o debate sobre a presença das artes indígenas na escola, (PATAXÓ; FARIA, 2018. p. 48). Para superar as dificuldades enfrentadas pelos docentes quando o assunto é um ensino de história que reconheça a importância das artes indígenas, Arissana Pataxó (2018), sugere:

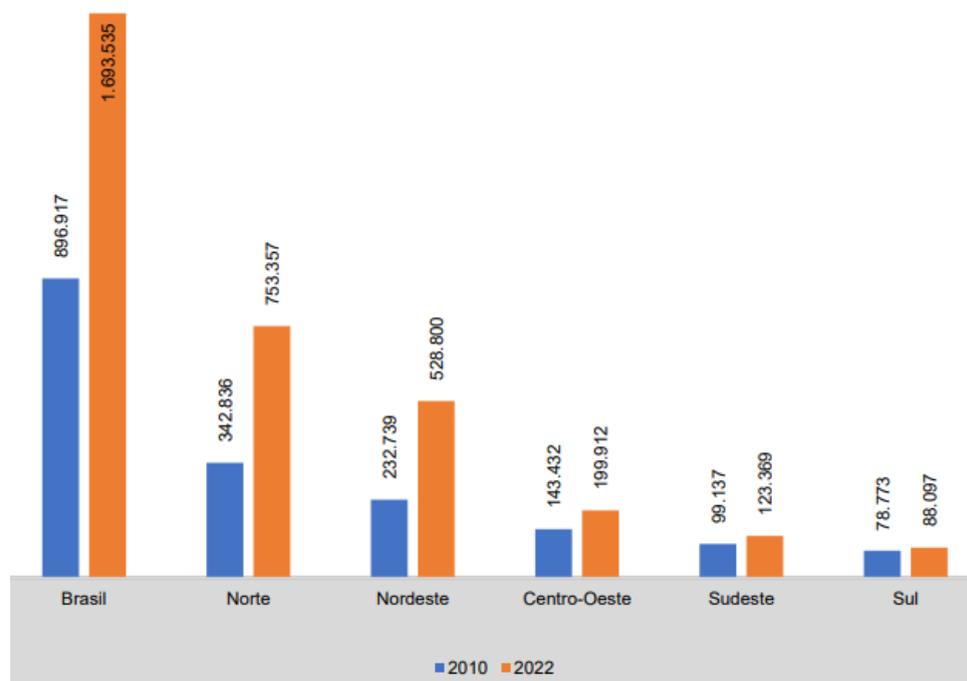
“Eu penso que o professor tem que partir do que está mais próximo dele: "qual é o povo indígena mais próximo de mim, dentro do meu Estado?" Temos que esquivar desse lugar comum de considerar apenas os povos indígenas da Amazônia. Sendo assim, se sou um professor de Belo Horizonte, devo perguntar: "quais são os povos indígenas de Minas Gerais?" É preciso fazer uma pesquisa. Não há outro caminho a não ser a pesquisa. Se não é possível fazer uma pesquisa de campo, é preciso investigar os materiais que ele tem acesso, seja a internet ou os livros, consultando referências mais confiáveis, aquelas que vem de uma densa pesquisa. Existem vários sites que disponibilizam esse tipo de material, inclusive direcionado para as escolas. Podemos citar o PIB (Povos Indígenas do Brasil)¹, o ISA (Instituto Socioambiental)¹, o Índios On Line¹, ligado aos indígenas da região Nordeste. Temos também alguns blogs feitos por indígenas que postam seus materiais, como Ibã Huni Kuin¹, Denilson Baniwa¹, dentre outros¹. Talvez a primeira saída seja a pesquisa pela internet e, quando for possível, fazer um trabalho de campo, visitar um povo. Mas a lição é esta: começar com os povos que estão ali próximo. No caso de Belo Horizonte, temos os Krenak, os Maxakali, os Xakriabá, os Pataxó que moram em Minas.” (PATAXÓ, 2018. P. 52).

Como dito anteriormente, identificamos que povos indígenas são lembrados no material enquanto membros que marcaram a formação do Brasil quase que exclusivamente apenas no quesito de hábitos e línguas. No entanto, por meio dessa discussão, realizamos os seguintes questionamentos: Por quais motivos eles não foram mencionados através de suas ações contemporâneas? Por que no material é utilizado o verbo “marcar” no passado? De acordo com Silva (2023), essa interpretação está ligada ao discurso do fim dos “índios” que começou a ser construído no imaginário social desde o final do século XIX em um contexto de formação da identidade nacional, que pregava à incorporação dos indígenas a sociedade “civilizada”. Assim, essa interpretação equivocada continuou se fortalecendo no século seguinte, recebendo a contribuição do Ensino de História para a sua perpetuação.

Contrariando essa visão que reserva para as populações indígenas o espaço apenas no passado, o Censo Demográfico realizado pelo IBGE no ano de 2022, apresenta os números da presença indígena no Brasil, realizando uma comparação entre esses dados e

os resultados obtidos no ano de 2010. De acordo com o IBGE (2023), nessa operação foram contabilizadas 896.917 pessoas indígenas, 305 etnias com comportamento sociodemográfico diferenciado entre si e 274 línguas indígenas.

Gráfico 2 - Pessoas indígenas segundo as Grandes Regiões - 2010/2022



Fonte: IBGE (20).

Analisando os dados levantados, observamos um crescimento da população indígena em todos os estados do Brasil. No Norte e no Nordeste, os números mais que dobraram, nos fazendo refletir sobre os motivos que levaram a esse aumento vertiginoso. Segundo o IBGE (2023), as explicações para esse acréscimo estão relacionadas com as novas formulações metodológicas, que tem por finalidade a captura do pertencimento étnico indígena nas áreas urbanas e fora das Terras Indígenas. Além disso, o movimento de retomada indígena, que se trata do processo de recuperação, pelos indígenas, de áreas por eles tradicionalmente ocupadas e que se encontravam em posse de “não-‘índios” (ALARCON, 2013, p. 100), também contribui para esse crescimento.

Pensando nos critérios que classificam uma pessoa como sendo ou não indígena, Eduardo Viveiros de Castro (2006), afirma que para ser reconhecido como tal, é necessário ser membro de uma comunidade indígena e ser aceito por ela. Acresce a toda essa discussão, o fato de não podemos nos limitar a pensar na existência do indígena

apenas em áreas rurais, longe dos centros urbanos, pois se assim for, estaremos omitindo a presença uma grande parcela dessas sociedades. Dessa maneira, quando se refere à contemporaneidade dos povos indígenas o livro descreve:

“Cada povo indígena possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças, e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com outros povos. As histórias e culturas indígenas marcaram profundamente nosso jeito de ser, nossos hábitos, nossa língua etc. Por isso, é importante estudar suas contribuições para a história e a cultura brasileiras. Os indígenas estão presentes no dia a dia de todos os brasileiros. Grande parte dos animais, vegetais e lugares do Brasil tem nomes indígenas de origem tupi.” (BOULOS, 2018, p. 119).

Na parte destinada à discussão sobre as diferenças entre os indígenas, notamos a presença de representações simplistas, genéricas, romantizadas e carregadas de estereótipos. Observamos imagens que não explicam quais as finalidades da pintura corporal realizada pela mulher representada (sem nome) da etnia Yanomami. Outra consideração importante é destacar que em nenhum momento, foi apresentado imagens de indígenas em contextos urbanos, o que acaba reforçando a visão eurocêntrica de que para ser indígena é necessário viver isolado em áreas de vegetação. Outro aspecto que chama atenção é que o material não faz nenhuma menção à alguma etnia indígena do Nordeste, sendo esse silenciamento um grande problema.

Figura 17 - A representação genérica dos povos indígenas nos livros de História



Fonte: BOULOS (2018)

Na imagem acima, podemos observar que o material didático propõe uma análise do tipo eugenista dos povos indígenas. No canto inferior direito existe uma caixa de texto com o título: “*Dialogando*”, seguido pela pergunta: “*O que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos, os cortes de cabelo, os enfeites que eles usam?*” (BOULOS, 2018, p. 120). A palavra eugenia, cunhada por Francis Galton, é oriunda do termo inglês *eugenics*, que deriva da expressão grega, *eugénes*, que significa “bem-nascido” (JACINO; GOES, 2022, p. 134).

“Criada para legitimar a dominação de outros povos pelos europeus, essa ideologia ainda colocava em dúvida a humanidade dos indígenas. Os mitos fundadores da nação brasileira e a maneira como os “silvícolas” eram apresentados na literatura e nas artes a partir de meados do século XIX explicitam aquele imaginário que buscava a legitimação das oligarquias nativas brasileiras.” (JACINTO; GOES, 2022. p. 140).

Nesse caso proposto, a sugestão para a análise das características físicas e biológicas de um povo, cor dos olhos, da pele, além dos traços físicos, se assemelha ao projeto desenvolvido por Galton no século XIX, que buscava segundo Jacinto e Goes (2022), demonstrar que do ponto de vista biológico e físico, poderia existir uma melhora da raça humana por meio da seleção natural, ou seja, a partir da sobrevivência dos mais fortes. Essa problemática, advinda com a pergunta sugerida no material didático, manifesta a falsa ideia de que existem traços físicos específicos para os povos indígenas, demonstrando, segundo Trinidad e Rodrigues (2022) uma pressão social adicional para os indígenas que não se enquadram no padrão de estética “ideal” proposto pela sociedade. Contudo, existem indígenas de todas as cores e com cabelos de todos os jeitos, e o que define se são indígenas ou não é a sua ligação com seu povo, território e ancestralidade, não sua aparência física. (TRINIDAD; RODRIGUES, 2022, p. 59).

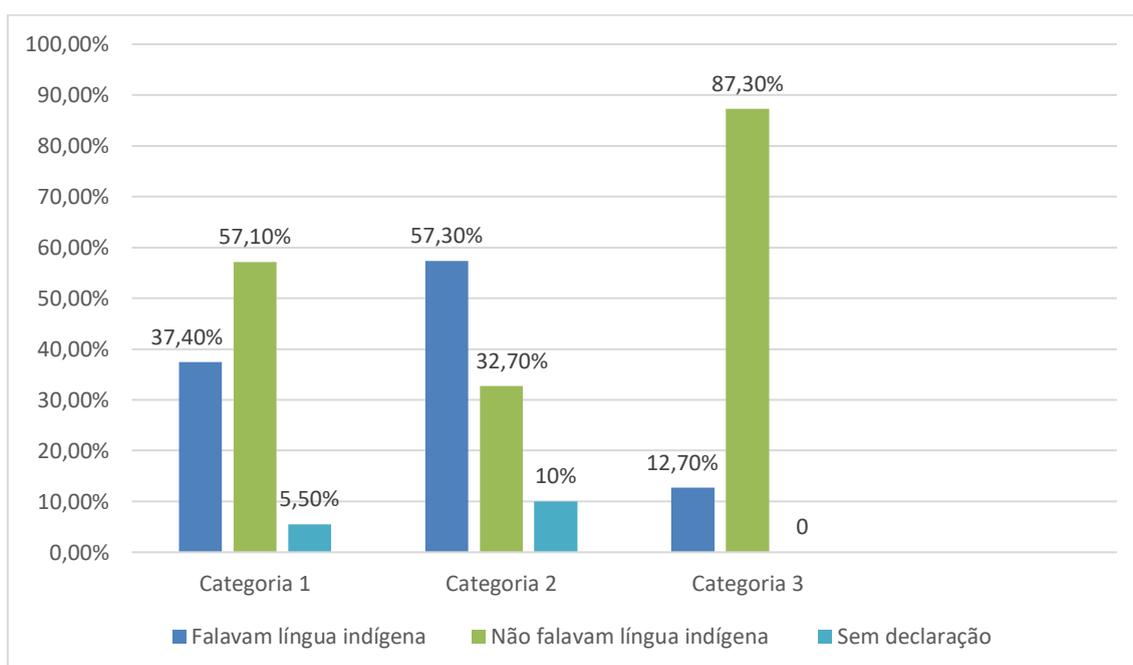
O livro didático *História Sociedade & Cidadania* (BOULOS, 2018), produzido para o Ensino Fundamental, apresenta em um trecho que diz: “os indígenas estão presentes no dia a dia de todos os brasileiros; nos gestos, hábitos e no português falado no Brasil [...]”³¹ (BOULOS, 2018, p. 119). Essa compreensão está voltada para uma visão elementar, que não considera a importância e o protagonismo indígena para além das

³¹ BOULOS, Alfredo Júnior. **História sociedade: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

contribuições apresentadas. Além disso, ao afirmar que os “indígenas estão presentes no dia a dia dos brasileiros” coloca os indígenas como excluídos do termo brasileiro, o que é um equívoco, uma vez que os grupos indígenas têm direito a cidadania brasileira desde a Constituição de 1988.

Ainda no capítulo 7, o autor busca realizar uma explicação para as diferenças entre os povos indígenas a partir das línguas faladas. Segundo ele: “durante muito tempo se acreditou que todos os indígenas do Brasil falavam uma única língua, o tupi. Mas isto é um erro, pois tupi é um tronco linguístico, isto é, um conjunto de línguas e não uma só.” (BOULOS, 2018, p. 121). No decorrer do texto, percebemos a ausência de discussões sobre os fatores que levaram a diminuição da quantidade de línguas indígenas faladas antes da colonização quando comparadas aos números de hoje. Segundo Rodrigues (1993), estima-se que antes do início da dominação realizada pelos europeus em nosso atual território, existiam cerca de 1,2 mil diferentes línguas faladas por povos indígenas. A vulnerabilidade e a diminuição dessas línguas no Brasil não é fator de preocupação para o autor, que deixa de lado os números propostos pelo Censo do IBGE 2010, que demonstra os seguintes resultados:

Gráfico 3 - Distribuição percentual das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de língua falada no domicílio, segundo a localização do domicílio - Brasil - 2010



Fonte: IBGE (2010)

Na sequência do capítulo, o autor destina apenas 1 página para descrever sobre as semelhanças entre os indígenas a partir da seguinte narrativa:

“Se por um lado há diferenças entre os povos indígenas, por outro há também semelhanças, isto é, um conjunto de características comuns que os diferencia dos demais povos. Vamos destacar duas delas:

A terra para os indígenas é de quem trabalha nela

Entre os indígenas, a terra é do conjunto de pessoas que vivem em cada aldeia. Enquanto um grupo estiver trabalhando numa área, essa área e seus frutos lhe pertencem. Em outras palavras, a posse da terra é coletiva.

