UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL – PPG-MP

FERNANDO SOUZA CRUZ FILHO

OS HABITANTES INVISÍVEIS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

contribuições antropológicas sobre a temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil

CATALÃO

2022

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [ ] Tese

2. Nome completo do autor

Fernando Souza Cruz Filho

3. Título do trabalho

Os habitantes invisíveis dos livros didáticos: contribuições antropológicas sobre a temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Rogério Bianchi De Araújo**, **Professor do Magistério Superior**, em 11/05/2022, às 08:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **FERNANDO SOUZA CRUZ FILHO**, **Discente**, em 11/05/2022, às 08:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2794752** e o código CRC **849FEAEE**.

Referência: Processo nº 23070.016108/2022-18 SEI nº 2794752

FERNANDO SOUZA CRUZ FILHO

OS HABITANTES INVISÍVEIS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

contribuições antropológicas sobre a temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de História e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores. Linha de Pesquisa: Cultura, Linguagens e Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Bianchi de Araújo.

CATALÃO

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Filho , Fernando Souza Cruz
Os HABITANTES INVISÍVEIS DOS LIVROS DIDÁTICOS : Contribuições antropológicas sobre a temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil / Fernando Souza Cruz Filho . - .
115, f.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Bianchi de Araújo .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História, Catalão, .

1. Livros didáticos . 2. Povos indígenas . 3. História do Brasil . 4. Ensino Médio . I. Araújo , Rogério Bianchi de, orient. II. Título.

CDU 94(81)

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **105** da sessão de Defesa de Dissertação de **Fernando Souza Cruz Filho**, que confere o título de Mestre em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Aos **dez dias do mês de maio de dois mil e vinte e dois**, a partir da(s) **14h00m**, **remotamente**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: Os habitantes invisíveis dos livros didáticos: contribuições antropológicas sobre a temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Rogério Bianchi de Araújo - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)** "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência" com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Diego Soares da Silveira - (UFU)** membro titular externo "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência" e o Professor Doutor **José Luís Solazzi - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)**, membro titular interno "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência". Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Rogério Bianchi de Araújo** , Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **dez dias do mês de maio de dois mil e vinte e dois.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **José Luis Solazzi**, **Professor do Magistério Superior**, em 20/05/2022, às 08:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Diego Soares da Silveira**, **Usuário Externo**, em 20/05/2022, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Rogério Bianchi De Araújo**, **Professor do Magistério Superior**, em 21/05/2022, às 07:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2921241** e o código CRC **3ADD75F3**.

Referência: Processo nº 23070.016108/2022-18 SEI nº 2921241

DEDICATÓRIA

Esta pesquisa foi em homenagem a todos os indígenas de hoje, que mesmo após a colonização do Brasil, sob milhares de formas de opressão, continuam a viver e resistir lutando pela terra e por seus direitos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Rogério Bianchi de Araújo, que aceitou orientar a minha dissertação, revelando tamanha simpatia pelo trabalho.

A professora Regma Maria dos Santos e ao professor Diego Soares da Silveira, por suas sugestões, conselhos e valorização deste trabalho.

A minha mãe que sempre me apoiou e incentivou ao longo de toda minha vida escolar e acadêmica.

A minha companheira, Andréia, pelo carinho e paciência por ter me aturado principalmente nos últimos tempos.

Aos meus filhos, Samuel e Augusto.

RESUMO

A proposta desta pesquisa foi compreender as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História do Brasil, sobretudo do Ensino Médio da educação básica, pela perspectiva de um discurso interdisciplinar com a Antropologia. Levantamos como problema, a possibilidade de conceitos antropológicos subsidiar as discussões de História sobre os povos indígenas. Analisamos duas das maiores editoras em coleções didáticas de História e destacamos que, mesmo após a implantação da Lei 11.645/08 no Brasil, é possível identificar que a abordagem estereotipada sobre os índios foi pouco modificada. A história e cultura desses povos são parcamente trabalhadas no livro didático, e, quando são, aparecem de uma maneira uniformizada, defasada e com dados equivocados. Desta forma, propomos um material pedagógico a partir de um diálogo com a antropologia, que auxilie e fundamente o trabalho do professor para melhor lidar com os enfretamentos disponibilizados nos livros. Acabar com a invisibilidade dos indígenas em sala de aula é uma tentativa de perceber e afirmar a contemporaneidade desses povos nos livros didáticos e também de aproximarmo-nos dessas sociedades e culturas, entendendo-as em seus próprios termos.

Palavras-Chave: Livros Didáticos; Povos Indígenas; História do Brasil; Ensino Médio.

ABSTRACT

The purpose of this research was to understand the representations of indigenous peoples in Brazilian History textbooks, especially in high school basic education, from the perspective of an interdisciplinary discourse with Anthropology. We raised as a problem, the possibility of anthropological concepts to subsidize the discussions of History about indigenous peoples. We analyzed two of the largest publishers in didactic collections of History and we emphasize that, even after the implementation of Law 11.645/08 in Brazil, it is possible to identify that the stereotyped approach to the Indians was little modified. The history and culture of these peoples are scarcely worked on in the textbook, and, when they are, they appear in a uniform, outdated way and with wrong data. In this way, we propose a pedagogical material based on a dialogue with anthropology, which helps and supports the teacher's work to better deal with the confrontations available in the books. Ending the invisibility of indigenous people in the classroom is an attempt to perceive and affirm the contemporaneity of these peoples in textbooks and also to approach these societies and cultures, understanding them in their own terms.

Keywords: Textbooks; Indian people; History of Brazil; High school.

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 13

2 **LIVRO DIDÁTICO: A PROBLEMÁTICA DE SUA MERCANTILIZAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA**. 26

2.1 BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO 27

2.2 O ASPECTO MERCADOLÓGICO DO LIVRO DIDÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA 31

2.3 FRAGILIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**:** O PAPEL DO PROFESSOR NO DESAFIO DE SE ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 38

3 **A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL** 43

3.1 RACISMO E EXCLUSÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS 44

3.2 **A QUESTÃO INDÍGENA NOS MANUAIS DIDÁTICOS APÓS A LEI FEDERAL 11.645 DE 2008** 53

4 **A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO (2017-2020)** 60

4.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA. (1º ANO DO ENSINO MÉDIO) DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR.. 61

4.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA. (2º ANO DO ENSINO MÉDIO) DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR.. 63

4.3 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA. (3º ANO DO ENSINO MÉDIO) DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR. 72

4.4 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA GLOBAL (1º ANO DO ENSINO MÉDIO) DE GILBERTO COTRIM. 74

4.5 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA GLOBAL (2º ANO DO ENSINO MÉDIO) DE GILBERTO COTRIM. 77

4.6 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA GLOBAL (3º ANO DO ENSINO MÉDIO) DE GILBERTO COTRIM. 80

5 **CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS SOBRE A QUESTÃO INDÍGENA PARA AS AULAS DE HISTÓRIA DO BRASIL** 83

5.1 OS INDÍGENAS 83

5.2 CONTATO DOS ÍNDIOS COM OS NÃO-ÍNDIOS 86

5.3 DESCOBRIMENTO DO BRASIL 89
5.4 CONFRONTO ENTRE DOIS MUNDOS 90
5.5 NOÇÕES DE CULTURA 93
5.6 A NEGAÇÃO DOS ÍNDIOS PELOS NÃO-ÍNDIOS 95
5.7 O QUE DEVEMOS AOS ÍNDIOS 98
5.8 ACULTURAÇÃO E ASSIMILAÇÃO 99
5.9 ETNIA E ETNICIDADE 100
5.10 PARADIGMA EXTERMINACIONISTA 100
5.11 PARADIGMA INTEGRACIONISTA 102
5.12 NOVO PARADIGMA PARA A POLÍTICA INDIGENISTA 103
6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 107

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como temática as representações das sociedades indígenas nos livros didáticos de História do Brasil, especificamente aqueles que são voltados para o Ensino Médio da Educação Básica. Nossa proposta foi analisar esses materiais didáticos abordando de maneira interdisciplinar essa questão, a partir do diálogo entre a História e a Antropologia.

Em linhas gerais, valorizamos os conceitos antropológicos por considerar a Antropologia como a ciência humana e social que busca conhecer a diferença e alteridade. Incorporá-la, pode nos possibilitar uma melhor compreensão das diferentes culturas e da coerência de cada uma quando analisadas a partir de seus próprios pressupostos. Além do mais, afirmamos que nos manuais didáticos residem uma enorme carência desses conceitos e, por isso, um determinado tema pode ficar deficiente, debilitado, sobretudo quando se trata dos povos indígenas.