A divisão do trabalho é feita por sexo e idade

Entre os indígenas, algumas tarefas são feitas pelos homens e outras, pelas mulheres; crianças e idosos ajudam conforme sua força e capacidade.

Tarefas masculinas:

Derrubar a mata e preparar a terra para o plantio;
Fazer armas de guerra e canoas;
Construir moradias;
Cuidar da segurança do grupo;
Caçar e pescar.

Tarefas femininas:

Plantar, acompanhar o crescimento da planta e colher;
Extrair frutos como castanha e pinhão;
Transportar produtos;
Fazer farinha;
Tecer redes, fazer cestos, vasos e outros objetos;
Preparar alimentos e cuidar das crianças.” (BOULOS, 2018, p.122).

Com este trecho, podemos realizar várias observações sobre como a visão estereotipada dos povos indígenas é construída e difundida por meio dos manuais didáticos. Inicialmente, atentamos para o fato de como essa lista é generalista e anacrônica, visto que em nenhum momento o autor apresenta o período retratado. Outra representação reflete sobre as categorias escolhidas para diferenciar os povos indígenas habitantes do atual território brasileiro, a partir do uso da terra enquanto espaço coletivo. Com a promulgação da Lei de Terras em 1850, ainda durante a fase Imperial do Brasil intensificou-se a apropriação e o uso das terras brasileiras nas mãos de poucas pessoas. A lei determinava quais eram as terras devolutas, e adotava em seu artigo primeiro que a partir da sua publicação em 18 de setembro de 1850, ficavam proibidas as aquisições de terra devolutas por outro título que não seja o de compra (SOUZA, 2013, p. 2). Essa normativa, legitimava o avanço sob terras indígenas, resultando em um processo de violência e destruição radical das populações originárias, bem como a dispersão e diversas formas de migrações compulsórias (SILVA, 2018, p. 484).

Desta maneira, discutir a respeito da posse da terra para os povos indígenas sem a devida apresentação sobre os processos históricos de luta para a conquista e a manutenção

dessas populações nesses espaços, é algo que enxergamos como proposital, na medida em que o silenciamento com relação à violência e a expropriação dos territórios indígenas, acaba por beneficiar grupos burgueses ruralistas, como os latifundiários e pecuaristas. Nesse sentido, quando os conflitos que atingem as populações indígenas na luta pelos direitos de ocupação à terra que originalmente lhes pertencem, não são mencionados nos livros didáticos, transmitimos de maneira equivocada que a realidade da ocupação histórica desses territórios não foi marcada por injustiças.

Outro ponto que merece destaque é sobre a divisão do trabalho desenvolvido pelos indígenas. Existe uma visão equivocada que perpassa o Ensino de História, de que os povos nativos só vivem da caça e da pesca. Tal constatação pode gerar nos estudantes a construção de que realmente é apenas isso que os indígenas fazem, não compreendendo por exemplo, a atuação diversa dessas populações nos variados setores da nossa sociedade. Segundo Chartier (1990), a formulação de todas essas questões está relacionada às percepções criadas a partir de estratégias (sejam elas escolares ou não) que visam impor autoridade à custa daqueles por ela desprezados. Isso demonstra como a narrativa sobre as histórias indígenas, versam sobre a tentativa de simplificação das suas culturas e organizações sociais.

Outro ponto que merece ser problematizado diz respeito à atuação das mulheres indígenas. Segundo o autor do didático aqui estudado, as atuações destas estão presentes apenas no cenário da colheita e dos cuidados familiares. Contrariando essas representações, citamos as relações contemporâneas estabelecidas entre os guaranis Mbya, onde a colaboração no âmbito do grupo doméstico costuma extrapolar o casal e sua prole, sendo mais ampla e envolvendo, inclusive, outros pares em que um homem e uma mulher mantêm colaboração regular (PISSOLATO, 2012, p. 100). Outro ponto que precisa ser debatido corresponde a atuação feminina nos espaços de luta pelos direitos dos povos originários, ocupando inclusive lugares de liderança como o caso da indígena Jamopoty, cacique do povo Tupinambá de Olivença, localizado na região sul da Bahia.

“Meu nome indígena é Jamopoty. Sou mãe, sou avó e, ao mesmo tempo, liderança de um povo. Sou cacique do povo Tupinambá de Olivença. Nós estamos sempre lutando pelos nossos direitos que a Constituição Federal nos garante, mas na realidade do dia-a-dia nós não temos. Quem sabe o que é bom para nós somos nós. O que o povo Tupinambá quer é seus direitos, quer liberdade. No início, em 1999, quando fui escolhida por todas as comunidades para ser a Cacique do Povo Tupinambá de Olivença, eu sentia muito o preconceito. Quando eu viajava com outros caciques Pataxó e Pataxó Hãhãhãe,

nas reuniões, eles não me davam a palavra. Depois, fui ganhando a confiança e eles começaram a ouvir minha voz e a me respeitar. Depois disso, eles me ajudaram muito. Tiveram na aldeia e começaram a falar da importância de uma cacica mulher, algo novo para aquela época. Eu percebia que os próprios índios Tupinambá achavam que uma cacica não iria conseguir nada, que não iria aguentar o trabalho. Mas eu mostrei que uma mulher pode sim, que uma mulher pode transformar os pensamentos e tem capacidade de liderar um povo. Em 2009 fui presa injustamente. Lutar por direitos é ilegal? Fiquei uns dias no presídio feminino e outros três meses em prisão domiciliar. Nós, lideranças indígenas, somos constantemente criminalizadas. O governo decretou a “garantia da lei e a ordem” para nosso território, supostamente para nos proteger. Já são 11 indígenas assassinados nestes nove meses de 2014... E nós só vemos a polícia revistar os indígenas que caminham pelo nosso território, dar baculejo e agredir verbal e fisicamente nossos parentes. Até caso de abuso sexual houve. De apreender as armas dos pistoleros dos fazendeiros que estão nos matando a gente nunca teve essa notícia.” (TUPINAMBÁ, 2015. p. 43).

No discurso acima, notamos como Jamopoty, mulher, mãe e cacique do povo Tupinambá de Olivença, desde o ano de 1999, descreve como é a sua luta pela efetivação dos direitos que lhes são conferidos pela Constituição de 1988. Presa injustamente, por proteger seu território e seu povo, Jamopoty destaca os inúmeros preconceitos vividos até o alcançar o posto de liderança dos Tupinambás de Olivença. Nesse sentido, sua atuação demonstra como as mulheres indígenas estavam e ainda estão diretamente envolvidas em processos de luta pela preservação ambiental e territorial, defesa dos seus direitos constitucionais e manutenção de suas práticas culturais.

Adicionalmente, o capítulo 7 termina sem oferecer aos estudantes exercícios para refletir sobre a atuação dos povos indígenas brasileiros. Também deixa de abordar os povos indígenas do Nordeste. A ausência de menção a essas populações em outras partes do livro reforça a ideia equivocada de que elas só têm relevância no passado distante.

Na sequência, os conteúdos estão organizados a partir da discussão sobre os africanos no Brasil, a disputa europeia pelo controle do mundo atlântico nos séculos XVI e XVII, além do último capítulo sobre a formação do território da colônia portuguesa na América. Nessa parte final do material, a presença histórica dos grupos indígenas é mostrada a partir de duas óticas: a primeira é a da catequese desenvolvida pelos padres jesuítas; e a segunda é a partir da dominação praticada pelos bandeirantes paulistas.

O primeiro capítulo do material, intitulado: “Povos indígenas, saberes e técnicas” apresenta a seguinte introdução sobre os povos tupis: “*Quando Pedro Álvares aqui chegou, havia milhões de indígenas agrupados em mais de mil povos falantes de cerca de 1300 línguas*”. (BOULOS, 2008, p. 17). A opção de começar com uma citação do

Cabral, evidencia como o autor o tempo todo irá legitimar a presença indígena mediante a figura do europeu. Essa abordagem inicial demonstra o perfil eurocentrista de como o material irá abordar suas discussões sobre a temática nos próximos capítulos.

A narrativa sobre as populações indígenas ao longo do material é contada a partir da visão de um homem não indígena, que não permite que os próprios povos originários narrem suas histórias. Nesse caso, o autor poderia utilizar e sugerir as seguintes vocês indígenas para discutir sobre o assunto:

- Documentário: “Guerras do Brasil.doc.” episódio 1: “As guerras da conquista”. Nessa produção o Ailton Krenak fala sobre o processo de invasão europeia ao continente americano no século XVI, bem como as consequências negativas dessa ação, que infelizmente permanecem até agora.
- Livro: “O Karaíba: uma história do pré-Brasil”, do Daniel Munduruku. Nessa obra o autor narra sobre a organização do território que virá a se chamar Brasil, antes da invasão europeia em 1500.
- Texto: “Nós não éramos índios”, escrito por Bráz de Oliveira França, do povo Baré. Nesse texto, o narrador Baré Bráz, descreve os malefícios advindos a partir da colonização imposta pelos portugueses nos territórios habitados inicialmente apenas pelos povos indígenas.

Na sequência, exemplificamos a colocação de uma imagem na página 17 do volume 2 da coleção analisada, onde visualizamos a presença de crianças indígenas brincando no rio Culuene, na Aldeia Aiha Kalapalo, parque Indígena do Xingu. A proposição da imagem nos leva a pensar sobre o modo como a nossa sociedade projeta suas mentalidades sobre as crianças indígenas, e é necessário tomarmos uma distância tanto da imagem de candura quanto da crueldade, pois ambas dizem respeito às nossas visões de infância. (TASSINARI, 2007. p.13).

Figura 18 - Representações criadas sobre as crianças indígenas falantes do idioma Tupi



Fonte: BOULOS (2018)

Nesse ponto é preciso frisar como o autor dessa obra apenas menciona os povos tupis, deixando de lado os grupos indígenas que habitavam o sertão, conseqüentemente não restando espaço para o levantamento de debates sobre a “guerra dos bárbaros”. Outrossim, quando discutimos sobre as mentalidades construídas em nossa sociedade acerca das crianças indígenas, notamos que os livros didáticos não oferecem espaço para que as crianças indígenas exerçam seus protagonismos e possam narrar sobre as próprias experiências vivenciadas em suas comunidades. O silenciamento dessas crianças também quer dizer muita coisa, especialmente na medida em que vivemos inseridos em uma realidade onde quem conta sobre a história não tem interesse em ouvir quem tem a contar sobre ela. Isso é demonstrado quando as crianças indígenas são representadas, sobretudo no dia 19 de abril de maneira totalmente desconexa de suas realidades pelas escolas brasileiras. As tentativas de reprodução de pinturas corporais, a criação de instrumentos

como chocalho e até mesmo a cópia de vestimentas utilizadas por esses grupos, demonstram formas de transpor para as crianças não indígenas as experiências sociais criadas pelo não indígena sobre os povos originários.

Figura 19 - Representação criadas sobre os povos indígenas: Escola de Referência em Ensino Fundamental Iva Ferreira de Souza



Fonte: Página da EREF Iva Ferreira de Souza no Instagram³²

³² Disponível em: https://www.instagram.com/p/C0b6pFaM7uG/?img_index=1. Acessado em: [13/01/2024]

Figura 20 - Representações criadas sobre os povos indígenas: Escola Margarida Ramalho



Fonte: Página da Escola Manoel Belo no Instagram³³

Nas duas imagens acima, podemos observar algumas dessas reproduções criadas sobre os povos indígenas nas escolas municipais de Feira Nova. A primeira delas é de uma criança usando elementos (como o cocar) que são associados aos povos indígenas do Brasil, em uma apresentação teatral onde o objetivo era encenar a formação do país a partir da ‘mistura das três raças’. Essa categoria de reprodução é um grande problema que persiste por meio práticas didáticas que insistem em folclorizar a presença indígena em nosso país. O ato de criar 'fantasias' sobre os povos indígenas ainda é uma atitude constante nas salas de aula das escolas, o que demonstra o desenvolvimento de uma educação racista. Na sequência, ao analisarmos a segunda imagem, observamos uma criança que está examinando uma canoa contendo nove indígenas brancos, todos eles enumerados e representados na infância.

Seguindo com as nossas interpretações sobre as obras didáticas aqui estudadas, ainda no capítulo 7 intitulado de: “As grandes navegações”, é apresentado uma narrativa sobre a chegada europeia no continente americano. Nessa parte, o subtítulo, “*Cabral toma*

³³ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ccl7yAZMiEu/?igsh=MTFmOWhjc3NlZXYzNg==>
Acessado em: [13/01/2024]

posse das terras brasileiras”, chama a atenção do leitor, uma vez que descrição apresentada conta sobre a chegada do Cabral ao território que virá a ser o Brasil, mas em nenhum momento descreve acerca do processo de resistência indígena contra a invasão. Pelo contrário, ao longo de toda a apresentação textual do contato entre portugueses e indígenas, a narrativa oferece interpretações que deixam subentendido que o encontro aconteceu de maneira amigável.

Além disso, na sequência do capítulo, o primeiro exercício que é proposto é uma análise sobre a carta de Pero Vaz de Caminha, e mais uma vez, por mais que a citação tenha destacado a intenção portuguesa em catequizar as populações indígenas, esse ponto não é problematizado no exercício. Nesse sentido, tanto o texto quanto a imagem a seguir falam em nome dos portugueses, o que demonstra que durante a fase escolar, alguns de nós fomos direcionados para um ensino de História Indígena enviesado em discussões generalistas sobre os “costumes e história” dos “índios” do Brasil. Ao longo dos treze anos que compõem a educação básica, ainda permanecem explicações reducionistas, distantes da nossa realidade social, e que não creditam a devida importância das populações indígenas para a nossa formação social. Assim, através de práticas pedagógicas complexas, avulsas e desconexas do todo, uma infinidade de preconceitos sobre as populações originárias é perpetuada diariamente.

Figura 21 - Proposta de atividades sobre a Carta de Caminha presente no material didático do 7º ano

PARA REFLETIR

A carta de Caminha é um importante documento histórico. Leia e siga um trecho que fala da nova terra:

Nesta terra, até agora, não pudemos saber se existe ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro. Porém, a terra em si é de bons ares, assim frios e temperados. As águas são muitas e infinitas. A terra é tão grandiosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.

Porém, o melhor fruto que podemos tirar dela, me parece, será salvar esta gente, tornando-a cristã.

E, desta maneira, aqui conto a Vossa Alteza o que vi nesta Vossa terra.

TORRES, Adriana; PEREIRA, André. Ilustrações de Tibúrcio. A carta de Pero Vaz de Caminha. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. p. 21.