A escolha pelo tema indígena, em meio a tantos outros assuntos disponibilizados nos livros didáticos, é fruto de um certo descrédito atribuído à questão indígena, dado pela carência de conteúdos problematizadores sobre o assunto, somado à falta de preparo de alguns professores em seu engajamento com a causa. Tal afirmativa é fruto tanto do desconforto que trazem certos materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas quanto da convivência pessoal com professores de história da rede estadual de educação por onde tive a oportunidade de trabalhar e que, de certa forma, alguns demostraram certa apatia pelo tema. Percebemos uma certa negligência sobre essa temática específica. Portanto, entendemos que a comunidade escolar é um espaço em que essas ideias podem ser construídas e debatidas. Acreditamos que o estudo da história das sociedades indígenas na escola, além de apresentá-los com respeito e dignidade, tem a pretensão de colocá-los no mesmo nível dos demais povos e sociedades estudadas e permite, ainda, que se pense nas continuidades históricas que nos afetam.

Pensando nisso, analisamos o que tem sido veiculado e transcorrido nos manuais didáticos sobre os povos indígenas, e se esses conteúdos e representações têm contribuído para uma ressignificação do ensino de História, ou seja, se contribuem ou não para as permanências eurocêntricas e preconceituosas em relação à cultura indígena.

Nossa proposta encerra-se na confecção de um material que subsidie e fundamente o trabalho do professor para melhor lidar com os enfretamentos disponibilizados nos livros. Como exigência do Mestrado Profissional em História, pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), espera-se que desenvolvamos um produto. O que chamamos de produto é um material que, em seu caráter pedagógico, visa integrar teoria e prática, possibilitando a

aproximação entre a produção científica e o desenvolvimento de aplicação prática do conhecimento. Dessa forma, confeccionaremos um material de poio para professores, intencionando contribuir com o seu trabalho em sala de aula, fomentando discussões a respeito da questão indígena.

Partindo desta perspectiva, a pesquisa a ser apresentada fundamentou-se na análise de duas das principais coleções de livros didáticos de História para o Ensino Médio, as quais foram disponibilizadas a partir da escolha de professores e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[1], na cidade de Aparecida de Goiânia - GO. A preferência por esta cidade decorre do fato de que a escola ao qual estou lotado faz parte da Secretaria da Educação de Aparecida de Goiânia, portanto toda a minha experiência e vivência como professor ocorre nesse contexto. Sem contar que as informações que obtivemos sobre as editoras mais distribuídas e influentes nessa região dizem respeito a essa cidade.

Os materiais didáticos observados foram as coleções: *História: sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, e *História Global*, de Gilberto Cotrim, pela editora Saraiva. Ambas as coleções foram escolhidas a partir do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)[2] de 2017. Sendo esses livros reutilizáveis até 2020, tivemos assegurado para essa investigação dissertativa o que há de mais atualizado sobre a temática indígena composta nos manuais didáticos.

Ficou evidenciado que a maior parte das abordagens sobre os indígenas encontrava-se nos livros da segunda série do Ensino Médio, mesmo porque, os Parâmetros Curriculares

---

[1] De acordo com as informações disponibilizadas no site do Ministério de Educação e Cultura (MEC), 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. A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

[2] Segundo informações extraídas do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), implantado em 2004 pela Resolução nº 38 do FNDE, prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática. Todas as escolas beneficiadas estão cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Nacionais (PCN), determinam, dentre as possibilidades do que deve ser ensinado para esta série, abordagens de conteúdos como: *A Colonização do Brasil*. Posto isto, a predominância sobre essas discussões acerca dos indígenas ocorre majoritariamente nessa circunstância. É bastante salutar ressaltar que na trajetória das numerosas páginas desses livros contidos nessas coleções didáticas o tema indígena torna-se quase que inexistente em outros contextos históricos.

Mediante análises desses manuais, foi percebido que, de certa forma, ainda existe um enorme desalinhamento entre os conteúdos disponibilizados nestes livros didáticos e os conhecimentos antropológicos que se encontram disponíveis. Por intermédio dessa constatação, levantamos como problema fundante dessa pesquisa a compreensão de como os autores dos principais livros didáticos, sobretudo os mais distribuídos nas escolas públicas de Aparecida de Goiânia, trataram da temática indígena e como as abordagens antropológicas poderiam subsidiar, e até mesmo ancorar, as discussões sobre esse assunto nas aulas de História do Brasil.

Nesse sentido, o que pretendemos questionar aqui não é necessariamente a incorporação de um tema no currículo de História, mas uma mudança de perspectiva e abordagem na forma em que atualmente se apresentam os conteúdos históricos nos livros didáticos.

A introdução da história indígena em sala de aula e nos materiais didáticos não pode ser tratada como um mero acréscimo nos conteúdos de História do Brasil ou da História da América, pois esse debate vai além de uma simples questão de conteúdo, esse debate representa a possibilidade de reconhecimento da existência do Outro, um reconhecimento político que implica um reconhecimento da diferença.

Não pretendemos generalizar, muito menos insultar, os manuais didáticos analisados, todavia, mesmo sabendo que alguns mais recentes sejam de boa qualidade e trabalhem melhor seus temas, apontando críticas e questionamentos, mesmo estes, mostram-se limitados em suas análises por fundamentarem-se, muita das vezes, em uma historiografia já superada e, portanto, passível de mudanças frente a uma historiografia mais atualizada ou alternativa.

Em síntese, nossa pesquisa teve como parâmetro a Lei Federal 11.645[3] sancionada em 10 de março de 2008. A lei estabelece às diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão no

[3] Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Contudo, percebemos que os indígenas ainda permanecem ofuscados nas narrativas dos livros didáticos de História e isso acontece também com as temáticas raciais. Ainda é perceptível a preponderância de uma história eurocêntrica, caracterizada pelo silêncio, e muita das vezes negligenciadas por parte de muitos educadores. Nesse sentido, ressalta-se que é preciso dar visibilidade a todos os sujeitos e suas práticas, que, por sua vez, são construtores da história. Como observado por Ana Maria Monteiro (1994):

> Na reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem, e terá, um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes, que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado [...], não apenas resgatar esses esquecidos da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa, fracassada, de erradicar os índios. (MONTEIRO, 1994, p. 227).

Sustentamos teoricamente nossa dissertação a partir de três fundamentações. A primeira se ancora nas discussões decoloniais. De acordo com Walter Mignolo (2007), o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para se pensar o Outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único. Nesse emaranhado de vozes destaca-se que a decolonização[4] dos saberes e poderes se constitui numa tentativa de desconstruir as metanarrativas sobre a modernização, racionalização e progresso, procurando restaurar as vozes, as experiências, as identidades, as histórias dos subalternos e a importância das comunidades periféricas, desfazendo a cultura do silêncio, as contradições opressor – oprimido rearticulando-as para superação das marcas profundas da colonialidade inscrita na memória social dos povos colonizados; e, por fim, romper com a invisibilidade dos ditos conhecimentos populares, leigos, camponeses, ou indígenas parando de tratá-los como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência

[4] Em síntese, a decolonização enfatiza que as possibilidades e os limites de compreensão e ação de cada saber só podem ser conhecidas à medida que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Nessa comparação, acontece uma ecologia de saberes como uma opção epistemológica e política que levará à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes, transformando-se em experiências transformadoras que conduzem à construção de um projeto de educação popular em que os múltiplos conhecimentos e a ciência participam em pé de igualdade.

Desde o final da década de 1990, com as pesquisas de Aníbal Quijano[5] sobre a colonialidade vários estudos passaram a ser articulados, e, a partir de então, têm procurado retomar uma série de problemáticas históricas, sociais e culturais que eram consideradas finalizadas e até mesmo resolvidas, nas ciências sociais latino-americanas.

O autor, aponta um fator de extrema importância do pensamento decolonial: sua intrínseca correlação com o mecanismo de poder capitalista. De acordo com Quijano (2010), a simultaneidade entre a constituição da América Latina e o despontamento do poder capitalista culminaram na consolidação do que mais tarde foi chamado de Europa como sendo o eixo central da prática de dominação que marcou a modernidade e perdura na atualidade. A produção de conhecimento a partir daí ficou alinhada aos interesses econômicos do capitalismo, agindo como mecanismo de justificação das estruturas de poder contemporâneo e de naturalização das relações de colonialidade. Essa produção relativa ao conhecimento negava a validade de qualquer outra perspectiva de conhecimento.

Quijano (2010), chama a atenção para o fato de que a mentalidade eurocêntrica não é exclusividade dos europeus ou de quem está no topo da cadeia alimentar econômica mundial, "mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia. E embora isso implique um componente eurocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido" (QUIJANO, 2010, p. 86). Há um trabalho cognitivo de *naturalização* das relações de poder coloniais. Cria-se o mito de que elas são *naturais* em si, e, portanto, não estão sujeitas a questionamentos. Este enredo cria a ideia de que a humanidade está em um caminho único e linear de desenvolvimento, cuja posição de determinado povo classifica-o como inferior ou superior, racional ou irracional. São estruturas de dominação que extrapolam limites físicos e econômicos, adentrando campos como a cultura e o pensamento.

> O eurocentrismo levou virtualmente todo o mundo a admitir que numa totalidade o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes e que, portanto, há uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas e de cada uma das partes. As possíveis variantes do movimento de cada parte são secundarias, sem efeito sobre o todo e reconhecidas como particularidades de uma regra ou logica geral do todo a que pertencem. (QUIJANO, 2010, p. 95).

[5] Aníbal Quijano, sociólogo peruano membro-fundador do grupo Modernidade/Colonialidade — M/C, foi um dos principais pesquisadores do pensamento decolonial. Quijano desenvolveu uma obra muito importante para o entendimento da formação da modernidade. A partir de uma análise histórica de formação do capitalismo com base no colonialismo e sua expansão à globalização do século XXI, incluiu categorias essenciais para a compreensão do sistema ocidental europeu de pensamento.

O resgate da leitura de Aníbal Quijano mostra-se crucial não só para entender as relações de poder coloniais, mas também seus reflexos em características da vida na sociedade atual, como os modelos econômicos, o racismo, a colonialidade cultural e epistêmica, a mentalidade política dos territórios colonizados, o perigo da naturalização de práticas de dominação, etc. Deste modo, ressalta a importância da libertação e da decolonização (em todos os seus aspectos) das nossas sociedades latino-americanas.

Conforme observaram Mauricio de Novais Reis e Marcilea Freitas Ferraz Andrade (2012), em seu artigo *O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas*, o colonialismo europeu, juntamente com sua política de domínio, trouxe, como consequências complexas, marcas nas civilizações dos povos colonizados, sobretudo na África e na América. O processo de colonização resultou em profundas transformações dos sujeitos envolvidos no processo colonialista. Se por um lado as nações europeias visavam privilégio econômico devido à expansão capitalista, por outro os europeus envolvidos nesse processo foram circundados, de maneira recíproca, com a cultura dos povos colonizados.

Embora os países latino-americano tenham conseguido suas independências mediante a resistência e luta, não podemos deixar de salientar que houve impactos profundos na vida desses povos. Os traços da situação colonial persistem como feridas abertas na cultura dos povos, mesmo no período posterior a independência dos seus países, diante do seu reconhecimento como Estados soberanos, "por exemplo, os idiomas oficiais desses Estados são, majoritariamente línguas impostas pelos colonizadores" (REIS; ANDRADE, 2012, p. 2).

Boaventura de Sousa Santos (2010), na obra *Epistemologias do sul*, argumenta que o pensamento moderno ocidental é abissal. Para o autor, existe uma linha que divide o mundo do conhecimento em: deste lado da linha e o outro lado da linha. O primeiro lado da linha seria de onde sempre se interpretou o mundo, de onde sempre vieram os saberes, os quais, por consequência, apagariam ou deixariam na invisibilidade todos os que estão do outro lado.

Santos afirma que o pensamento abissal continuará a se reproduzir quanto mais desiguais e injustas sejam suas práticas, a menos que se esbarre em uma resistência ativa. Revela também que, desde o início deste século, o Fórum Social Mundial[6] tem sido a expressão mais decisiva da globalização por ele ser contrário às políticas neoliberais vigentes.

[6] O Fórum Social Mundial (FMS) é um encontro anual internacional protagonizado por movimentos sociais, ONGs e pela comunidade civil para discutir e lutar contra o neoliberalismo e, sobretudo, contra desigualdades e injustiças sociais provocadas pela Globalização. Tem como objetivo construir alternativas para favorecer o desenvolvimento humano buscando a superação da dominação imperialista.

De acordo com Santos (2010), os movimentos indígenas são aqueles cujas concepções e práticas representam a mais convincente emergência do pensamento pós-abissal, o que é muito auspicioso para a possibilidade deste pensamento, já que os povos indígenas são os habitantes paradigmáticos do outro lado da linha, no campo histórico do paradigma "apropriação e violência". O autor também defende que, quanto mais compreensões não-ocidentais forem identificadas, mais evidente tornará-se-á o fato de que ainda restam muitas outras por identificar, e que as compreensões híbridas, com elementos ocidentais e não-ocidentais, são virtualmente infinitas. O pensamento decolonial parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída.

Antonio Gomes da Costa Neto (2016), em seu artigo *A denúncia de Cesáire ao pensamento Decolonial*, afirma que o pensamento decolonial se preocupa em romper com os pensamentos gravados e registrados nos corpos e nas mentes por gerações, "incorporando o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros) como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados" (COSTA NETO, 2016, p. 51). À vista disso, nossa pesquisa caminha a partir de uma perspectiva decolonial, no sentido de reconstruir novas interpretações das culturas indígenas contida nos livros didáticos de História.

O próximo referencial teórico no qual nossa pesquisa se validou, desenvolveu-se apoiado na Análise do Discurso (e seus pilares como, ideologia e memória). Vários são os conceitos sobre Discurso, um campo de estudos em formação, cujas fronteiras não estão ainda claramente delimitadas. Segundo declara Maria do Rosário Valencise Gregolin (1995), em seu artigo *A análise do discurso: conceitos e aplicações*

> Se tomarmos um ponto de vista histórico, perceberemos que o que hoje chamamos de "análise do discurso" tem uma história que chega a dois mil anos, desde os estudos da Retórica grega, e se estende a um presente com ares de *science fiction* na tentativa da linha francesa de empreender uma "análise automática do discurso" por meio da informática. Durante esse longo percurso, um conjunto de preocupações comuns tem delineado um domínio bastante amplo dentro dos estudos linguísticos. (GREGOLIN, 1995, p. 13).

Entretanto, foi a partir da década de 1970 que a Análise do Discurso ganhou força e terreno. Existem algumas maneiras de se trabalhar a linguagem, dentre elas encontra-se a Análise do Discurso. Não trata apenas de trabalhar a língua ou a gramática, embora essas também lhe interessam, todavia, trata do Discurso, ou seja, da palavra em movimento, da prática discursiva, dos homens e mulheres falando. O Discurso não se interessa apenas pela

interpretação, mas pelos seus limites de significados, não se afirma a partir de uma descoberta da verdade, mas pela busca dos sentidos. Discurso é a geração de sentido. É o lugar onde o sujeito se manifesta. Não é apenas o que o texto diz, ou como diz, mas por que o texto diz o que ele diz. Uma vez que o Discurso gera sentido, esses sentidos dependem das inscrições ideológicas dos diferentes sujeitos em determinados espaços sociais.

Eni P. Orlandi, (2015) afirma que uma das bases da Análise de Discurso é ressignificar a noção de ideologia a partir da Linguagem.

> O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. (ORLANDI, 2015, p. 43-44).

Dessa forma, o conceito de ideologia é imprescindível para a noção de Discurso. Pois, propõem que ideologia é uma concepção de mundo de determinados grupos sociais em uma circunstância histórica, ou por assim dizer, é um conjunto das representações dominantes de uma determinada classe social.

Mediante as considerações de Cleudemar Fernandes[7] (2007), para compreender melhor a noção do sujeito no campo da Análise do Discurso devemos problematizar o seu discurso, percebendo que não se trata de uma análise individual ou de uma existência particular no mundo, mas se trata de toda uma experiência de sujeito calcado no social.

> Portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um ‘eu’ individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz do sujeito revela o lugar social, logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de cada realidade social. (FERNANDES, 2007, p. 33).

[7] Cleudemar Fernandes é doutor em linguística pela Universidade de São Paulo – USP e coordenador do Grupo de Pesquisas em Análise do Discurso – GPAD/UFU. A obra, *Análise do Discurso: Reflexões introdutórias*, publicada em 2007, procura nos esclarecer como é constituído o discurso, como é visto o sujeito e suas várias vozes. O autor teve o objetivo de expor, de maneira didática, as bases conceituais da Análise do Discurso (AD).