- O que se pode concluir da leitura da primeira frase?
- Em que trecho da carta se percebe a intenção dos portugueses em expandir sua religião?
- Em que trecho o escrivão diz que considera a nova terra propriedade do rei de Portugal?

Império Português (século XVI)



Fonte: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S. Paulo/ Times Books, 1995.

Depois de passar pelas terras que os indígenas chamavam de Pindorama, os portugueses atingiram Moçambique (1507), na costa oriental da África; Macau (1517), na China; e Kyushu (1542), no Japão. Portugal ergueu, assim, um imenso império marítimo-comercial com possessões banhadas por três oceanos (Atlântico, Índico e Pacífico). O Império Português se assentava em uma rede de feitorias e fortalezas erguidas em três continentes (África, América e Ásia). Como mostra esse mapa do século XVI, o Império Português ia do litoral da América do Sul até o Japão, passando pelos litorais da África, da Índia e da China.

128

Fonte: História Sociedade & Cidadania (BOULOS, 2018)

Ao chegarmos no capítulo 9, nomeado de, “América Portuguesa: colonização”, nos deparamos com a problematização inicial proposta a partir da apresentação do mapa do Brasil datado do ano de 1556, seguido por perguntas como:

- “- O que você 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?” (BOULOS, 2018, p. 153).

Figura 22 - Mapa do Brasil de Giovanni Battista Ramusio - 1556



Fonte: Giovanni Battista Ramusio, *Delle Navigazioni et Viaggi* (1556). Exemplar colorizado da Biblioteca Digital de Cartografia Histórica — Universidade de São Paulo.

O mapa de Giovanni Battista Ramusio, publicado em 1556, mostra cenas cotidianas envolvendo o contato entre as culturas indígenas e a europeia. Na obra, notamos alguns nativos carregando troncos de pau-brasil, atirando com arco e flecha, negociando com os portugueses e até descansando. A obra tem como pano de fundo o trabalho dos povos indígenas na extração do pau-brasil, árvore atrativa para os portugueses, visto à possibilidade de altos lucros com a sua comercialização. As intencionalidades de escolha dessa obra para abrir o capítulo sobre colonização demonstram como o material abordará a questão indígena ao longo do capítulo, atrelando a esses povos discussões como a prática do escambo, os serviços prestados aos portugueses e o discurso sobre uma pretensa “mansidão” com a qual aceitaram a dominação. Nesse sentido, o mapa foi escolhido para representar a submissão passiva dos indígenas, sendo essa, inclusive, uma questão que responde a um dos questionamentos propostos no exercício de análise do mapa.

Apesar das perguntas iniciais terem provocado uma reflexão sobre as resistências indígenas frente ao invasor, o material nas páginas seguintes não discute sobre como esse processo aconteceu. Não existe nenhuma discussão sobre agência indígena, mas prevalece a presença de discursos como:

“[...] Quando a esquadra de Cabral chegou ao atual Porto Seguro, na Bahia, 2m 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, as armas de fogo e a língua daqueles homens de pele branca e de face rosada [...] (BOULOS, 2018, p. 154).

Observando essa descrição, essa é mais uma das representações sobre os grupos indígenas que circulam no presente livro didático, na qual se associa ao estranhamento enquanto ferramenta para a demonstração da inocência e ignorância por parte dos grupos que virão a ser colonizados. “Essas considerações fogem aos questionamentos, ganhando um ‘status’ de verdade e reforçando no imaginário dos estudantes as velhas representações colonialistas acerca dos indígenas.” (OLIVEIRA, 2015, p.68). Além disso, ainda no capítulo 9 é retomada a carta de Caminha como documento referência sobre o contato inicial entre colonizadores e indígenas. Em um boxe intitulado de “dialogando”, localizado no canto direito do material o autor sugere perguntas sobre esse encontro. Os questionamentos são: *a) Como os indígenas foram descritos por Caminha? b) O que Caminha estranhou nos tupiniquins? c) E os tupiniquins, o que estranharam nos portugueses? d) E a terra onde hoje é o Brasil, como foi descrita por Caminha?* (BOULOS, 2018, p. 154).

Seguindo com as análises do referido capítulo, é encontrada uma representação indígena criada por Hércules Florence no ano de 1828. A obra mencionada é "Maloca dos Apiaká", sendo apresentada no livro na página 15 na seção de discussão sobre o encontro entre as duas culturas diferentes. Ao lado da representação do indígena, encontramos outra pintura, sem autoria identificada e sem data de criação, que representa Francisco de Almeida, soldado e explorador português. Ao analisarmos as duas representações, observamos que a intenção do ilustrador da obra didática foi demonstrar as diferenças culturais entre as duas sociedades, mas em nenhum momento é discutido sobre como estão os indígenas Apiaká atualmente. Isso nos faz cair naquele velho discurso ultrapassado de que os indígenas estariam no passado, sem presença efetiva na sociedade atual, limitados apenas a discussões sobre quando analisados a partir da presença europeia.

Figura 23 - Representação do homem europeu em contraposição ao indígena

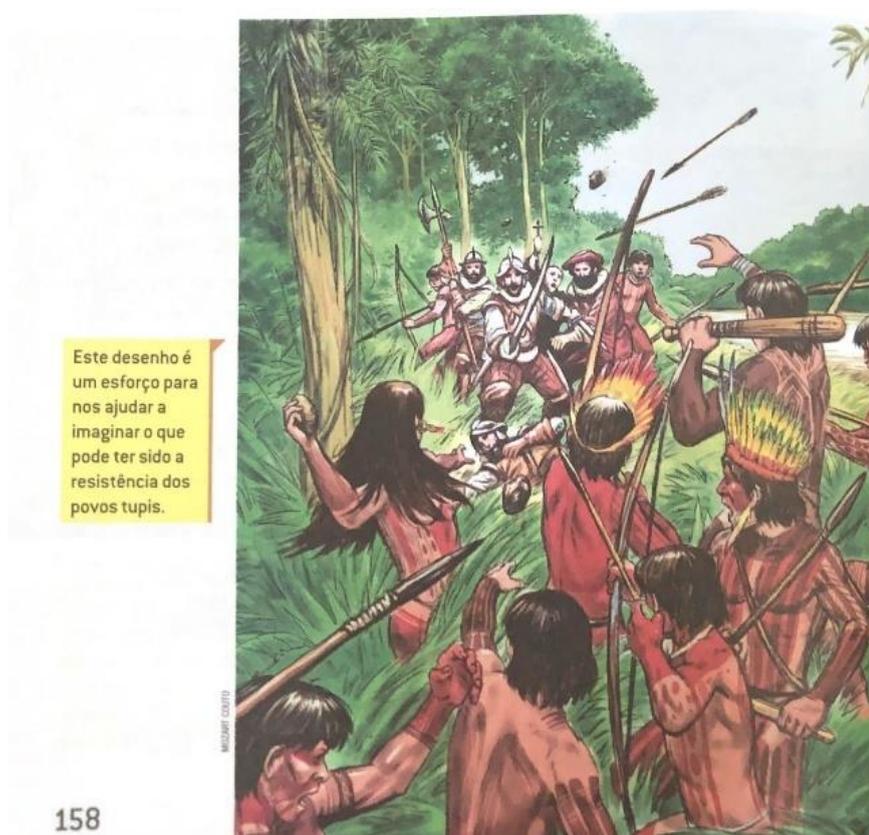


Fonte: BOULOS (2018)

Seguindo para a página 158, encontramos no material uma imagem que, segundo o autor da obra, seria um “esforço para nos ajudar a imaginar o que pode ter sido a resistência dos povos tupis” (BOULOS, 2018. p. 158). Contrariando essa narrativa, entendemos que a discussão sobre a resistência indígena não pode estar limitada a uma mera ilustração criada de forma aleatória e colocada no final de um capítulo que trata sobre a invasão europeia em nosso território. Dentro desse contexto, questionamos por quais motivos os movimentos de luta e resistência indígenas no Brasil colonial não foram mencionados de maneira efetiva no material? A análise desses conflitos é fundamental para o entendimento sobre políticas de alianças e a formação da nossa organização social. A este respeito, Cunha (1992), considera as seguintes interpretações:

“Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro a periferia do capital era também o lixo da história. [...] Ora, não há dúvidas de que os índios foram atores políticos importantes de sua própria história e de que, nos interstícios da política indigenista, se vislumbra algo do que foi a política indígena. Sabe-se que as potências metropolitanas perceberam desde cedo as potencialidades estratégicas das inimizades entre grupos indígenas: no século XVI, os franceses e os portugueses em guerra aliaram-se respectivamente aos Tamoios e aos Tupiniquins (Fausto); e no século XVII os holandeses pela primeira vez se aliaram a grupos “tapuias” contra os portugueses [...] Essa política metropolitana requer a existência de uma política indígena: os Tamoio e os Tupiniquins tinham seus próprios motivos para se aliarem aos franceses ou aos portugueses [...] (CUNHA, 1992, p.17-18).

Figura 24 - Representação ilustrativa sobre a resistência indígena



Fonte: BOULOS (2018)

Com essa imagem observamos que os indígenas, em maior quantidade, utilizam instrumentos como arco e flechas para desenvolverem um confronto direto com os europeus. Além disso, na imagem é visível a presença de um padre empunhando uma cruz em direção aos nativos, bem como a presença de europeus colonizadores portando armaduras e armas de fogo. Aqui, cabe ressaltar que a realidade do europeu ao adentrar nos sertões era bem diferente da representada na ilustração. Do mesmo modo, o que também nos chama a atenção é que ao lado dos europeus temos a presença de indígenas, possivelmente aliados dos invasores.

Mais adiante, na página 162, é apresentada uma narrativa sobre a história do povo Tupinambá de Olivença. Pela primeira vez no material, percebemos a criação de um texto de autoria indígena, escrito pelo Kaluanã Tupinambá.

“A História do povo Tupinambá de Olivença que não está nos livros
Ha quinhentos anos atrás os portugueses invadiram nossas terras, deram o nome de Brasil a nosso território ancestral e apelidaram os nativos como

índios, achando que tinham chegado à Índia. Aí começou toda a desgraça contra os povos nativos, contra os verdadeiros guardiões dessa terra. Os portugueses enganaram, mataram, escravizaram, estupraram as nossas índias e dizimaram muitos povos. Aqueles povos que não morreram foram forçados a fazer tudo que os portugueses queriam. Não falar mais nossa língua materna, obrigaram-nos a vestir roupas e não fazer mais nosso ritual sagrado, ou seja, querendo descaracterizar um povo que sempre teve sua própria cultura.

Hoje estamos exigindo nossos direitos, que sabemos que temos desde muito tempo bem antes da invasão. Mas também queremos lembrar nossos direitos que estão escritos perante a Constituição Brasileira, onde tem a obrigação de demarcar, homologar e desentrosar todo nosso território tradicional e ancestral. Território onde vivemos os índios e que em pleno século 21, nós Tupinambá de Olivença sofremos discriminação, preconceito e até ameaça de morte, sem nenhum respeito com nós índios que sempre tivemos nosso jeito de viver. Agora os fazendeiros e o resto dos coronéis, falam que vivem nessa terra há 80 anos, mas eles esquecem que bem antes de Pedro Álvares Cabral invadir o Brasil, nós nativos chamados de índios da etnia Tupinambá, já habitávamos essas terras. Governo, fazendeiros e coronéis não falam dessa dívida que tem com o povo Tupinambá de Olivença. Lembremos que em 1560 Men De Sá ordenou que matassem todos os Tupinambá de Olivença, o que ficou conhecido na história como a Batalha dos Nadadores no rio Cururupí, 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. Quem não morreu fugiu. Mesmo todo mal que os portugueses, fazendeiros e coronéis fazem contra nós índios Tupinambá de Olivença eles tem que saber que das árvores que eles derrubaram, ficaram muitas sementes e essas sementes brotaram e vem brotando a cada dia que passa. (TUPINAMBÁ, Kaluanã. 2012).

De forma equivocada, após a apresentação desse texto, o livro lança uma atividade com alguns questionamentos do tipo: “*Quem é a autora do texto*” e “*Que interesses a autora do texto defende?*”, sem nem se preocupar em pesquisar sobre a autoria do trabalho que é masculina ao invés de feminina como foi apresentado no material. Além disso, a escolha por parte do Boulos em utilizar a palavra “interesse” em uma das perguntas propostas, denota um certo sentido de artilosidade ao autor do texto: “*A História do povo Tupinambá de Olivença que não está nos livros.*”

Seguindo para a análise da página 176 do material estudado, percebemos que o autor tenta realizar uma abordagem interdisciplinar entre História e Biologia, utilizando um texto para discutir sobre os efeitos da gripe no Brasil em 1554. O material utilizado foi:

Figura 25 - Integrando com Ciências: Médicos de almas e de corpos”

II Integrando com Ciências

O texto a seguir foi escrito por Cristina Gurgel, doutora em clínica médica pela Unicamp. Leia-o com atenção.

Médicos de almas e de corpos

[...] Presume-se que a gripe, causada pelo [...] vírus Influenza, se propagasse na Europa desde o século XII [...]. Quando atravessou o Atlântico, atingiu uma população imunologicamente incompetente para combatê-la e o resultado [...] foi a catástrofe.

Os vírus da Influenza têm alta capacidade de mutação e adaptação, se multiplicam nas células do trato respiratório, misturam-se às secreções ali existentes e são transmitidos por partículas de aerossóis ao se respirar, tossir ou mesmo falar [...].

A primeira epidemia de gripe no Brasil [...] teria ocorrido em 1554, na capitania de São Vicente, e seus efeitos foram testemunhados por um personagem ilustre na história do Brasil: Hans Staden. Ele notou o desaparecimento de famílias inteiras na tribo tupinambá, em que permanecia como prisioneiro – sem que adoecesse [...].

Esse não foi um episódio único, mas vários se repetiram e causaram verdadeiras tragédias entre a população nativa. [...]

A perda [...] da população levou à redução gradual do número de nativos, que de milhões passaram a poucos milhares em um curto espaço de tempo.

GURGEL, Cristina. *Doenças e curas: o Brasil nos primeiros séculos*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-118.

Fac-símile da capa do livro *Doenças e curas: o Brasil nos primeiros séculos*, de Cristina Gurgel.

a) Localize no texto o trecho em que se afirma que os nativos da América não tinham defesas naturais contra a gripe causada pelo vírus *influenza*.

b) Por que Hans Staden não contraiu gripe, embora vivesse entre os índios tupinambás e tivesse presenciado a morte de muitos deles?

c) Qual seria a forma de estimular o corpo a produzir defesas naturais contra o vírus *influenza*?

d) Em que consistem as vacinas?