Ora, a noção de discurso está indiscutivelmente associada à noção de sentido, visto que, uma formação discursiva evidencia a formação ideológica que as revelam. Assim, acreditamos ser possível compreender os discursos observando os entrelaçamentos de outros discursos, pois o sujeito não é homogêneo. Seu discurso se entrelaça com outros discursos já produzidos.

A compreensão dos livros didáticos sob esse viés torna-se possível partindo da premissa de que os discursos, como já foi dito, exprimem sentido coletivo, como afirma Fernandes, "a existência de diferentes tipos de discursos implica a existência de diferentes grupos sociais" (FERNANDES, 2007, p. 60). Assim, uma vez que o discurso engloba outros discursos, é bem possível que compartilhe aspectos sociais, culturais e até mesmo ideológicos.

Ao analisar essas coleções didáticas, procuramos observar os aspectos políticos e ideológicos contidos nessas fontes. Ficamos atentos à intenção dos sujeitos discursivos e a interação deles com o lugar histórico e social de onde foi produzido o discurso.

Uma outra ferramenta que colabora para a Análise do Discurso é a Memória. A Memória, faz parte da produção de Discurso.

> A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2015, p. 29)

A observação do interdiscurso nos permite, por exemplo, remeter os Livros Didáticos a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e às intenções políticas e ideológicas. Em outras palavras, a Memória também se estrutura a partir de discursos construídos.

Para maior completude de nosso referencial teórico, sentimos a necessidade de ampliar, ao longo das observações, a concepção de Memória, oferecendo maior sustentabilidade à investigação. Para tanto, recorremos a pensadores como Jacques Le Goff (1990) em *História e Memória*.

Por não ser nosso foco principal – tratar das diferenças entre história e memória –, não nos preocuparemos, neste momento, em definir os limites sobre esses conceitos, entretanto, chamaremos a atenção para o lugar da memória, e suas possíveis relações com o nosso trabalho dissertativo.

A memória vem cada vez mais sendo concebida como um fenômeno complexo, ela não envolve apenas a ordenação de vestígios, como também a releitura de vestígios. E, sendo assim,

o historiador apropria-se da memória enquanto documento e como uma das possibilidades de construção do conhecimento histórico. Para Le Goff, a memória pode ser pensada como propriedade de guardar determinadas informações a partir de funções psíquicas, podendo atualizar informações do passado

> A evolução das sociedades na segunda metade do século XX clarifica a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e a aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (LE GOFF, 1990, p. 475).

Dessa forma, entendemos memória como uma reconstrução do passado que serve para atender aos interesses do presente de determinado grupo. A partir da memória, é possível voltar ao passado tanto a título de glorificá-lo ou demonizá-lo, dando ressignificado ao presente, visto que a memória está inserida em um jogo de forças entre grupos que se propõem a colocar em evidência suas narrativas.

Por fim, o referencial teórico que assentou os pilares para a confecção de nosso material (ao qual chamamos de produto), e que subsidiará o trabalho dos professores em sala de aula, teve como firmamento a relação interdisciplinar entre História e Antropologia. Deste modo, explicitamos conceitos antropológicos que foram silenciados ou pouco trabalhados nos materiais didáticos, estabelecendo relações entre História e Antropologia sobretudo no tocante à questão do Outro e da diversidade cultural.

Gervásio Batista Aranha (1997) em seu *artigo A nova história, seus temas e métodos: um diálogo com a Antropologia*, propôs uma questão interessante: de que alguns historiadores e antropólogos culturais pareciam convergir em relação à questão do simbólico. O diálogo da História com a Antropologia dá-se muito em torno da apreensão do simbólico, como declara o pesquisador, "O historiador não está simplesmente preocupado com a interpretação dos significados, mas antes em definir as ambiguidades do mundo simbólico" (ARANHA, 1997, p. 49).

É importante ressaltar que esse diálogo com a Antropologia não quer dizer que o historiador perca sua autenticidade, mas que se faça uso da disciplina adjacente para resolver questões de modo a contribuir com os métodos da História, como por exemplo, valorizar o que os antropólogos chamam de "a visão do nativo", para, a partir daí, entender os significados

implícitos na sua visão de mundo. Na concepção de Mariza Peirano (1999), "A Antropologia como ciência social do Brasil, defende que a ideia de que a alteridade é um aspecto fundante da Antropologia, sem a qual a disciplina não reconhece a si própria" (PEIRANO, 1984, p. 2) Como salienta Peirano (1999), interessa para nós o conceito de alteridade e de diversidade cultural. Qualquer que seja a definição adotada, é possível entender a Antropologia como uma forma de conhecimento sobre a diversidade cultural, isto é, a busca de respostas para entendermos o que somos a partir do espelho fornecido pelo Outro; uma maneira de situar-se na fronteira de vários mundos sociais e culturais, abrindo janelas entre eles, através das quais podemos alargar nossas possibilidades de refletir e agir sobre o que, afinal de contas, tornamo-nos seres singulares, humanos.

A Antropologia[8] é a ciência que estuda a diversidade cultural humana. Assim, o saber antropológico traça, em detalhes, os fatores que compõem as relações entre os indivíduos com o seu meio, levando em conta toda a especificidade cultural. Isso porque o seu foco é, de fato, o conceito de "Cultura". Nesse sentido, a etnografia se caracteriza por uma imersão no mundo do Outro, à procura da teia de significados inscrita em toda ação social, ou seja, busca pelo "ponto de vista nativo" como observou o antropólogo Clifford Geertz (1978). O pesquisador ainda afirma que o homem é essencialmente semiótico e reitera:

> Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície." (GEERTZ, 1978, p. 15).

A cultura é o resultado da ação e prática humana em determinados espaços sociais e temporais. Dessa forma, estudar cultura é refletir sobre o ser humano na sua condição do que lhe é peculiar, sempre em coexistência com a diversidade e pluralidade. Sendo assim, todo grupo humano cria e pratica sistemas simbólicos.

É perceptível que a diversidade cultural indígena presente nos manuais didáticos foi, de alguma forma, silenciada. Como motivo propulsor desse silenciamento, defendemos a falta de

[8] Sobre o conhecimento antropológico, Roque de Barros Laraia (1997) discorre que houve extensão de seus sujeitos de pesquisa, lastreado no estudo da cultura, surgindo nomenclaturas como Antropologia Cultural: pela qual se pesquisam técnicas de transformação do natural ao humano (utensílios de caça, pesca de culinárias, de comunicação); Antropologia Social: pela qual se pesquisam as instituições sociais (sistema de parentesco, religião, sistema político e econômico, etc.); Etnologia: pela qual são realizadas pesquisas do Outro, tomando como referência a etnia. Vale também dizer que a Etnologia é a teorização dos dados obtidos pelo pesquisador em trabalho de campo durante o qual ele produz um acervo etnográfico, ou seja, a Etnografia. De modo geral, a Etnologia é uma Antropologia utilizada em estudos de sociedades não-ocidentais

uma política de publicação que possam ser didaticamente transpostos em textos didáticos. Como observou Louis Dumont (2000), há uma ausência de conceitos antropológicos no ensino escolar e afirma que "O *mértier* do antropólogo não se reduz a um caso de misticismo, nem tão pouco a uma arte de concordância ou conversação. [...] o propósito da Antropologia é o de reunir compreender, re-construir" (DUMONT, 2000, p. 205). Isto posto, percebemos que a Antropologia propõe-se a evidenciar a diversidade cultural a partir da alteridade, isto é, a conivência com o Outro de forma a compreendê-lo.

Somos levados a acreditar que o colonialismo praticado pelas nações europeias impactou sistemas sociais e culturais diferentes dos ocidentais, sobretudo os nativos que habitavam essas terras. Esse impacto foi o resultado de imposições ideológicas, religiosas, bélicas, educacionais e econômicas praticadas pelas metrópoles sobre as colônias, impacto esse que prevaleceu durante muito tempo em uma narrativa ocidentalizada, chegando a resvalar também nos materiais didáticos.

Isto posto, no primeiro capítulo, apresentamos discussões referentes ao livro didático, suas implicações, a grande problemática sobre a mercantilização do livro e sua importância pedagógica. Também foram feitas considerações sobre as fragilidades dos manuais didáticos e o papel do professor no desafio de se almejar uma educação de qualidade.

No segundo capítulo, fizemos um breve exame bibliográfico de alguns textos que trataram das representações dos indígenas nesses manuais. Procuramos compreender como a temática indígena foi fixada nos livros didáticos mais remotos, (ressaltando a perpetuação do racismo e a exclusão promovidos por esses livros ao longo de algumas décadas) e, sobretudo, de que forma essas mesmas questões apareceram nos principais livros didáticos após a Lei Federal 11.645, de março de 2008.

No terceiro capítulo, analisamos os elementos textuais e imagéticos presentes nas coleções didáticas de história das editoras FTD e Saraiva, em especial os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), durante os anos de 2017 e 2020, e que, de fato, é o recorte temporal dessa pesquisa. Procuramos investigar a permanência, ou não, dos preconceitos e estereótipos no tocante à temática indígena no livro didático. Intencionamos descortinar e refletir se a representação estereotipada, limitada e diminuída do indígena presente nos mais variados manuais didáticos nas décadas de 1970 a 2000, ainda se perpetua como representação diluída da realidade nos novos manuais produzidos a partir da Lei Federal 11.645, de 2008.

Por fim, propomos, para o quarto capítulo, um material de apoio complementar aos livros didáticos para os professores quando estes forem tratar da temática indígena,

problematizando conceitos antropológicos que, ao nosso ver, foram pouco explorados pelos autores dos livros didáticos analisados. Este capítulo terá a intenção de estimular discussões interdisciplinares entre História e Antropologia.

2 LIVRO DIDÁTICO: A PROBLEMÁTICA DE SUA MERCANTILIZAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA.

O conceito a respeito do livro didático é posto diante de debates e reflexões. Todavia, assumiremos a definição de João Batista Araújo e Oliveira (1984), que entende o livro didático "como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação" (OLIVEIRA, 1984, p. 11)

O livro didático será, então, o objeto privilegiado de nossa pesquisa, posto isto, não será abordado, para efeito deste trabalho, livros de literatura, enciclopédias e textos complementares que dizem respeito à temática indígena, não que estes não sejam pontos importantes de referência, ou que o professor não possa dar preferência a esse tipo de material, pelo contrário, trata-se apenas de delinear o nosso campo e objeto de pesquisa.

Nesta investigação, os livros didáticos puderam ser, no campo da História, um documento satisfatório para a produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, Décio Gatti Júnior (2004) levanta a problemática de como esse tipo de material não foi considerado antes pelos historiadores para este objetivo. Nas palavras do autor:

> Provavelmente, porque nos paradigmas historiográficos predominantes no país de 1970 não sobrava espaço para investigações dessa natureza, pois a tendência do desenvolvimento de análise estruturais e sistêmicas não permitia a incorporação de uma investigação mais especifica e detalhada sobre o cotidiano e as práticas escolares, ou seja, daquilo que se passava no interior da escola. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 31)

Apenas recentemente houve o interesse de determinados pesquisadores para esse tipo de material como fonte de pesquisa e, consequentemente, a organização de acervos de documentações e materiais escolares. Novos olhares estão sendo colocados em práticas por pesquisadores a respeito do entendimento sobre os livros didáticos e sobre a História das disciplinas escolares. Magda Soares (1996), afirma que muitos olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia a qualidade e orienta a escolha e o uso dos materiais; um olhar político, que direciona seus processos de seleção e distribuição; um olhar econômico, que fixa normas de produção, comercialização e distribuição destes livros. Entretanto, a pesquisadora coloca em questionamento a afirmação acima e complementa:

> Avaliar qualidade e correção, orientar a escolha e o uso; direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o "dever ser" ou o "fazer ser", e volte-se para o "ser" – não o discurso sobre o que deve "ser" a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que "é", o que "tem sido", o que "foi" o livro didático. (SOARES, 1996, p. 53).

Indagações como estas citadas acima estão sendo cada vez mais abordadas por estudiosos. Desse modo, livros didáticos tornam-se uma fonte importante para pesquisa e produção do conhecimento histórico.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático faz parte da cultura material da maioria das escolas públicas brasileiras, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Longa é a trajetória da inserção dos livros didáticos no Brasil. Para este momento, destacaremos alguns marcos que julgamos importantes no que diz respeito aos livros e sua distribuição, pois trata-se de uma das mais antigas e consideráveis políticas públicas para a educação brasileira.

De acordo com a cronologia elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)[9] e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[10], a distribuição dos livros didáticos no Brasil teve início em 1929, quando o Governo Federal criou um órgão para legislar sobre os livros didáticos no Brasil, o Instituto Nacional do Livro (INL)[11].

---

[9] O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos:
I - política nacional de educação;
II - educação infantil;
III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;
IV - avaliação, informação e pesquisa educacional;
V - pesquisa e extensão universitária;
VI - magistério e
VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

[10] O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto–Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira.

[11] O Instituto Nacional do Livro foi criado em dezembro de 1937 por iniciativa do ministro Gustavo Capanema. Estavam previstas como suas atribuições a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e, finalmente, a expansão,

O INL foi criado para tornar legítimo o livro didático nacional e auxiliar na sua produção. No entanto, a produção e distribuição não foram efetivadas de fato naquela época. Foi apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, que o instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia, e ao mesmo tempo aumentar o número de bibliotecas públicas.

Nas considerações de Rita de Cássia Cunha Ferreira (2008), em 1938, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema sugeriu a criação de um decreto-lei que iria fiscalizar a elaboração do livro didático, e, com isso, o governo iria controlar a informações que circulariam dentro das escolas.

> O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos. A comissão foi criada em 1938 e 'estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde'. (FERREIRA, 2008, p. 38).

Outro marco que julgamos importante sobre a trajetória do livro situa-se na década de 1960. Seguindo Holien Gonçalves Bezerra (1999)), em seu artigo *O Processo de Avaliação de Livros Didáticos*, a partir de 1960, os manuais didáticos passaram a ser utilizados com maior frequência. No decorrer da segunda metade dessa década, por exemplo, foi assinado e estabelecido um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)[12]. Nessa época, foram editadas grandes

por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas. Para os formuladores da política cultural da década de 1930, anos de busca de uma identidade nacional, a organização de uma enciclopédia e um dicionário da língua brasileira parecia fundamental à própria existência cultural do país. Já as bibliotecas, na definição de Capanema, eram necessárias por serem "centros de formação da personalidade, de compreensão do mundo, de autoeducação, enfim, centros de cultura". Vários intelectuais passaram pelo Instituto Nacional do Livro durante o Estado Novo. Sua direção foi entregue inicialmente ao escritor, poeta e crítico literário modernista Augusto Meyer.Sérgio Buarque de Holanda e Mário de Andrade também estiveram ligados ao instituto.

[12] Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo. (MENEZES; SANTOS, 2001, p.37) .

quantidades de livros para atender a demanda de um novo contexto escolar em surgimento. O referido programa revestiu-se do caráter de continuidade.

Em 1964, é implantado o Regime Militar com o golpe de Estado. Com isso, houve a desmobilização do magistério, a privatização do ensino, a repressão e a divulgação de uma pedagogia alicerçada em objetivos no mínimo discutíveis. O Programa do Livro Didático passou a ser gerenciado pela comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED)[13] que foi criada a partir de 1966 e extinta em 1971. Esse programa visou a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas do ensino público. Neste momento, surge, nos currículos escolares, os ideais da doutrina de segurança nacional e a intervenção do Estado nos assuntos sobre o livro didático passa a ser muito maior. Bezerra, observa que:

> Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for Internacional Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava. (BEZERRA, 1999, p. 30).

Durante o regime militar houve muita censura e falta de liberdade nos temas abordados nos livros didáticos. Conforme expõe Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca (2004):

> A questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequência [sic], sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na

[13] Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), instituída pelo Decreto n° 59.355, em 4 de outubro de 1966. Em 6 de janeiro de 1967, foi firmado o convênio entre o Ministério de Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/SNEL/USAID), com o objetivo de disponibilizar cerca de 51 milhões de livros aos estudantes, num período de três anos, em todo o território nacional. O programa da COLTED compreendia a distribuição de livros às bibliotecas escolares em seus três níveis de ensino: o primário, o secundário e o superior. No nível secundário, o Programa, atendia às escolas normal, comercial, agrícola, industrial, como também instituições militares, entre outras. A COLTED, além de livros, previa cursos de treinamento para professores e bolsas de estudo, no exterior e no país, para professores e técnicos nas diversas atividades profissionais da indústria editorial. A investigação do Programa de Bibliotecas da COTED foi realizada tomando como referência o contexto histórico, a partir de estudos sobre a Guerra Fria. (KRAFZIK, 2006, p. 9)

> medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. Deste modo, o uso do livro didático tornar-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 136)

Deste modo, o uso do livro didático tornou-se um instrumento de repressão e contenção do Estado e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins.