176

Fonte: BOULOS (2018)

O texto escolhido apresenta a chegada da gripe no continente americano a partir da invasão dos europeus nesse território. A autora continua a discussão a partir das explicações sobre a capacidade de propagação do vírus, bem como a primeira epidemia de gripe na colônia brasileira, que possivelmente ocorreu no ano de 1554. Na sequência, o Hans Staden é mencionado no texto ao ser lembrado que o mercenário mesmo preso em uma aldeia indígena, observou a morte de milhares deles ao passo que permanecia sem sinal nenhum da doença. O texto termina com a afirmação sobre a morte de indígenas em virtude desses episódios virais, o que resultou na diminuição significativa dos mesmos.

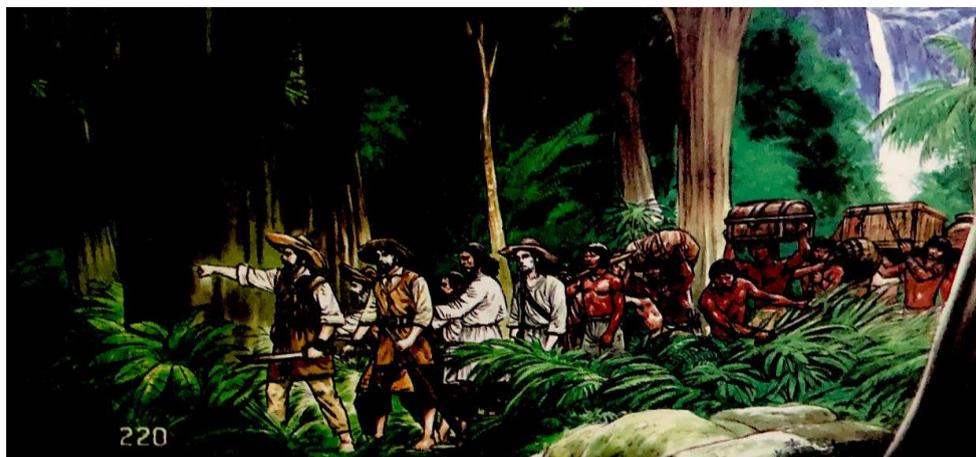
Aqui é importante ressaltarmos que as epidemias possuem grande potencial de intervenção no curso da História, por vezes trazendo permanentes alterações nas sociedades que as experimentam (DANTAS, 2020. p. 606). Nesse sentido, a discussão sobre a propagação de doenças entre os grupos ameríndios a partir da invasão europeia, é um ponto que merece uma análise, visto que os seus impactos modificaram os aspectos organizacionais de suas sociedades. Dessa forma, a falta de resistência imunológica para

o combate ao vírus dizimou populações inteiras, o que, segundo Dantas (2020), contribuiu para a implantação do projeto econômico desenvolvido pelos europeus, uma vez que as doenças foram utilizadas como mecanismo biológico para a exploração e dominação territorial.

Contudo, é importante ressaltar que o material didático não ofereceu nenhuma relação existente entre a propagação de epidemias enfrentadas pelas populações indígenas e a empreitada colonizadora. Além disso, a sugestão de atividades, logo abaixo do texto mencionado não faz nenhuma problematização sobre a atual situação sobre a saúde indígena no país, omitindo discussões sobre as dificuldades enfrentadas por algumas comunidades indígenas para ter acesso aos serviços de saúde pública no Brasil.

Na sequência, seguimos para o capítulo 12, intitulado: “*A formação do território da América Portuguesa*”. Nessa parte, observamos a narrativa construída sobre os bandeirantes no avanço pelos sertões³⁴ do Brasil na busca por ouro. Aqui, a abordagem narrativa é seguida por uma ilustração que tem a seguinte descrição: “*Ilustração feita com base em pesquisa histórica*” (BOULLOS, 2018, p. 220). Por meio dessa afirmação, questionamos: quais foram essas evidências históricas? De onde foram extraídas as fontes utilizadas para ilustrar a presença dos bandeirantes, seguida por indígenas escravizados (representados a partir de visões genéricas), em uma empreitada chamada de bandeira? Nenhuma dessas respostas foi oferecida ao longo do material.

Figura 26 - Representação de uma empreitada bandeirante



Fonte: BOULLOS (2018)

³⁴ Tendo como ponto de partida a Capitania de São Paulo sem nenhuma menção às áreas interioranas das regiões que hoje correspondem ao Nordeste.

Ainda no capítulo 12, temos um subtema nomeado: “*A caça ao índio*”, onde será debatida a busca pelos indígenas por meio da ação dos bandeirantes. Logo abaixo dessa discussão, temos outro subtópico: “*A resistência guarani*”, que discute algumas formas de resistência indígena ao processo de escravidão, como a fuga, o suicídio e as rebeliões. Nesse ponto do material, surgem variados nomes de bandeirantes como Raposo Tavares, Fernão Dias, Antônio Rodrigues Arzão, Pascoal Moreira Cabral e Bartolomeu Bueno da Silva, mas nenhum indígena é nomeado.

Todo esse debate nos faz perceber as ausências sobre o protagonismo indígena e a existência de representações racistas presentes nos livros didáticos, bem como a presença de um ensino de História baseado na forte negação da existência das variadas identidades indígenas. Dentro desse contexto, indagamos sobre como está sendo realizada pelas escolas municipais de Feira Nova, o desenvolvimento de políticas de valorização dos saberes dos povos indígenas que ocuparam e ocupam o território que hoje corresponde ao nosso estado. De que forma são planejadas aulas que contemplem as políticas de alianças envolvendo indígenas e colonizadores? Quais são as abordagens sobre as populações indígenas locais e capazes de contrariar a lógica generalista?

Nesse cenário, reforçamos a urgência em incluir nos currículos oficiais e nos espaços escolares a realização de debates sobre a importância dos grupos indígenas na história do Brasil. Todavia, como desfazer uma interpretação equivocada construída ao longo de mais de 500 anos de História? A solução pode advir da inclusão de temas que sejam próximos das vivências dos estudantes e que permitam a criação de comparações e reflexões. É igualmente necessário exigir a formação de docentes capazes de enxergar as culturas silenciadas nos currículos formais e nos manuais didáticos.

4. A “GUERRA DOS BÁRBAROS”: O PROTAGONISMO INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA

4.1.: O PROTAGONISMO A PARTIR DA NOVA HISTÓRIA INDÍGENA

Ao longo da construção da história do nosso país, as narrativas da invasão e do processo de colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os nativos pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados (Almeida, 2017, p. 19). Com essa visão estabelecida, os papéis ocupados pelos indígenas no imaginário social foram relegados a espaços secundários na história. Após o processo de independência e a estruturação do Estado brasileiro, a figura do indígena passou a ser vista como o 'exótico bom selvagem', representando a nação a partir de um ideal romântico. Nessa fase, podemos encontrar obras como "O Guarani" (1857), "Iracema" (1865) e "Ubirajara" (1874), do autor indianista José de Alencar, como exemplos de representações dos indígenas enquanto 'primitivos' e 'inocentes'.

Esses estereótipos eram construídos pelo Estado brasileiro, o principal mecanismo de apagamento das identidades étnicas e culturais existentes, forçando o aparecimento de uma política de assimilação pautada na exclusão dos povos originários brasileiros. Todavia, não podemos discutir esse assunto sem a realização de discussões sobre a ação histórica e social dos povos indígenas a partir de seus próprios interesses e realidades, tornando-se indispensável à discussão sobre o protagonismo indígena na história.

No campo da semântica, o significado da palavra “protagonismo” é bastante amplo. Segundo Aulete (2011), tal conceito está atrelado à capacidade de quem exerce algum papel de destaque em qualquer acontecimento. Outra possível interpretação conceitual indica, “o lugar ocupado em uma ordem” (PERROTTI, 2017, p. 14). Em face disso, ao estudarmos sobre o protagonismo indígena compreendemos a importância da análise sobre os povos e indivíduos localizados em contextos históricos precisos, revelando o quanto suas escolhas e atuações, em diferentes tempos e espaços, influenciaram e influenciam os rumos dos processos em que estão inseridos (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016, p.7).

“Desde os anos 1970, esse conceito vem sendo problematizado e visto como processo de mão dupla, no qual todos se transformam. Em nossos dias, as

ideias de apropriação e ressignificação cultural tem sido mais utilizadas e realmente são mais adequadas ao estudo de situações nas quais se leva em conta os interesses e motivações dos próprios índios nos processos de mudança. Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, os índios passam a ser vistos como agentes ativos desses processos. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem.” (ALMEIDA,2010. p.22)

Contudo, o reconhecimento da importância dessa nova história indígena não pode ser feito sem a devida valorização dos trabalhos realizados por antropólogos e historiadores, como John Manuel Monteiro, grande responsável por estabelecer as bases do que hoje se tornou central no campo de estudos voltados para pensar sobre o protagonismo indígena. Em contraposição aos cenários anteriormente criados e perpetuados no imaginário social brasileiro, surgem novos debates teóricos onde os indígenas são vistos como sujeitos da história, desenvolvendo estratégias políticas e moldando o próprio futuro diante dos desafios e das condições do contato e da dominação (MONTEIRO, 1995, p. 226 – 227). Nessa lógica, no campo científico, a realização de trabalhos acadêmicos voltados para o estudo das populações indígenas enquanto sujeitos históricos, incumbe ao pesquisador a atribuição de “recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente” (MONTEIRO, 1995, p. 227).

Convém ressaltar que concordamos com Almeida (2012), ao entendermos que essas renovações historiográficas, envolvendo as pesquisas sobre os povos indígenas, estão diretamente ligadas aos movimentos políticos e intelectuais que lutam por direitos e valorização dessas populações enquanto sujeitos históricos, sendo inclusive um direito que lhe é assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 232, que determina: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo³⁵.”

Os novos olhares e reflexões sobre as populações originárias do Brasil reforçam a discussão sobre resistência e atos de bravura dos povos indígenas, em contraste com as narrativas tradicionais e oficiais que se concentram nas atitudes realizadas pelos luso-

³⁵ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em [10 jul. 2023]

brasileiros. O ponto de partida desses novos trabalhos surge a partir de estudos sobre homens e mulheres indígenas que foram responsáveis por construir suas próprias histórias. No entanto, apesar dessas mudanças estruturais no campo historiográfico a partir da década de 1970, esses novos olhares ainda não foram capazes de anular as representações racistas construídas sobre os povos indígenas, que infelizmente ainda os relegam aos papéis de coadjuvantes da História do Brasil.

Depreende-se dessas análises que o papel de atuação indígena no processo de colonização não pode estar limitado à falsa ideia da existência de uma figura passiva, alheia às transformações sociais que estavam acontecendo. Segundo Bicalho (2010), existe uma necessidade de compreender e valorizar o indígena como sujeito histórico atuante e indispensável para o processo de formação da sociedade e do Estado brasileiro. Assim, a permanência das sociedades indígenas no Brasil contemporâneo demonstra suas capacidades de luta, participação, articulação, adequação e oposição ao sistema, inserindo-se como participantes do processo e no tempo histórico (BICALHO, 2010, p. 54). Logo, podemos dizer que, as atuações indígenas a partir de seus interesses revelam trajetórias múltiplas, capazes de fornecer embasamento para o afastamento das interpretações genéricas que desconsideram a variedade de crenças e saberes.

Nesse sentido, um exemplo da atuação indígena frente ao processo de colonização foi a resistência pregada pelos povos Tarariú³⁶, localizados na região das Capitâneas do Norte, nas áreas mais distantes do litoral, identificada como sertões. Segundo Apolinário (2009), a presença destes povos indígenas marcou o conflito conhecido como “guerra dos bárbaros”, a partir da efetivação de um contexto de alianças e resistências. Dentre os Tarariú, cujo “rei” mais famoso foi Janduí, os seus liderados passaram à nossa historiografia sob a denominação de janduí, ou janduins (ALMEIDA; GALINDO; SILVA, 1999, p. 243). Dessa forma, por meio da efetivação de contatos, os povos indígenas puderam agir de acordo com seus interesses políticos, sendo capazes de permanecerem construindo os seus processos sociais e identitários diante das novas situações vivenciadas no cotidiano. (APOLINÁRIO, 2009, p. 9).

³⁶ Selecionamos esse povo por estar conectado à região da qual estamos escrevendo.

4.2.: O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PROTAGONISMO INDÍGENA NA “GUERRA DOS BÁRBAROS” NO SÉCULO XVII E XVIII.

De acordo com Silva (2019), apesar das diversas alterações advindas por meio da “nova história indígena”, muitos acontecimentos históricos ainda passam despercebidos quando o assunto é a presença indígena nos variados espaços sociais e temporais. Através da análise das fontes documentais fundamentais para essa pesquisa, observou-se que em nenhum momento foi apresentado nos livros didáticos aqui estudados a presença de discussões sobre a “guerra dos bárbaros”, acontecimento marcado pela atuação indígena em seus diversos aspectos. Assim, compreende-se que essa ausência proporciona uma grande falha, ocasionando a utilização, por alunos e professores, de obras didáticas que se quer mencionam relevantes acontecimentos históricos ocorridos em sua própria região. Com isso, concordamos com Medeiros (2002) ao observarmos que existe escolha por priorizar pesquisas (inclusive nos manuais didáticos), sobre povos indígenas contemporâneos localizados em regiões do extremo-norte do Brasil, ou do eixo centro-sul, enquanto os povos indígenas que ocuparam os espaços do sertão do nordeste durante o período colonial não dispõem de lugares de destaque nesses trabalhos.

Contrariando esse cenário, é importante discutirmos sobre os conflitos denominados de “guerra dos bárbaros” ocorridos nas Capitanias do Norte do Brasil colonial entre a segunda metade do século XVII e as décadas iniciais do século XVIII (durante os anos de 1651 e 1720). Para isso, é convém destacarmos que o próprio termo sertão, segundo Silva (2003), foi cunhado a partir da alteridade do litoral. Sendo assim, as áreas litorâneas já eram conhecidas pelo colonizador. Afinal, foram nesses locais onde inicialmente foram estabelecidos os primeiros contatos entre indígenas e europeus, restando ao sertão o espaço caracterizado pelo desconhecido e perigoso, ao mesmo tempo, atraente e misterioso, e que despertava o ímpeto de desbravamento e o sonho do enriquecimento rápido e fácil. Assim, facilmente associou-se sertão e Tapuia (ARAÚJO, 2007, p.82).