Como mencionado anteriormente, em 1971, a COLTED foi absorvida pelo INL. A partir desse momento, implementa-se um sistema de coedição de livros didáticos com editoras nacionais. Em 1976, ocorre outra mudança, o INL foi extinto e o FNDE tornou-se responsável pela execução dos livros didáticos. Ainda é valido salientar que, nas considerações de Selva Guimarães (2012), em sua obra *Didática e prática de ensino de História*, os governos pós-1964 incentivaram a indústria editorial brasileira de diversas formas. A partir daí estabeleceu-se a isenção de impostos sobre todos os estágios de produção e comercialização de livros, jornais e periódicos conforme uma Lei Federal de 1967.

Outra questão, é que, também nesse período, o governo passou a estimular a renovação tecnológica da indústria editorial pela isenção alfandegaria sobre a importação de maquinaria. Houve um maciço apoio do Estado para com as indústrias editoriais que contribuiu para a massificação da distribuição dos livros didáticos no Brasil.

Em 1985, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que em medida vem se aperfeiçoando para atingir um de seus objetivos que é levar os livros para os estudantes. Mudanças importantes foram colocadas em prática a partir deste programa, desde a indicação do livro didático pelos professores até a reutilização dos livros, além da abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos.

Somente no início dos anos 1990, o MEC deu os primeiros passos para uma participação mais direta e sistemática das discussões sobre a distribuição e a qualidade do livro escolar. Foi uma iniciativa do Governo Federal que consistiu em uma ação mais ampla do MEC, para avaliar o livro didático, apresentando um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Guias do livro didático. Conforme salienta Guimarães

(2012), até então não havia a preocupação acerca do controle de qualidade dos livros, o que passou a vigorar a partir de 1993 quando foi criada pelo MEC uma comissão de especialistas encarregada de duas tarefas principais: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para avaliação das novas aquisições.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96 de 1996, ficou garantido, como dever do Estado para com a educação escolar pública, o atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar. O PNLD situa-se nesse contexto.

Outro momento importante no que tange a trajetória dos livros foi o ano de 2004. A partir desta data iniciou-se a distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares do ensino fundamental e, em sequência, a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que previa a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. É a partir desse momento que a vigente pesquisa começa a ganhar significado, uma vez que nossa análise se restringe especificamente a esses livros didáticos distribuídos pelo governo.

2.2 O ASPECTO MERCADOLÓGICO DO LIVRO DIDÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA

Antes de tudo, gostaríamos de ressaltar que o livro didático é um componente do currículo escolar. O currículo, por sua vez, é a estrutura da escola, porque é baseado nele que se realizam os planejamentos, os conteúdos, as metodologias e as práticas de ensino e aprendizagem. É também o espaço em que as diferenças de interesses de origens socioculturais e de perspectiva são evidenciadas.

O planejamento escolar é um componente do currículo, não no sentido estático do termo, mas conota atividades que devem considerar as contingências e circunstâncias, pois se refere às atividades humanas. Portanto, o planejamento escolar no currículo é um requisito dinâmico e que se movimenta, constituído por sujeitos que devem considerar as realidades escolares.

Consideramos o currículo nas três dimensões com as quais ele está relacionado: com a cultura, com a ideologia e com o poder. Como sugerem Moreira e Silva (1995):

> [...] o currículo é um espaço complexo que não mais se restringe às áreas técnicas e burocráticas da escola. O currículo é um terreno que atrai interesses dos vários segmentos e classes envolvidos no tecido das relações sociais,

> portanto, inevitavelmente, o currículo se torna um espaço de expressões culturais, ideológicas e políticas. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8)

De acordo com os autores citados, o currículo não pode ser um componente escolar burocrático, porque ele é um artefato sociocultural. É um espaço que reflete, dinamiza as realidades socioculturais e, por isso, deve ser regado constantemente com experiências de agentes (professores e alunos), ampliando o conhecimento científico, respaldando-o nas circunstâncias históricas.

Segundo o posicionamento de Tomas Tadeu da Silva (1996), o currículo é um artefato social e cultural, assim, ele também pode ser considerado um instrumento de linguagem pelo qual os símbolos culturais são codificados pelo qual os interesses políticos e ideológicos são defrontados e, também por acolher os anseios e necessidades tanto de professores e alunos quanto de segmentos sociais, culturais e políticos. Assim como na linguagem, é no currículo que, cotidianamente, os conteúdos são lidos, relidos, incluídos e excluídos através de diferentes óticas e interesses. Nesse sentido, é possível, conceitualmente, aproximar currículo e linguagem. Afirma Silva (1996), que:

> O currículo deve ser visto não apenas como expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 1996, p. 81).

O currículo é criado, elaborado e projetado à luz das realidades socioculturais em que todo e qualquer grupo humano constitui-se, mantém-se e se modifica por meio de linguagens internas e externas sujeitas às modificações das contingências históricas.

No início da década de 1990, a professora Elza Nadai (1983) publicava o artigo *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*, nele Elza Nadai trouxe informações valiosas sobre os currículos da disciplina que estavam em vigor desde meados do século XIX até meados do século XX nas escolas, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro.

De acordo com a autora, esse currículo refletia uma história amadora, mesmo porque, "a instalação dos cursos superiores (um século depois da criação dos cursos secundários no Brasil) destinados à formação de docentes para o ensino secundário encerraria o "autodidatismo" da produção historiográfica nacional" (NADAI, 1983, p. 144). A autora também afirma que a história ensinada era uma simples transposição da historiografia francesa, fundada na noção do quadripartismo histórico (História antiga, medieval, moderna e

contemporânea), baseada na contemplação de uma história política e nas biografias dos "grandes homens". Era uma narrativa que naturalizava os eventos e tornava neutro o estudo do passado. Como parte desse projeto civilizador, a história como disciplina escolar também silenciava determinados grupos sociais: os negros, indígenas e mulheres. Os livros didáticos pouco ou nada falavam sobre a escravidão ou sobre as sociedades nativas da América, tampouco sobre as lutas e resistências cotidiana das mulheres.

Segundo Elza Nadai, "o fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia" (NADAI, 1983, p. 149).

Uma pesquisa realizada com livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2002, Kátia Abud (2007), revelou algo desanimador: a esmagadora maioria dos livros didáticos examinados ainda mantinha o "modelo francês" do século XIX, com a periodização quadripartite que se torna o eixo organizador dos conteúdos. Ainda é possível perceber livros com tais características de uma história quadripartite, embora novos eixos temáticos permeiem de forma bastante insistente os livros produzidos na última década.

Nesse contexto, o livro didático caminha em consonância com as propostas curriculares. Assim sendo precisamos reconhecer a importância que o livro didático assumiu com o passar dos anos, e, por essa razão, alguns autores dedicaram-se ao estudo destes a fim de analisar a problemática do uso desse material didático como fonte de saber histórico. Devemos reconhecer que o livro didático apresenta suas importâncias e funções pedagógicas, mas também econômicas, políticas e ideológicas. Nesse sentido, simpatizamos com algumas reflexões acerca desse material realizadas por estudiosos e estudiosas da área.

> O livro didático é antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. (BITTENCOURT, 2013, p. 71).

De acordo com Circe Bittencourt (2013), podemos destacar que os livros didáticos em sua fabricação recebem interferências, a começar pelos editores, técnicos gráficos e ilustradores, ou seja, vários personagens especializados fazem parte dessa grandiosa fabricação. Mediante a análise de alguns livros didáticos percebemos que estes apresentam-se, de certa forma, como um depósito de conteúdos escolares que atende as finalidades de suporte básico

que estão previstas nas propostas curriculares. É por intermédio dos livros que são transmitidos os conhecimentos considerados fundamentais e importantes de um grupo social, em uma determinada época. Em outras palavras, o livro didático é uma importante ferramenta capaz de transmitir um sistema de valores e ideologias.

O estudo de livros didáticos no Brasil passou por profundas mudanças ao longo das últimas décadas. No decorrer da década de 1970, uma preocupação começou a se circunscrever a uma análise crítica e ideológica sobre os livros didáticos no Brasil. Isso significou que o aspecto mercadológico dos livros didáticos começou a ganhar notoriedade. Observa-se que não é possível deixá-lo de lado quando se trata de obras didáticas.

Como bem observa Selva Guimarães (2012), houve um crescente apoio do Estado à indústria editorial e à massificação do livro didático no Brasil. O livro didático tornou-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial, e o governo um dos maiores compradores desses livros.

> A indústria editorial brasileira, graças à produção e à venda em massa de livros didáticos, subsidiada em grande parte pelo governo, conseguiu se colocar entre as maiores do mercado internacional. Segundo o Ministério da Cultura, em 2008, o Brasil foi o oitavo maior produtor de livros didáticos no mundo. (GUIMARÃES, 2012, p. 96).

A partir das informações, é possível evidenciar que o Estado é o maior comprador de livros didáticos. Assim sendo, direciona aquilo que deseja comprar. Diante disso, destaca-se a importância dos Parâmetros Curriculares e do Programa do Livro Didático, pois a adequação exigida pelo governo para a fabricação do livro pode significar a diferença entre lucro e prejuízo para uma editora.

É valido salientar que a orientação do Governo Federal em suas compras influencia a confecção dos livros didáticos, inclusive nos conteúdos disponibilizados, ou não, na obra didática. Conforme observa Kazumi Munakata (2012):

> Para Marx, a mercadoria é a principal categoria para o entendimento do capitalismo. Mediadora das relações sociais, ela é, antes, uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático não é diferente. Como valor de uso, satisfaz as necessidades de certa expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações. (MUNAKATA, 2012, p. 51).

Munakata (2012) insiste que o livro precisa adaptar-se à demanda. Se os ventos soprarem a favor das reivindicações democráticas, ou até mesmo das tendências esquerdistas; e se isso se traduz, na disciplina de História, na valorização de abordagens que, presumivelmente, pressupõe a reflexão e a crítica, a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a esse demandado do que permanecer fiel à sua suposta 'ideologia'. Ou melhor dizendo, o mercado é a própria ideologia dessas empresas.

Fica evidente que os livros didáticos adaptaram-se às principais exigências do mercado, ou seja, a progressiva institucionalização do livro didático por programas governamentais impôs mudanças ao mercado editorial. Como observou Décio Gatti Júnior (2004), as editoras, diante das demandas do Estado, partiram para um agressivo processo de profissionalização, tanto de suas estruturas administrativas quanto daquelas responsáveis pela elaboração do próprio conteúdo da obra didática.

> A existência do mercado consumidor é uma condição obvia para a sobrevivência das coleções didáticas e, no caso brasileiro, das próprias editoras. Sem as compras do governo federal, boa parte das editoras nacionais não teria crescido tanto como cresceram entre as décadas de 1970 e 1990. O fato das publicações didáticas preencherem mais da metade da vendagem das editoras nacionais é um dado incontestável e que vem se repetindo desde os anos setenta. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 183).

Concluímos, então, que o livro é uma mercadoria e, por conta disso, resulta em algo a ser mais acessível ao público consumidor, portanto não é de se estranhar que na confecção dos livros exista a preocupação em torná-lo acessível, atraente, de fácil assimilação, compreensão e sem reflexão, críticas ou discussão, são características básicas deste produto a ser consumido.

O livro, na condição de mercadoria de consumo, acaba a se limitar a análises simplificadoras, esquematizadoras e superficiais, cristalizando uma linguagem sem comprometimento crítico, o que reduz seu conteúdo à memorização mecânica dos fatos, nomes e datas, por ser mais cômodo do que o raciocínio e a reflexão. A História, portanto, transforma-se na simples narração dos fatos, ou melhor, em apenas uma face destes fatos.

Por fim, tornou-se indispensável ao analisar uma obra didática percebê-las em seus aspectos mercadológicos os quais se modificam de acordo com as intenções do seu principal comprador que é o Governo Federal.

Mediante a essas explanações sobre o aspecto mercadológico do livro não podemos abdicar também de sua importância pedagógica. Além disso, o aspecto mercadológico ou econômico e pedagógico são expressões de interesses políticos dos sujeitos envolvidos no

processo de confecção e utilização desses materiais didáticos: autores, editores, agentes públicos e professores. Queremos dizer que, tanto defendendo uma causa legítima da educação quanto usando o livro como mercadoria ou propósito ideológico, estamos sendo movidos por certos interesses, ou seja, dedicar afinidade para alguns sujeitos históricos em detrimento de outros pode configurar um posicionamento ideológico ao qual desproverá os alunos de entender outras realidades históricas que compõe as dinâmicas socioculturais. Conforme destaca Norma Telles (1987):

> Os manuais didáticos de História do Brasil são uma fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do outro. No domínio da escola, ao lado do professor, são um instrumento poderoso. Possuem ainda a autoridade suplementar de ser uma obra escrita. Eles não só operacionalizam as normas estabelecidas pela posição hegemônica do pensamento de uma sociedade, como também se transformam em instrumentos normativos. Os textos de nossa história desempenham o papel complementar de formadores de um quadro simbólico explicativo da realidade social, da cultural da qual o aluno está inserido, e servem, portanto, como fornecedores do referencial para o comportamento dos grupos que vivem esta realidade. Mostram como as coisas e a sociedade chegaram a ser o que são, como se formou e o que é a cultura. (TELLES, 1987, p. 73-74).

Os conteúdos e mensagens contidos nos livros didáticos trazem consequências à formação dos estudantes, portanto, não podem ser encarados apenas como meros produtos mercadológicos. Marc Ferro (1983) assinala que:

> Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como um amor..., mas permanecem indeléveis as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (FERRO, 1983, p. 11).

Dessa forma, o livro didático é um espaço no qual se formulam construções de ideias, por isso, as informações nele contidas não podem ser negadas nem negligenciadas pelos professores, a fim de que os educando não sejam privados das diversas realidades sociais.

No caso especificamente, de nossa pesquisa percebemos que o livro didático de História do Brasil tem se constituído como uma poderosa ferramenta para fomentar a identidade nacional, assim, conceitos básicos e estruturantes como Estado, nacionalismo, pátria, povo, entre outros, perdem sua sustentação quando defrontados com a realidade pluricultural brasileira.

> A identidade nacional e a difusão de um sentimento nacional patriótico nas escolas republicanas caracterizam dessa forma, o que se chama de "nacionalismo de direita". Trata-se de um nacionalismo voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para projetos de manutenção de seu poder e privilégios. Predominava a ideia de união, que omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento interno das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais, sociais e culturais. (BITTENCOURT, 2003, p. 82).

Constatamos, mediante revisões bibliográficas, que a partir do final da década de 1980, movimentos sociais e populares foram se articulando com a redemocratização do país e levantaram como bandeira questões como a diversidade cultural. Sobre isso Arlette Medeiros Gasparello (2004) adverte:

> A construção de uma identidade nacional percorreu os caminhos dos livros escolares e das salas de aula: sob a orientação dos professores, os textos didáticos ensinaram a nação aos brasileiros. No entanto, o projeto de construção da identidade nacional no singular teve que abrir espaço para a pluralidade e a diferença: um capítulo dessa história desenrolou-se nos livros didáticos. (GASPARELLO, 2004, p. 18).

Esse novo momento na política em redemocratização, juntamente com a movimentação de sujeitos históricos, recomendou aos autores de livros didáticos que a História do Brasil não poderia mais ser enfatizada com referências unicamente sob o ponto de vista dos dominadores/conquistadores. De acordo com Gasparello (2004), os atores vivos e concretos agora se movimentam das margens para os centros históricos estimulando uma nova narrativa na sociedade contemporânea.

Contudo, a História, como área do conhecimento e disciplina escolar, sobretudo a partir de 2008 (que por força de lei é incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena), não é direcionada apenas por uma perspectiva, sugerindo, assim, um diálogo com outras áreas de conhecimento afins, como por exemplo, a Antropologia. Discutiremos essa questão com mais demora quando for tratada a questão indígena nos livros didáticos.

2.3 FRAGILIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O PAPEL DO PROFESSOR NO DESAFIO DE SE ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Análises mais recentes de alguns estudiosos que se debruçaram sobre o livro didático observaram que, para além do aspecto mercadológico do material didático, ainda há uma série de problemas que precisam ser enfrentados.

Kabengele Munanga[14] (2005), afirma que a maioria de nós não recebemos uma formação necessária para lidar com os desafios da convivência, com a diversidade e as manifestações de discriminação que se apresenta em nosso cotidiano. Ele afirma que esta falta de preparo é reflexo do mito da democracia racial, e que não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica, que reproduzimos, consciente e inconscientemente, os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Portanto, os materiais didáticos carregam os conteúdos viciados, preconceituosos e depreciativos das culturas e povos não oriundos do mundo ocidental. Esses preconceitos permeiam as relações sociais entre alunos e professores, de modo que alguns professores ainda estão despreparados para lidar com a situação.

> No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 1999, p. 15).