Para Puntoni (2002), os confrontos desenvolvidos nessas regiões foram marcados pelo choque entre os grupos indígenas e colonizadores europeus que apresentavam objetivos e interesses distintos. Para os colonos, o ponto de partida era o avanço das fronteiras coloniais na América portuguesa, além da busca por metais preciosos. Uma vez que após a expulsão holandesa do Brasil em 1654, era necessário o estabelecimento de

uma reestruturação da economia da colônia, e nesse ponto, uma das alternativas encontradas foi a intensificação da atividade da pecuária. Em contrapartida, a presença indígena no conflito esteve marcada pela atuação, ora como agressor, ora como aliado dos colonizadores (Solon, 2022, p. 2).

Por outro lado, para Silva (2023), existe um grande problema conceitual e historiográfico em torno do termo “guerra dos bárbaros”, situação agravada pelo silenciamento da historiografia conservadora do século anterior sobre esse assunto. Segundo a pesquisadora, o próprio termo “bárbaro”, faz alusão pejorativa aos povos indígenas do sertão das Capitânicas do Norte do Brasil. Contudo, é importante ressaltar que desde os primeiros séculos de colonização nas terras brasileiras, alguns cronistas já utilizavam esse termo para designar de forma preconceituosa as populações originárias desse território.

Além disso, Silva (2023) também destaca outro dilema que envolve as narrativas sobre a “guerra dos bárbaros”. Uma vez que boa parte das representações criadas sobre esse conflito, apresentam esse acontecimento como um movimento unificado, tanto do ponto de vista das etnias indígenas envolvidas nesse processo quanto da Coroa de Portugal. No entanto, esses os variados conflitos que aconteceram a partir da ocupação das terras das regiões sertanejas foram realizados de maneira independente pelos grupos participantes desse processo sendo a própria conceituação de “guerra dos bárbaros” algo levantado posteriormente por estudos historiográficos contemporâneos.

Posto isso, a formulação de saberes sobre a atuação indígena nesses conflitos é indispensável, visto que as suas formas tanto de resistência para a defesa de seus territórios, quanto de alianças associadas ao colonizador os fizeram partes fundamentais na configuração de uma nova sociedade que se estabelecia nos territórios do sertão.

Ao adentrarem nas regiões sertanejas, os colonizadores se depararam com os nativos que ali habitavam, iniciando uma série de disputas que marcariam o processo de ocupação desses territórios. Entretanto, não era a primeira vez que conflitos dessa natureza (envolvendo portugueses e indígenas) aconteciam. Para compreendermos o tratamento destinado pelos invasores europeus às populações ameríndias que aqui viviam, voltamos para o início da colonização, onde, por meio do regimento que levou Tomé de Sousa governador do Brasil, notamos que a presença indígena era encarada como um

“empecilho”, diante dos olhos dos portugueses. Assim, através de ordens expressas, a Coroa de Portugal declara guerra contra os primeiros habitantes das terras da colônia, além de determinar a catequese para dominação.

“Posto que em alguns capítulos deste Regimento vos mando que façais guerra aos gentios, na maneira que nos ditos capítulos se contém, e que trabalheis por castigardes os que forem culpados nas cousas passadas; havendo ao pouco entendimento que essa gente até agora tem, a qual cousa diminui muito em suas culpas, e que pode ser que muitos estarão arrependidos do que fizeram, haverei por meu serviço, que conhecendo eles as suas culpas e pedindo perdão delas, se lhes conceda; e ainda haverei por bem que vós, pela melhor maneira que puderdes, os tragais a isso, porque, como o principal intento meu é que se convertam à nossa Santa Fé, logo, é razão que se tenha com eles todos os modos que puderem ser para que o façais assim: e o principal há-de-ser escusardes fazer-se-lhes guerra, porque com ela se não pode ter a comunicação que convém que se com eles tenha, para o serem.” (Lisboa, AHU, códice 112, fls. 1-9)

Instituído pela Coroa de Portugal, o documento acima, criado, no ano de 1548, apresenta as determinações impostas ao Governador-geral do Brasil Tomé de Sousa, para a realização de conflitos contra os indígenas, sob a justificativa de puni-los por atos “passados”. Por meio do trecho: “*como o principal intento meu é que se convertam à nossa Santa Fé*”³⁷, fica notório que a determinação para a realização dos conflitos seria o alcance da conversão ao catolicismo, ao passo que a guerra passaria a ser utilizada como mecanismo de dominação das populações originárias.

Não muito diferente ocorreu no sertão na fase de avanço das fronteiras coloniais. Nessas regiões, os europeus tiveram contato com povos de características culturais e sociais distintas daqueles que viviam na costa brasileira. Os Tapuia passaram a ser vistos por muitos cronistas como gente brava e indômita, constituída de várias etnias e dada à guerra. Para esses cronistas, tratava-se então de um povo preguiçoso que vivia somente do que a natureza lhes proporcionava, pensando apenas em guerrear (ARAÚJO, 2007, p. 77). Sobre esses grupos, denominados genericamente de Tapuia, encontramos alguns relatos de cronistas holandeses. Em descrição, Johannes Nieuhof (1682) apresenta:

“Os nativos do Brasil agrupam-se em diversas nações, que se distinguem pelos seus nomes próprios Tubinambás, Tobajaras, Petiguarás e Tapuias e Tapuyers ou Tapoeyers (441). As três primeiras nações usam a mesma língua que difere apenas nos dialetos. Todavia, a última se subdivide em diversas tribus que se distanciam tanto nos costumes quanto na língua. (NIEUHOF, 1692, P. 310).

³⁷ (Lisboa, AHU, códice 112, fls. 1-9)

Nieuhof, um viajante neerlandês que esteve no Brasil durante a fase de dominação holandesa na colônia, descreve que os grupos indígenas do Brasil estavam organizados em nações distintas, chegando a mencionar a presença dos Tupinambá, dos Tabajara e dos Tapuia. O cronista também explica que, além das diferenças linguísticas existentes entre os grupos nativos, os costumes também marcavam as diferenças organizacionais desses grupos.

Em outro documento, o cronista português Gabriel Soares, em sua obra *Tratado Descritivo do Brasil de 1587*³⁸, afirma que os Tapuia estavam organizados em grupos, cada um com seus próprios costumes e linguagens, tendo a guerra como uma de suas características marcantes.

“Como os tapuias são tantos e estão tão divididos em bandos, costumes e linguagem, para se poder dizer deles muito, era necessário de propósito e devagar tomar grandes informações de suas divisões, vida e costumes. São os tapuias contrários de todas as outras nações do gentio, por terem guerra com eles ao tempo que viviam junto do mar, de onde por força de armas foram lançados...” (SOUZA, 1587, p. 261).

Nesse ponto, constatamos, através de relatos deixados por cronistas, que a presença dos grupos indígenas no sertão não era nada homogênea, mas evidenciada pela existência de distintas etnias. Dessa forma, para o cronista Gabriel Soares de Souza, os *Tapuias*: “São tantos e estão divididos em bandos, costumes e linguagem [que], para se poder dizer deles muito, era necessário de propósito e de vagar tomar grandes informações de suas divisões, vida e costumes; mas pois ao presente não é possível” (SOUZA, 1851, p. 350). Além disso, ao afirmar que os indígenas estavam “divididos em bandos”, o cronista revela a sua visão estereotipada sobre as etnias observadas, desconsiderando os valores e tradições desses grupos.

Na descrição do Ambrósio Fernandes Brandão, em *Diálogos das Grandezas do Brasil*, de 1618, encontramos informações sobre os Tapuia, que segundo a classificação do cronista, seriam esses indígenas que não desempenhavam a prática da agricultura, sobrevivendo da caça e do extrativismo.

“Estes tapuias vivem no sertão, e não têm aldeias nem casas ordenadas para viverem nelas, nem menos plantam mantimentos para sua sustentação; porque todos vivem pelos campos, e do mel que colhem das árvores e as abelhas lavram na terra, e assim da caça, que tomam em grande abundância pela frecha, se sustentam, e para isto guardam esta

³⁸ SOUZA, Gabriel Soares de. **Tratado Descritivo do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laermmert, 1851.

ordem: vão todos juntamente em cabilda assentar seu rancho na parte que melhor lhes parece, alevantando para isso algumas choupanas de pouca importância, e dali vão buscar o mel e caça por roda, por distância de duas ou três léguas. E enquanto acham esta comedia, não desamparam o sítio, mas, tanto que ela lhe vai faltando, logo se mudam para outra parte, aonde fazem o mesmo; e desta maneira vão continuando com sua vivenda sempre no campo, com ajudar sítios, sem se cansarem em lavrar nem cultivar a terra; porque a sua frecha é o seu verdadeiro arado e enxada, a qual também não usam juntamente com o arco, como faz o demais gentío; porque com ela tomada sobre mão, com a encaixarem em uns canudos, que no dêdo trazem, fazem tiros tão certos e com tanta fôrça que causa espanto, de modo que quase nunca se lhe vai a caça, a que lançam a frecha por esta via. (BRANDÃO, 1618, p.78)”

Mesmo com as interpretações eurocêntricas descritas pelo português Ambrósio Fernandes Brandão (1618), observamos alguns indícios sobre os povos indígenas localizados no sertão colonial do Brasil. Segundo Brandão, os Tapuia viviam em mudanças que poderiam ser constantes, surgidas a partir da necessidade do esgotamento dos recursos naturais dos territórios onde estavam localizados. Além disso, o cronista chama a atenção para o uso das flechas dos Tapuia, uma vez que essas eram bem distintas das tradicionalmente utilizadas pelos demais grupos indígenas. Uma dessas diferenças estava no uso do arco, o que para os Tapuia não era necessário, pois estes, segundo Soares (2021), criaram uma espécie de meia-cana côncava para impulsionar suas flechas.

Nesse cenário, logo após o contato entre os colonizadores do sertão e os grupos originários habitantes do território, fica evidente o choque entre culturas distintas. Ao passo que, nesse processo, alianças também foram desencadeadas. Segundo Silva (2023), os grupos indígenas do sertão atuaram em momentos distintos, ora aliados aos colonos, ora inimigos dos invasores, sendo o cenário social ou político determinante para a tomada dessas decisões. Neste ponto, é importante observarmos o protagonismo indígena nos conflitos de expansão colonial como algo permeado por resistências e negociações que iam além de questões militares. Portanto, a análise sobre a participação dos indígenas na conquista do sertão colonial deve ser vista a partir dos indícios deixados pelos diferentes grupos que sofreram as consequências geradas pela invasão aos seus territórios, sendo fundamental o olhar crítico sobre as fontes oficiais, uma vez que elas narram a história do ponto de vista do europeu.

Por outro lado, a hostilidade na qual os indígenas foram submetidos foi revertida em atitudes de luta contra o colonizador. Através de ações de resistência desenvolvidas através de táticas militares, conseguimos atualmente compreender através de um lugar privilegiado, a presença indígena nos campos de batalha coloniais (SILVA, 2019, p. 80).

Segundo Silva (2023), quando a luta não acontecia no campo das guerras coloniais, a resistência proposta pelos nativos era realizada por meio das negociações dos tratados de paz. Entretanto, na medida em que as terras correspondentes as áreas sertanejas eram ocupadas, as técnicas de batalhas adotadas pelos grupos indígenas eram intensificadas.

Como exemplo, podemos citar a atuação dos povos Tarairiú contra as investidas dos europeus nas regiões semiáridas do atual nordeste do Brasil. De acordo com Apolinário (2009), Os Tarairiú estiveram diretamente envolvidos em relações de guerra e paz, sendo essas ações responsáveis por alterar a lógica das práticas culturais e políticas entre o grupo. Outro grupo que merece destaque é a nação Janduí, que inicialmente esteve aliada aos invasores holandeses, mas que ao longo do processo de ocupação das terras do sertão, esteve atuando em oposição ferrenha contra os colonizadores lusos. Assim, após a expulsão dos holandeses, os Janduí passaram a ser um dos principais inimigos dos portugueses, que investiram todos os esforços militares nas tentativas de exterminá-los e submetê-los (APOLINÁRIO, 2019, p. 5).

Entretanto, segundo Silva (2023), a liderança indígena dos povos Janduí chegou a realizar alguns acordos com os holandeses de modo a defender seus interesses próprios, que eram bem diferentes dos objetivos dos portugueses.

“Não sem grande dificuldade, conseguira, finalmente, do rei Janduí, uma força de 200 tapuias, pois o rei fingia temer que, durante a ausência de suas tropas, fosse vítima de alguma incursão de seus vizinhos para massacrá-lo, juntamente com sua família, exigindo, ao mesmo tempo, que todos os portugueses da Paraíba fossem passados a fio de espada. Continuando sua informação diz Lambertz que, marchando com esses tapuias para a Capitania de Paraíba, exterminaram eles todos os portugueses que encontraram no trajeto, em número de 100, aproximadamente, tendo igualmente saqueado suas propriedades.” (NIEUHOF; p.257)

Dessa maneira, a atuação da repressão portuguesa, buscando o extermínio dos grupos indígenas, desencadeou o desenrolar de conflitos que proporcionaram aos povos originários aplicar técnicas de guerra a partir de conhecimentos que lhes ajudaram a montar sua própria estratégia de sobrevivência, empregando as táticas coloniais de conquista a seu favor (SILVA, 2023, p. 16). Nesse sentido, é importante ressaltar a atuação indígena enquanto agentes sociais nos processos de conquista, contrariando a ótica colonialista que embasou a construção historiográfica que por muitos anos relegou a esses grupos o lugar de invisibilidade na construção da História do Brasil.

Conforme destaca Silva (2019), no sertão, a atuação indígena esteve presente não

apenas na luta contra os colonizadores, mas também, como integrantes das próprias forças militares coloniais. No entanto, durante muitos anos, esteve ausente das discussões historiográficas a análise sobre as agências indígenas na formação do sertão, o que contribuiu para a falsa ideia de que os indígenas foram exclusivamente padecidos pela política do sistema colonial.

Uma das formas mais características de agenciamento indígena foi a política de alianças, visto que tanto indígenas quanto os europeus buscavam benefícios uns dos outros e tentavam sobreviver a novas realidades sociais (TOLEDO, 2023, p. 6). Araújo (2007) ressalta que o recrutamento de indígenas para a participação em campanhas militares coloniais, configurou-se como uma estratégia que buscava somar números nas tropas regulares portuguesas, além do aproveitamento dos conhecimentos geográficos por parte dos indígenas, bem como o uso de suas forças para o transporte de pesos.

Para Araújo (2007), na medida em que os grupos indígenas realizavam acordos militares com os colonizadores, submetendo-se à ordem colonial, tinham como objetivo garantir a paz, bem como sua própria sobrevivência. Contudo, é importante destacar que esses tratados não anulavam os malefícios causados pela opressão, como destacou Almeida (2003).

Baseando-nos nos relatos dos cronistas, os principais grupos indígenas que estiveram ligados ao conflito contra os europeus na chamada “guerra dos bárbaros” foram os Kariri e Tarairiú, entre eles os Janduí e Paiacú. Enquanto atores sociais, esses grupos indígenas desenvolveram diversas estratégias para impedirem o avanço da colonização em suas áreas territoriais.

Com isso, é preciso refletirmos sobre as organizações militares chefiadas por guerreiros indígenas, que por meio do emprego de um arsenal composto por armas tradicionais e adaptações europeias a um conjunto de táticas que explorava seu detalhado conhecimento geográfico das regiões em disputa. (SILVA, 2019, p. 82), empreenderam movimentos de luta em defesa de seus territórios. Confirme ressalta Araujo (2007), os indígenas também passaram a usar armas de fogo, visando utilizar os mecanismos militares coloniais para seus próprios interesses.

4.3.: O USO DE ANIMAÇÕES EM SALA DE AULA

Com o uso frequente da internet para narrar acontecimentos históricos, percebe-se que as redes sociais alcançam um grande número de pessoas, propagando rapidamente as informações divulgadas. Contudo, é preciso ter cuidado com os discursos que buscam construir representações sobre grupos vulneráveis no processo histórico, culpabilizando-os pelas injustiças sofridas (ROVAI, 2020, p. 2), o que pode levar à aniquilação do conhecimento científico. Não há dúvidas de que distorções e abusos são cometidos por não profissionais que produzem narrativas históricas para públicos dispostos a ouvir qualquer versão dos fatos (FAGUNDES, 2017, p. 3024).

Entretanto, é importante destacar a História Pública, que visa aproximar o conhecimento produzido por pesquisadores nas universidades de um público mais amplo. Para isso, utiliza narrativas que transcendem os espaços acadêmicos, empregando diversos métodos para tornar esse conhecimento acessível a todos. Assim, o trabalho fora da universidade pode se expandir e se popularizar por meio de arquivos, museus, fotografia, cinema e história oral, sem, no entanto, perder a seriedade e o compromisso com a produção de saberes (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p. 3).

Ao pensarmos a partir do uso de tecnologias em sala de aula, nos baseamos em estudos que apontam que a diversificação de metodologias permite diferentes possibilidades para os docentes que buscam propor discussões no vasto campo do Ensino de História. Todavia, também é importante reconhecer que não basta apenas utilizar os recursos tecnológicos e acreditar que, por si mesmos, vão garantir o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2023, p. 2).

O emprego de tecnologias em sala de aula busca romper com padrões tradicionais de ensino, alcançando uma melhoria na qualidade educacional em todo o país. Para Batista e Freitas (2018), pensar sobre os resultados positivos do uso da tecnologia em sala de aula, perpassa a necessidade de inclusão social, uma vez que o uso da mesma não representa um ato neutro, mas uma ação política que envolve compromissos sociais e éticos.

Com isso em mente, podemos compreender o ambiente escolar enquanto espaço plural, longe de manter-se alheio às inúmeras mudanças que acontecem diariamente em

nosso meio, uma vez que tais transformações atingem diretamente os nossos estudantes. Como exemplo desses impactos que geram alterações sociais, podemos mencionar o uso de novos instrumentos para a comunicação de forma instantânea. Assim, segundo os dados apresentados pelo IBGE³⁹ no ano de 2021, o celular é o equipamento mais utilizado por estudantes para acessar a ‘internet’, ultrapassando o computador. Desta forma, podemos pensar como esse instrumento que está tão presente nas salas de aulas de todo o país, pode ser um aliado dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que seu uso pode ser reforçado enquanto instrumento de compromisso na formação de um sujeito crítico, à proporção que efetivarmos um paralelo entre as Ciências Humanas e o universo digital.

Isso posto, notamos que o desenvolvimento de estratégias didáticas centralizadas nos estudantes, promovem a construção de um ambiente escolar mais democrático, colocando em evidência que os saberes dos estudantes não advêm apenas da educação formal, mas das experiências externas à sala de aula, valorizando a ideia de que os nossos estudantes podem aprender através de diferentes maneiras, uma vez que a construção dos campos do saber é múltipla. Assim, a junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos trazem contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Transformar experiências em aprendizado, nos fornece subsídios para adotar a estratégia de acompanhar as atividades nas quais os jovens já estão envolvidos, em vez de impor as atividades que se gostaria que praticassem (SELWYN, 2008, p. 836). Dessa forma, ao propormos o uso de subsídios didáticos que fazem parte do dia a dia dos estudantes como assistir a uma animação através de um aparelho celular, é algo que pode potencializar a construção dos níveis de aprendizado.

Essa questão advém das inúmeras possibilidades de uso da ‘internet’, sabendo que a maioria das experiências dos jovens com a tecnologia esteja ocorrendo fora da escola, no contexto do que é denominado de cultura tecnopopular (BUCKINGHAM, 2010, p. 43).

“É provável que o uso que as crianças fazem da Internet fora da escola envolva um leque de atividades: elas conversam em salas de bate-papo e mandam

³⁹ Informações atualizadas sobre tecnologias da informação e comunicação. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acessado em [29/11/2023].

mensagens instantâneas para amigos; procuram informações sobre hobbies, esporte e lazer; jogam games, às vezes com pessoas de partes distantes do planeta; fazem compras ou só dão uma olhada nos produtos na Internet (window-shopping) e baixam músicas populares e filmes de Hollywood. Um número crescente de crianças posta suas próprias fotos e músicas em sites de relacionamento como My Space; e, sobretudo visitam sites relacionados com seus outros entusiasmos pela mídia – novelas, jogos de computador e celebridades pop. O que elas não estão fazendo de forma alguma é se preocupar especialmente com a educação.” (BUCKINGHAM, 2010, p. 43 e 44).

Nesse ponto, como educadores, nos questionamos sobre como conquistar o interesse dos estudantes em usar a ‘internet’ para o aprimoramento de saberes históricos, e nesse quesito, o estímulo ao desenvolvimento de autonomia se configura como uma ferramenta importante. Por autonomia, entende-se o método de aprender fazendo, o que não implica que a partir desse ponto, não usaríamos a presença docente, pelo contrário, neste cenário, o professor utiliza a ‘internet’ como ferramenta potencializadora do ensino, apresentando e discutindo elementos que sem a ela não seria possível.

Dessa maneira, o uso de animações nas salas de aula nos permite a possibilidade de discussão sobre acontecimentos históricos a partir de estímulos visuais e auditivos, promovendo a percepção sobre o conteúdo através de uma aprendizagem dinâmica. Nesse cenário, as animações são desenhos em movimento criados com o objetivo de capturar a atenção do seu público.

O uso de documentários e animações para o desenvolvimento de uma educação que vise à valorização multicultural é uma excelente estratégia. Contudo, ao realizarmos uma busca sobre trabalhos acadêmicos ou relatos de professores indígenas que utilizam animações como ferramenta didática em sala de aula, não encontramos nenhum resultado, uma vez que apenas identificamos publicações realizadas por docentes não indígenas. Essa situação explica os inúmeros desafios enfrentados pela educação escolar indígena, pois segundo Lima (2021), professor indígena da etnia Wassu Cocal, os problemas potencializados nas escolas indígenas desde a pandemia da COVID-19, perpassam a falta de tecnologia e aparelhos tecnológicos, a não adequação dos profissionais aos instrumentos tecnológicos, além da desvalorização profissional.

Contudo, destacamos a atuação de produtores indígenas de animações e filmes, que produzem obras que podem e são utilizadas pelos povos indígenas para repassar

conhecimento. Nesse cenário, destacamos a atuação da Pajé Filmes⁴⁰ fundada em 2008 pelo cineasta indígena Isael Maxakali, graduado em Educação Intercultural Indígena pela Universidade Federal de Minas Gerais, e pelo professor Charles Bicalho.

Dentre seus filmes documentários de curta-metragem produzidos, escolhemos analisar a obra *Konãgxeka: o Dilúvio Maxakali*. Esse trabalho apresenta como os indígenas Maxakali compreendem o mito do dilúvio. Em seu processo criativo, os diretores Isael Maxacali e Charles Bicalho, realizam a criação de um roteiro bem elaborado, prendendo a atenção de quem assiste ao vídeo.

“Buscamos, neste projeto, tratar a produção artística dos Maxakali como o que de fato ela é: viva e atual. Quisemos dar ao filme uma identidade Maxakali e percebemos que só alcançaríamos tal intuito agindo com naturalidade quanto ao traço original de seus desenhos. À parte não indígena da equipe de produção do filme ficou a tarefa de contribuir com o know how e a tecnologia para a realização daquilo que é necessário para transformar desenhos estáticos (uma prática a que os Maxakali já estão muito acostumados) em um desenho animado. Seguindo sugestões de Isael Maxakali e sua esposa Sueli, ficou a cargo de Jackson Abacatu a criação dos grafismos a ilustrar as pinturas corporais para se criar uma identidade visual de cada personagem do filme. Foram escolhidos os grafismos que ajudam a diferenciá-los um do outro. (BICALHO, 2017, p. 5).

Os criadores do curta apresentam que seus objetivos foram de fato apresentar a produção artística Maxakali por meio da fidelidade aos seus desenhos, realizando, por exemplo, a transformação das ilustrações estáticas feitas pelos indígenas, em desenhos animados, o que confere à obra um traço de originalidade. Com duração de 12 minutos e 51 segundos, a obra foi produzida através de recursos da 7.^a edição do Programa de Estímulo Audiovisual — Filme em Minas, promovido pelo Governo do Estado de Minas Gerais/Secretaria de Estado de Cultura.

Segundo Bicalho (2019), a obra é marcada pelos cantos yãmîy, seguida por um roteiro no qual um casal indígena que à beira do rio encontra uma lontra e a alimentam, estabelecendo assim uma parceria entre eles e o animal. Esse acordo faz com que o casal tenha excelentes resultados na pescaria, pois todas as vezes que a lontra assobiava à beira do rio, muitos peixes eram pescados. Entretanto, como parte do acordo, sempre deveria ser oferecido à lontra os maiores peixes, pois assim ela estaria muito satisfeita. Apesar disso, uma vez que esse acordo foi quebrado por um terceiro personagem, as

⁴⁰ A Pajé Filmes é uma produtora de conteúdo artístico e cultural indígena que já realizou mais de 15 filmes documentários de curta-metragem (BICALHO, 2017, p. 2).

consequências foram devastadoras, pois um grande dilúvio castiga a aldeia. Atualmente, a animação está disponível no YouTube⁴¹ através do canal da Pajé Filmes, e conta com mais de 14 mil visualizações.

Figura 27 - Reprodução da animação Konãgxeke: o Dilúvio Maxakali



Fonte: Youtube, 2019. Criação: Pajé Filmes.

A utilização dessa categoria de recurso metodológico em sala de aula confere aos docentes as possibilidades de alcance, a partir de uma linguagem própria e objetiva, uma maior interação entre o aluno e o conteúdo estudado. Dessa forma, o uso de animações gráficas como facilitadoras da comunicação em sala de aula permite o desenvolvimento de um conteúdo versátil e divertido, enquanto informam e educam, podendo ser um recurso importante, independente da faixa etária. (CARVALHO, 2023, p. 38).

4.4.: METODOLOGIA PARA A CRIAÇÃO DA ANIMAÇÃO

A escolha pela criação da série “Protagonistas do sertão colonial”, surgiu da necessidade de produção de um conteúdo digital que realmente possibilitasse a construção de conhecimento sobre a verdadeira atuação indígena na “guerra dos bárbaros”. Percebemos que o silenciamento que afeta os materiais didáticos também alcança a ‘internet’ quando o assunto diz respeito aos papéis desempenhados pelos indígenas no campo das batalhas coloniais.

Com isso, baseamo-nos no trabalho de Gama (2016), que exemplifica o passo a passo para a idealização de uma animação digital. Assim, inicialmente partimos para a

⁴¹ Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=XKNdLtJZGs>. Acessado em: [março de 2024].

etapa de pré-produção, que envolve a criação dos episódios, a escolha das referências bibliográficas, a definição e caracterização da personagem, além da duração de cada vídeo.

Dessa forma, a série foi organizada em cinco episódios, com duração média de um a dois minutos. Os capítulos estão organizados de acordo com as seguintes temáticas: vídeo 1: O que foi a 'Guerra dos Bárbaros'; vídeo 2: Os grupos indígenas que participaram da 'Guerra dos Bárbaros'; vídeo 3: O protagonismo indígena no conflito; vídeo 4: Os Tarairiú; vídeo 5: Os Kariri. Ao esquematizar o roteiro de cada episódio, pensamos em como os conteúdos apresentados poderiam atingir o nosso público, possibilitando discussões sobre a atuação dos grupos indígenas como verdadeiros protagonistas sociais.

Após a definição desses critérios de criação para cada temática, prosseguimos com outras etapas importantes de edição, como a seleção de imagens (de domínio público e referenciadas) para compor nossos vídeos, a inserção da narração, a junção das cenas e seus efeitos de transição, a inclusão dos efeitos sonoros e visuais, e a escolha da trilha sonora que está presente na abertura de todos os episódios da série, e as correções finais.

Como mencionado anteriormente, para a realização dessa série de animações, utilizamos a plataforma *Animaker*. Esse recurso digital para a criação e edição de vídeos oferece algumas opções de produção em sua versão gratuita; contudo, para que seja possível baixar os vídeos e publicá-los, é necessário assinar mensalmente a plataforma.

Figura 28- Reprodução da animação sobre a “Guerra dos Bárbaros” produto da presente dissertação de Mestrado



Fonte: A autora (2024)

Outra ferramenta que utilizamos em nosso processo criativo foi o Canva, uma plataforma de design gráfico que nos auxiliou na produção de materiais visuais, os quais compuseram alguns cenários da nossa série, além das capas de abertura de cada capítulo. A escolha por essa ferramenta ocorreu devido aos seus meios práticos de funcionamento, permitindo fluidez ao longo do processo criativo

Figura 29 - O Canva como recurso de designer gráfico



Fonte: A autora (2024)

Durante o processo de criação, utilizamos as opções de "texto em fala" oferecidas pela plataforma *Animaker*. Isso nos permitiu inserir o texto e, automaticamente, aplicar a narração à cena em processo de criação. Esse recurso é especialmente útil para aqueles que não têm acesso a um espaço com isolamento acústico para gravação, pois permite adicionar áudio à cena sem ruídos ou interferências sonoras.

Figura 30 - Reprodução do 3º episódio da animação: "Protagonistas do sertão colonial"



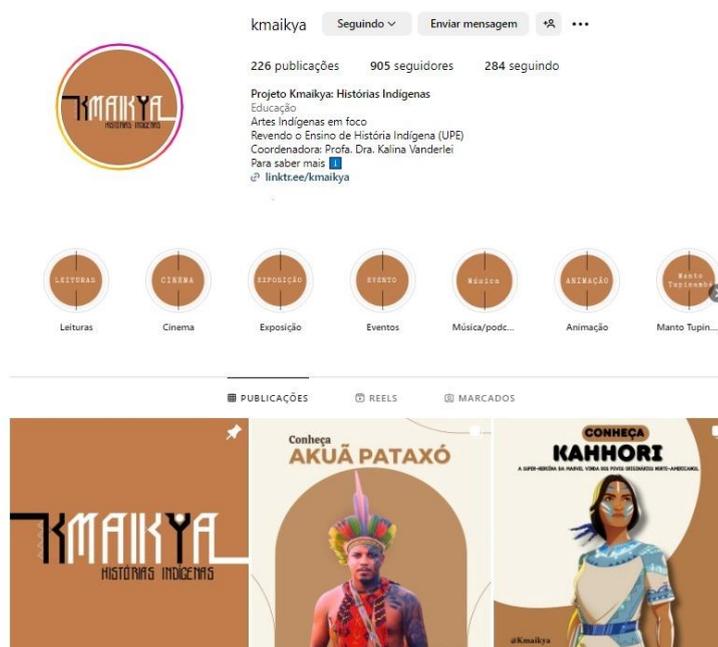
Fonte: A autora (2024)

É importante ressaltar que todo o processo de edição da série foi realizado por mim, mesmo não sendo especialista em programação digital. No entanto, especialmente no primeiro semestre do ano de 2023, participei do curso "Aprendendo a animar no *Animaker*", oferecido pela Universidade de Pernambuco. Durante o curso, pude familiarizar-me com a plataforma e suas funcionalidades, adquirindo assim conhecimentos essenciais para a produção deste material.

Ao finalizarmos essas etapas de criação, Gama (2016) ressalta a importância do pós-produção, que envolve a distribuição das animações em alguma plataforma visual. No nosso caso em particular, a ferramenta de divulgação utilizada é o YouTube, além de outras mídias digitais como o Instagram, por meio da página do *Kmaikya*⁴², para que professores e alunos tenham acesso ao material produzido. Além disso, sugerimos que essa série seja utilizada em livros didáticos como recurso complementar, aproveitando a ferramenta do QR Code para direcionar aos vídeos.

⁴² @Kmaikya no Instagram.

Figura 31 - Página do Kmaikya no Instagram



Fonte: Instagram (2024)

Como mencionado anteriormente, a página *Kmaikya* é um canal de comunicação sobre histórias indígenas e seus protagonismos, gerenciado por um grupo de pesquisadores da Universidade de Pernambuco, sob a orientação da professora Dra. Kalina Vanderlei. Na biografia de apresentação da nossa página no Instagram, contamos com o link do nosso 'Linktree', que direciona os usuários para um acervo de materiais como textos para download gratuito, vídeos e 'podcasts'. Assim, a inclusão da nossa série nesse ambiente de compartilhamento de conhecimento visa alcançar os cerca de 1.100 seguidores que acompanham as publicações da nossa página.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos entender os modos de representações sociais criadas sobre as populações indígenas nos livros didáticos de História. Para isso, destacamos a importância do protagonismo indígena e como recorte de análise e buscamos investigar as representações criadas sobre a “guerra dos bárbaros” nos dois livros didáticos aqui analisados.

Dessa forma, no decorrer desta investigação desenvolvemos reflexões para as seguintes perguntas: como os livros didáticos abordam a valorização dos povos indígenas a partir de suas narrativas e imagens? De qual maneira a história do protagonismo indígena nos movimentos de conquista do sertão colonial é discutida nessas obras? A partir de quais interpretações são construídas as histórias narradas sobre os povos indígenas nos materiais didáticos? Quais as propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que objetivam romper com os mecanismos de dominação impostos por um Ensino de História eurocêntrico? Quais recursos digitais podem ser desenvolvidos com o objetivo de alcançar o aprendizado sobre a autonomia dos povos indígenas?

Na pesquisa aqui realizada, foi possível perceber como a fase escolar favorece um ensino de História Indígena enviesado em discussões generalistas sobre os “costumes e história” dos “índios” do Brasil. Ao longo dos treze anos que compõem a Educação Básica, ainda permanecem explicações simplistas, desconectadas da nossa realidade social, e que não reconhecem a verdadeira importância das populações indígenas para a nossa formação social. Como resultado, uma série de preconceitos sobre as populações originárias é continuamente perpetuada através de práticas pedagógicas complexas, avulsas e desarticuladas.

Nesse sentido, em vias de narrativas marcadas por tais estereótipos, constatamos que os livros didáticos “*História Sociedade e Cidadania*”, em seus volumes do 6.º e 7.º anos, do autor Alfredo Boulos, apresentam os povos indígenas como se estivessem em fase de desaparecimento, sendo anuladas as suas raízes culturais e sociais, bem como suas atuações enquanto protagonistas de suas próprias histórias. Essas interpretações estão associadas principalmente aos primeiros relatos dos viajantes europeus nas terras do “Novo Mundo”, que construiu a imagem de um ‘índio’ genérico, estereotipado, que vive na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi (GRUPIONI, 1995. p.

483). Um desses exemplos é a descrição feita sobre os primeiros habitantes desse território, realizada pelo padre José de Anchieta. Em uma de suas cartas ele chegou a descrever os indígenas como seres “bárbaros e indomáveis”, de natureza mais “selvagem” que os animais, e continua: “pelo que nenhum ou certamente muito pouco fruto se pode colher deles, se a força e o auxílio do braço secular não acudirem para domá-los e submete-los ao jugo da obediência.” (ANCHIETA, 1933, p. 45).

No contexto atual, fica evidente a importância dos materiais didáticos nas salas de aula do nosso país. É notável que muitos estudantes dependem desses recursos como sua principal fonte de estudo, tornando crucial que seus conteúdos e qualidade atendam às necessidades dos nossos alunos. No entanto, constatamos em nossa prática pedagógica diária que muitos desses materiais acabam se tornando veículos para a reprodução de estereótipos. Prevaecem em suas narrativas discursos que privilegiam a perspectiva eurocêntrica em detrimento dos conhecimentos dos povos originários.

Entretanto, como vimos no decorrer deste estudo, com a promulgação da Lei 11.645/08, algumas mudanças foram realizadas, mas ainda precisamos percorrer um longo caminho até alcançarmos um Ensino de História Indígena que privilegie em sua totalidade o protagonismo das populações nativas. De modo geral, observamos que os debates sobre a atuação desses grupos ainda são silenciados nos meios acadêmicos e escolares, e isso está diretamente associado aos interesses econômicos e neoliberais, que conduzem o cenário político deste país. Apesar disso, temos notado nos últimos anos, um avanço em prol da transformação dessa realidade, e tudo isso é possível graças à luta coletiva encabeçada sobretudo por lideranças indígenas, pesquisadores e demais membros de movimentos sociais, que visam o reconhecimento da pluralidade de saberes e o esvaziamento do silenciamento das minorias étnico-raciais.

Nesse contexto, é importante destacar que ao abordarmos temas relacionados ao Ensino de História Indígena sob a perspectiva do protagonismo de seus grupos sociais, não podemos presumir que essas discussões sejam apenas complementares aos assuntos relacionados à história da Europa. Discutir sobre a história indígena nas salas de aula da Educação Básica é, na verdade, refletir sobre a autonomia dentro de um meio social pluriétnico. Isso contradiz abordagens que retratam esses grupos como agentes passivos em diversos contextos históricos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, M. A. V.; ARAÚJO, R. W. A.; PINHEIRO, C. S. **Investigar/dialogar a respeito da educação básica pública em tempos de quarentena**. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - PERSPECTIVAS WEB 2020, 11. 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-11

ALARCON, Daniela Fernandes. **A forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro**. RURIS| VOLUME 7, NÚMERO 1 | MARÇO 2013.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de.; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”**. III Simpósio Nacional de História. Rio Grande do Norte, 2013.

ALMEIDA, Maria R. C. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

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

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

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

ALMEIDA, Luiz Sávio de; Galindo, Marcos; Silva, Edson (editores). 1999. **Índios do Nordeste: temas e problemas**. Maceió: EDUFAL.

ALVIM, Mariana. Das peças indígenas a fósseis: os itens culturais brasileiros que estão ou correm risco de ir parar no exterior. BBC Brasil, São Paulo, 3 fev. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42405892> Acesso em: 07/12/23

ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre José de Anchieta, S. J.: (1554 - 1594)**. PEIXOTO, Afrânio (org). Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1933.

ANTONIL, Andre João. **Cultura e opulência do Brasil: por suas drogas e minas**; Antonil, Andre João, 1650-1721; Publicador: Brasília: *Senado Federal*; Data de publicação: 2011.

APOLINARIO, Juciene; AMORIM, M. **Multiplicidades de análises, escritas e aportes teóricos-metodológicos sobre a história indígena no Brasil entre os séculos XVI e XIX**. DOSSIÊ Povos indígenas na América portuguesa entre os séculos XVI e XIX: contatos interétnicos, agenciamentos e novas territorializações. História (São

Paulo), v.40, e2021050, 2021.

APOLINARIO, Juciene. **Ações multifacetadas dos Tarairiú nos sertões das capitânicas do Norte entre os séculos XVI e XVIII.** ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

ARAÚJO, Soraya Geronazzo. **O Muro do Demônio: economia e cultura na Guerra dos Bárbaros no nordeste colonial do Brasil – séculos XVII e XVIII.** 2007. Dissertação em História – Programa de Pós-Graduação em História, UFC, Fortaleza, 2007.

ARDENGHI, Luen Mauracci Rubião. **Análise do Discurso e Ensino de História: trajetórias e sentidos.** Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto, 2013.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

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

_____. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017.

BACICH, L; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma Abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BANIWA, Gersem dos Santos. **Educação para manejo do mundo.** R. Articul.const.saber, 2019,v.4: e59074.

_____. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. **As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil Os povos originários colaboram de diversas formas com a sociedade brasileira desde a chegada dos portugueses até os dias de hoje.** Revista Revista eletrônica Ciência&Cultura, 2022.

_____. **A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira.** Revista de Educação do COGEIME, Manaus, v. 25, n. 49, p. 11-23, 2016. <http://dx.doi.org/10.15599/2358-9299/cogeime.v25n49p11-23>

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o Ensino de História.** Estudos Avançados 32 (93), 2018.

BICALHO, Charles Antônio de Paula. **O “cinema” cantado dos Maxakali.** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.9, n.18: nov.2019.

BICALHO, Charles Antônio de Paula. **Konãgxeka: o design de produção de um filme de animação indígena em Minas Gerais.** Colóquio Internacional de designer. 2017.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009).** 2010. 464 f., il. Tese (Doutorado em História)-

Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. **Desconstruindo o racismo contra os povos indígenas no Brasil.** Editora CRV, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BELO, F.; AMARAL, N. C. **IDEB da Escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal?** Revista Educação e Políticas em Debate, 2 (2), 2013, p. 339-353.

BERGAMASCHI. **Intelectuais Indígenas, Interculturalidade e Educação.** Tellus, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014 Campo Grande, MS.

BRAGA, Claudomilson Fernandes; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Invisíveis e subalternos: **As representações sociais do indígena.** Psicologia & Sociedade; 24(3):499-506, 2012.

BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. **Diálogo das Grandezas do Brasil.** In: http://cms-oliveira.sites.uol.com.br/1618_dialogos_-_brandao.pdf. Acesso em 29/01/2024. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1977.

BRAZ, de Oliveira França (Baré), **Nós não éramos índios.** In: Povos indígenas do Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%22N%C3%B3s_n%C3%A3o_eramoss_%C3%A3o_Indios%22. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

_____. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996** – Lei n.º 4.024/1961.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

BORBA, Maria Olívia de Queiroz; MENDONÇA, Wilma Martins de. **ETNIA E PRECONCEITO: as representações indígenas nos livros didáticos.** UFPB – PRG. X

Encontro de Iniciação à Docência. Paraíba, 2007.

BOULOS, Alfredo Júnior. **História sociedade: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

_____. **História sociedade: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CAPACLA, Marta; BRANCO Priscilla. **Relatório povos tradicionais**. Instituto Ipsos. 2022.

CARVALHO, ALEX MENEZES DE. **Animação como ferramenta de apoio a aprendizagem dentro e fora da sala de aula**. Universidade Federal do Ceará, Quixadá, 2023.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “**No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é.**” Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil 2001/2005. São Paulo, 2006.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. MUNDURUKU, Daniel. **Literatura para desentortar o Brasil**. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas E Representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

_____. **A História ou a Leitura no Tempo**. São Paulo: Autêntica, 2009.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

CORREIA, Sílvia Barbosa; MAIA, Luciana Maria. **Representações Sociais do “Ser Indígena”**: Uma Análise a Partir do Não Indígena. *Psicologia: Ciência e Profissão* 2021 v. 41, e221380, 1-15.

COTRIM, Gilberto. **História global: Brasil e geral** – Volume único. São Paulo: Saraiva, 2005.

DARNTON, Robert. **O que é a história dos livros?** Revisitado. Tradução: Lília Gonçalves Magalhães Tavolaro. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 155-169, jan.-jun. 2008.

DANTAS, Rodrigo Perles. **As epidemias são históricas: Uma relação entre as doenças infectocontagiosas e crises econômicas na América Portuguesa**. XI Congresso de História Econômica: Economia de guerra: geopolítica em tempos de pandemia e crise sistêmica. – 23 a 27/11/2020 – São Paulo/SP.

DORRICO, Julie. **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo.** Porto alegre, Fi, 2018.

_____. **Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária.** In: Literatura Indígena Brasileira: criação, crítica e Recepção [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. **O que é, como e por que História Pública? Algumas considerações sobre indefinições.** Doi: 10.4025/8cih.pphuem.3426. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FERNANDES, J.A. **Cauinagens e Bebedeiras: os índios e o álcool na história do Brasil.** In: SOUZA, M.L.P., comp. Processos de alcoolização Indígena no Brasil: perspectivas plurais [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

FREITAS, Antonio Francisco de. **Análise do discurso jornalístico: um estudo de caso.** Universidade Federal de Alagoas. Maceió Maio de 1999.

FREITAS, Ernani César de; FUMAGALLIETHOS, Rita de Cássia Dias Verdi. **Ethos e estereótipos identitários: a representação do indígena em uma propaganda televisiva da rede de postos de combustíveis Ipiranga.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, 19(2), 2018.

GAMA, M. **Animação: técnicas e processo. BNDS, 2016.** Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/processo-animacao>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GERALDI, C. M. G. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia.** 1993. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GIOMBELLI, Gilvana. **Testemunha afirma que grupo de indígenas estava em ritual sagrado quando foi atingido por tiros em Guaíra.** Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2024/01/12/testemunha-afirma-que-grupo-de-indigenas-estava-em-ritual-sagrado-quando-foi-atingido-por-tiros-em-guaira.ghtml>. Acesso em 13/03/2024

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático.** São Carlos: UFSCar, 2017.

GOVERNO FEDERAL - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Dados estatísticos:** Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados do Brasil, 2022.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/feira-nova/panorama>.

_____. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010.** Brasil, 2010.

_____. **Censo Demográfico 2022 – Indígenas Primeiros resultados do universo** - Rio de Janeiro, RJ – Brasil, 2023.

IDOETA, Paula Adamo; MAGENTA, Matheus. **Transporte escolar, livros didáticos e outros programas sob impacto do bloqueio de verbas na educação básica.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48273329>. Acesso em 03/12/2023.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Abordagem discursiva das representações sociais: Sistematização de um construto teórico-metodológico.** Mandinga –Revista de Estudos Linguísticos, Redenção-CE, v. 03, n. 01, p. 8-18, jan./jun. 2019.

JACINTO, Ramatis; GOES, Weber Lopes. **Segregação ou miscigenação: os dilemas da eugenia no Brasil nas primeiras décadas do Século XX.** Aurora, Marília, v.15, n. 1, p. 191-194, Jan./Jun., 2022.

JESUS, Naine Terena de. **Arte indígena no Brasil midiatização, apagamentos e ritos de passagem. Oráculo Comunicação, Educação e Cultura,** 2022.

JESUS, ZENEIDE RIOS DE. **Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

JUCÁ, Romero. **Parecer de Nº __ de 2013. Da comissão mista para a consolidação da Legislação Federal e regulamentação de dispositivos da Constituição Federal.** Sobre a minuta de proposição para a regulamentação do § 6º do art. 231 da Constituição Federal. Brasília, 2013.

_____. **O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas.** In: Cesco, Susana et al. (orgs.) **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais.** – 1a. ed. – Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2021

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. **A pluralidade étnico cultural indígena no Brasil: o que a escola tem haver com isso?** Mneme – revista de humanidades. Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68. Histórias Indígenas, 2014.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral.** São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Berlin: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Edson. **O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008.** Cad. Cedes, Campinas, v. 39 n. 109, p. 321-356, set.-dez., 2019.

LASMAR, Cristiane. **Mulheres indígenas: Representações.** Vol. 7, Nº 1 e 2 (1999)
Número duplo - Dossiê Mulheres Indígenas.

LAGROU, Els. **Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas.** Revista Proa, nº02, vol.01, 2010.

LIMA, Evandro José de. **Os desafios enfrentados pelos professores indígenas durante a pandemia de Covid -19.** Revista Contexto Geográfico. Janeiro 2022.

MACHADO, Sândala Cristina da Soledade. **A festa do Divino, nos Amazônico dois lados do Atlântico.** Revista Tempo Amazônico - ISSN 2357-7274| V. 1 | N.2 | janeiro-junho de 2014 | p. 34-49

MARCGRAVE, G. Cap. XII. De Tapuiyarum moribus, & consuetudinis, è Relatione Iacobi Rabbi, quialiquota annos inter illos vixerat. In: sua *Historiae rerum naturalium Brasiliae, libri octo... Ioannes de Laet, A estada em Pernambuco, em 1666, de François de Lopis, Marquês de Mondevergue, segundo o relato de Souchu de Rennefort (1688)* 69 antuerpianus, in ordine digessit & annotationes addidit, multas & varias ab auctore ommissa supplevit & illustravit. Franciscum Hackium & Lud. Elzevirium, Lugdun. Batavorum & Amstelodami, 1648, p. 279-282

MARQUES, Marcelo. **Índio bêbado morre atropelado ao atravessar rodovia em RR, diz PRF.** Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/03/indio-bebado-morre-atropelado-ao-atravesar-rodovia-em-rr-diz-prf.html>. Acesso em 02/01/2024.

MATOS, Júlia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.** *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 165-184, 2012.

MEDEIROS, Ricardo Pinto. **História dos povos indígenas do sertão nordestino no período colonial: Problemas, metodologia e fontes.** In: *Clio Arqueológica*, nº 15. 2002.

_____. **Povos indígenas e conquista nos sertões da Capitania da Paraíba.** *Clio – Série Revista de Pesquisa Histórica – N. 25-2*, 2007.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

_____. **Unidade, diversidade e a invenção dos índios: Entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen /** *Revista de História*. 149 (2º - 2003), 109-137

_____. **O desafio da história indígena.** In: *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni — Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.*

_____. **Tupi, Tapuias e Historiadores.** Campinas, Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa.** *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso em 04/12/2023.

_____. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade 2017.

_____. **O Karaíba: uma história do Pré-Brasil**. 1ª ed. São Paulo - SP Melhoramentos, 2018.

NETO, José Dias; DEUS, José Antônio Souza de. **Entre o índio real e o índio imaginado estudo de percepção sobre o olhar de moradores metropolitanos acerca das comunidades indígenas na contemporaneidade**. GEOPAUTA, vol. 4, núm. 2, pp. 91-108, 2020.

NIEUHOFF, Joan. **Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil**, [traduzido do inglês por Moacir N. Vasconcelos; confronto com a edição holandesa de 1682, introdução, notas, crítica bibliográfica e bibliografia por José Honório Rodrigues]. Belo Horizonte, MG, Brasil: Editora Itatiaia; São Paulo, SP, Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brasil, Almerim, 17/12/1548 Lisboa, AHU, códice 112, fls. 1-9.

OLIVEIRA, Ana Paula Da Silva. **A contribuição do livro didático à prática docente de professores de ciências**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19723>>. Acesso em: 30/08/2023 19:40

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais**. In: Representações culturais da América indígena [recurso eletrônico] / organização Ana Raquel Portugal, Liliana Regalado de Hurtado. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. recurso digital.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAPAVERO, Nelson. **A estada em Pernambuco, em 1666, de François de Lopis, marquês de Mondevergue, segundo o relato de Souchu de Rennefort (1688) : habitantes, costumes, escravidão, tapuias, comércio, animais e frutos, e a conjuração contra Jerônimo de Mendonça Furtado** / Nelson Papavero, Argus Vasconcelos de Almeida, Dante Martins Teixeira - São Paulo : Instituto de Estudos Brasileiros, 2016. 70 p. (Cadernos do IEB, ISSN 2525-5959 ; v.9 , 2016).

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2019.

PERROTI, Edmir. **Sobre informação e protagonismo cultura**. In: Informação e protagonismo social. Henriette Ferreira Gomes; Hildenise Ferreira Novo et al., organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2017.

PISSOLATO, Elizabeth. **Gênero, casamento e trocas com brancos**. In: SACCHI,

Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria (orgs.) *Gênero e Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Brasília, Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros: Povos Indígenas e a Colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720**. 1998. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo.

RODRIGUES, A. D. "Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas". D.E.L.T.A. 9.1:83-103. São Paulo. 1993a.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **História Pública: um desafio democrático aos historiadores**. In *Coleção História do Tempo Presente: volume 2 / Tiago Siqueira Reis et al. organizadores*. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

RUFINO, Luiz. **Vence demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro.: Mórula, 2021.

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

SALLAS, Ana Luisa Fayet. **Narrativas e imagens dos viajantes alemães no Brasil do século XIX: a construção do imaginário sobre os povos indígenas, a história e a nação**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.17, n.2, abr.-jun. 2010, p.415-435.

SANTOS, Adriana Gomes; NETO, Antônio Fernandes. **Genocídio indígena e perseguição à igreja católica em Roraima : a ação e a omissão do Estado brasileiro diante das graves violações aos direitos humanos / Adriana Gomes Santos, Antonio Fernandes Neto**. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

SANTOS, Solon Natalício Araújo dos. **Conquista e resistência dos Payayá no Sertão das Jacobinas: Tapuia, Tupi, colonos e missionários (1651-1706)**. 228 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

_____. **As entradas contra o “gentio bravo” no sertão da Capitania da Bahia (1651-1669)**. *Revista de História – UFBA*, v.10, 2022.

SÊGA, R. A. (2000). **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. *Anos 90*, 8(13), 128–133. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.6719>

SELWYN, Neil. **O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 815-850, out. 2008 815.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus**. Brasília: Mec/Mari/Unesco, 1995. Acesso em: 01 ago. 2024.

SILVA, Aretuza da Cruz. **Quem tem medo de índio? Imagens e preconceitos de jovens do Ensino Médio sobre os povos indígenas brasileiros**. In: *XX ciclos de estudos Históricos*. Ilhéus, Bahia, 2009.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008.** Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 213-223 - 2012

SILVA, Edson Hely; BENITES, Flávio. **A importância da nova história indígena para compreensão dos protagonismos indígenas na história do Brasil.** Crítica Histórica. ANO XIV–V. 14–Nº 27Jul. 2023.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018

SILVA FILHO, Eduardo. **Nova História Indígena: Um Olhar Atemporal.** Mandurisawa. v. 3 n. 01 (2019).

SILVA, Kalina Vanderlei. Novos olhares sobre a conquista dos sertões - A **“Guerra dos Bárbaros”** revisitada. Kalina Vanderlei Silva. VI Jornada Nacional de História dos Sertões/ II Colóquio Regional Sertões, Tempo, Espaço e Natureza. mesa-redonda. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5vrolcQ_a4A

_____. **Nas solidões vastas e assustadoras:** a conquista do sertão de Pernambuco pelas vilas açucareiras nos séculos XVII e XVIII. Recife, Cepe, 2010

_____. **Currículo de história, ensino de história indígena e direitos humanos: refletindo sobre o lugar indígena no ensino dez anos após a promulgação da DNEDH.** Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.10, n.03, 2022.

_____. **Agência Indígena na Conquista do Sertão: Estratégias Militares e Tropas Indígenas na ‘Guerra dos Bárbaros’ (1651-1704).** Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 77-90, maio-ago. 2019.

_____. **Nas Solidões Vastas e Assustadoras'- Os pobres do açúcar e a conquista do sertão de Pernambuco nos séculos XVII e XVIII.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____. **Sem os ‘tapuias’ não se conquista o sertão: atuação militar e negociações de flecheiros, guias e tradutores Kariri e Tarairiú nas expedições de conquista das capitânicas do norte do Brasil no século XVII.** Revista Latino-Americana de História. São Leopoldo, v. 12 n. 29, p. (117-137), jul./dez., 2023.

SILVA, Max Rodolfo Roque da. **Ensino de História e novas tecnologias: desafios e perspectivas.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2023.

SILVA, Mirian Souza da; CARVALHO, Mark Clark Assen de. **Percorso do saeb no Brasil: história e debate.** Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas – TO, 2022 - v.9, n.03.

Silva, Paulo Robério Ferreira. **A guerra esquecida: os Anaió e os colonizadores na Guerra dos Bárbaros, no Sertão do Rio São Francisco, entre 1648 e 1688.** Faces da História, Assis/São Paulo, V8, n1, p. 264-284. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**; Tradução. Roberto G Barbosa. Curitiba: ed. UFPR. 2018.

SOARES, Lenin Campos. **A guerra dos Tarairiú**. Disponível em: <https://www.nataldasantigas.com.br/blog/a-guerra-dos-tarairiu> 2021.

Povos Indígenas de Pernambuco. NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade, 2024. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nepe/povos-indigenas>. Acesso em: 11.02.2024.

SOUZA, Almir Antônio de. **O Brasil Império, a lei de terras, seu regulamento e os índios do planalto meridional (1850-1870) xxvii**. Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. Rio Grande do Norte, 2013.

SOUZA Arissana Braz Bonfim de. FARIA, Tales BedeschI. Brasil. Arte indígena na Escola - Entrevista com Arissana Pataxó. Revista CLEA n° 6. Segundo semestre 2018.

SOUZA, F.; TOMBINI, L. **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart ; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

SOUZA, Juberty Antonio de; DE OLIVEIRA, Marlene; KOHATSU, Marilda. **O uso de bebidas alcoólicas nas sociedades indígenas: algumas reflexões sobre os Kaingáng da bacia do rio Tibagi, Paraná**. In: COIMBRA JR., CEA., SANTOS, RV and ESCOBAR, AL., orgs. Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2005. 260 p. ISBN: 85-7541-022-9.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Uma outra hist% C3% B3ria, a escrita ind% C3% AD gena no Brasil](https://pib.socioambiental.org/pt/Uma%20outra%20hist%C3%B3ria,%20a%20escrita%20ind%C3%A9gena%20no%20Brasil). Acesso em 27/02/2024.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Tellus, ano 7, n. 13, out. 2007.

TOLEDO, Maria Fátima Melo. **A agência indígena no contato com Portugueses no Sertão da Bahia no Século XVII**. Revista Latino-Americana de História. São Leopoldo, v.12 n. 29, p. (65 - 84),(jan./dez), 2023.

TREIN, Hans (Org.). **Caderno para a Semana dos povos indígenas 2006**. pp. 12-13.

TUPINAMBÁ, Célia. O Manto Tupinambá. ODÚ – contracolonialidade e Oralitura. Ilhéus: Fundação Cultural do Estado da Bahia – Funceb, 2021.

TUPINAMBÁ, Jamopoty. Liberdade?. In: ONG TWYDÊWÁ. **Pelas mulheres indígenas**. [S.l.: s.n.], 2015, p.43. ISBN: 978-85-901957-7-1. Disponível em: <<http://www.thydewa.org/wp-content/uploads/2015/03/pelas-mulheres-indigenas-web.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2023.

WAPICHANA, Cristiano. **Por que escrevo? – relato de um escritor indígena**. In: **Literatura Indígena Brasileira: criação, crítica e Recepção [recurso eletrônico]** / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.), Porto Alegre: Fi, 2018.