É nos dada a impressão que haja casos de professores que ainda não conseguem administrar e promover, em sala de aula, discussões sobre a diversidade. Isabel Solé (1998) salienta que existe a possibilidade de evidenciarmos salas de aulas homogêneas, formadas apenas por alunos considerados “bons” ou por alunos considerados “fracos” e, quando existem as salas heterogêneas, a segregação também ocorre em seu interior, por meio do estereótipo de separação entre bons e fracos. Por isso:

> De tal modo, os professores estão condicionados a prepararem suas aulas para os alunos bons, que compreendem os conteúdos, apresentam os trabalhos e tarefas em dia, tiram notas boas, estão bem classificados nas escalas de proficiência, enquanto os alunos tidos como “fracos” ficam a mercê do

[14] Kabengele Munanga, antropólogo brasileiro-congolês, professor do departamento da Universidade de São Paulo (USP), é uma das principais referências na questão do racismo na sociedade brasileira. Seus estudos, realizados desde a década de 1970, foram responsáveis por romper a visão eurocêntrica da antropologia, repensar a participação dos negros na história do país e desmistificar o mito da democracia racial.

> sistema, sofrem com a evasão, a repetência, a discriminação, o estereótipo, ou até mesmo a com a promoção automática. Muitos profissionais até proclamam que a formação destes alunos tem que ser para a vida e basta, no sentido de que se conseguirmos formar homens de bens e não criminosos e/ou marginais a escola já cumpriu muito bem seu papel, sua parcela de responsabilidade para com a sociedade. (SOLÉ, 1998, p. 28).

Do mesmo modo, é fundamental pensarmos sobre a denúncia que faz Luís Carlos Menezes (2011), de que quem acredita que basta ter a intenção de ensinar não se constrange em culpar o aluno que não conseguiu aprender. Denuncia, ainda, que há consenso quanto ao fracasso do ensino no Brasil. As diversas avaliações oficiais sobre índices de desenvolvimento na aprendizagem assim confirmam: não se sabe ler, não se sabe escrever. É comum atribuir tal fracasso a várias causas, por diversas razões. Certamente, nem todas as causas são de nossa responsabilidade. Entretanto, raramente "admite-se que as teorias e metodologias que dão suporte a esse ensino podem não ser as mais adequadas" (MENEZES, 2011, p. 146).

Marcos Silva (1984) já advertia que no Brasil existe uma tendência em desacreditar a História ensinada nas escolas como possibilidade de reflexão e somente nas universidades, portanto, nos espações acadêmicos corroborariam uma exclusiva produção do conhecimento e da pesquisa histórica. "Logo, o ensino médio e fundamental um mero receptor passivo do conhecimento pronto, cristalizado que vem de cima" (SILVA, 1984, p.12). Diante disto, o autor afirmava, naquele contexto, que mesmo sabendo da relevância do livro didático (em especial o de História) era mínima a preocupação universitária com a produção e a natureza do conhecimento histórico veiculado nestes livros. Não se discutia que, se o ensino médio e fundamental sofre esta carência, isto pode ser resultado direto do ensino superior, que resvala até mesmo na formação dos professores.

Contudo, para o desenvolvimento desta pesquisa fez-se necessária uma busca por trabalhos acadêmicos sobre o contexto escolar. Percebemos que existe uma quantidade crescente de pesquisas sendo desenvolvidas sobre o assunto. Mas, parece haver uma barreira entre as pesquisas sobre a escola realizadas pelas universidades e as práticas desenvolvidas pelos professores das escolas de ensino básico. Nas considerações de Denise Trento Rabello de Souza (2006), existem diversas causas para esse distanciamento, entre eles, o fato de que a maioria dos problemas de pesquisa partem do pesquisador, e não da necessidade das escolas; outro fator é o excesso de pesquisas de caráter diagnóstico, nas quais as escolas são usadas apenas como fonte de dados e de crítica, sem a devida contrapartida e a discussão de alternativas para superar os problemas encontrados e, por último, a formação de professores, a qual é

inadequada para que eles possam problematizar e apropriar-se da produção científica que focaliza o trabalho pedagógico.

Para além das observações já mencionadas, que julgamos de caráter estrutural, uma outra questão é levantada por Fonseca (1995), sobre como é concebido o livro didático no Brasil. O pesquisador destaca a irrelevância e o descaso com que o governo e as autoridades do ensino têm em relação ao que está sendo colocado no mercado como suporte do conhecimento histórico.

> O público consumidor não exige livros didáticos de boa qualidade. Logo a indústria se comporta como fabricante de um produto qualquer, a oferta varia de acordo com a demanda. Se tem livros ruins no mercado é porque eles têm aceitação por parte dos professores. (FONSECA, 1995, p. 5).

Fica evidente, com esta breve apresentação, que para além da incompetência com que o Estado – o maior comprador de livros –, sem um critério rigoroso de avaliação e de controle na qualidade da produção didática, concebe a fabricação e distribuição dos livros, há aqui um outro problema mais grave, a conivência de muitos professores que continuam utilizando livros mais sistematizados sem avaliá-los, alimentando, assim, o ciclo vicioso da precocidade didática e do baixo padrão do ensino.

De fato, o livro didático é o grande suporte no qual a maioria dos professores de História apoia-se para viabilizar suas aulas, mesmo que não seja a única fonte utilizada. Não há professor que não o tome ao menos como referência. Segundo estudiosos do tema, como Kátia Abud (1984), o livro tem sido utilizado para informar não apenas o aluno, mas também o próprio professor tendo em vista que:

> Em razão das deficiências de formação e das condições de trabalho que enfrenta não procura outro tipo de obra para a preparação das aulas, quer expositivas, ou de qualquer outra natureza, já que mesmo para trabalho com texto, de modo geral são utilizados trechos do livro de classe. (ABUD, 1984, p. 81)

Valendo-nos de uma leitura atual sobre esse processo, encontramos em Circe Bittencourt (2006) a afirmação de que o livro didático também é um depositário de conteúdo. É um suporte que privilegia e sistematiza certas narrativas históricas evidenciados pelas propostas curriculares. É por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais em uma sociedade de uma determinada época. Portanto, os manuais didáticos são “um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de

uma cultura" (BITTENCOURT, 2006, p. 72). Pesquisas a esse respeito demonstraram como os textos e imagens de obras didáticas transmitiram e repassaram estereótipos de algumas populações e valores de grupos dominantes.

O livro didático é limitado e apresenta certas deficiências, condicionado por razões econômicas, políticas e ideológicas. E, além do mais, apresenta uma linguagem simples e sistematizada que limita a formação crítica e intelectual dos alunos, pois muitos textos são esvaziados de reflexões que gerem discussões, embates e discordâncias.

Bittencourt (2006) enfatiza que para além de reproduções de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado:

> É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BITTENCOURT, 2006, p. 73)

Nossa pesquisa tem a intenção de apresentar subsídios para o desenvolvimento e o processo de transformação de posicionamentos de professores sobre seu papel e atitude no combate à discriminação em terreno escolar, portanto, é preciso, acima de tudo, valorizar e respeitar a diversidade de nosso povo. A finalidade dessa dissertação consiste, por um lado, em mostrar certas carências reflexivas, e ao mesmo tempo pejorativas, sobre certos temas históricos e, por outro lado, mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combater essas narrativas. Entre essas forças, encontra-se a educação escolar, a sala de aula. Embora não possa resolver tudo sozinho, o ambiente escolar ocupa um espaço de destaque. Nossa sociedade é plural, portanto, "só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços" (MUNANGA 2005, p. 17).

Devemos tomar a atitude corajosa de assumirmo-nos racistas, o que no fundo é uma transformação das nossas estruturas mentais herdadas pelo mito da democracia racial[15] – que além de não aceitar a existência de preconceitos étnico-raciais, consequentemente nega as barreiras sociais baseadas na existência dessa diversidade –, só assim "podemos então enfrentar

[15] Para Ronaldo de Sales Júnior, o mito da democracia racial é um mecanismo ideológico que reproduz as relações raciais cristalizadas, impedindo que ocorra um debate público esclarecido e imparcial sobre o racismo.

o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo" (MUNANGA, 2005, p. 18).

O grande desafio da educação como estratégia na luta contra o preconceito ao indígena e ao negro é ir além do cientificismo, que afirma a não existência biológica de raças, e também ir além da moral cristã, que afirma que somos todos iguais perante Deus. Para combater o preconceito introjetado pelos sujeitos, sabe-se que a lógica da razão é importante, entretanto, adverte Munanga (2005):

> Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (MUNANGA, 2005, p. 19).

Dessa forma, a leitura do texto didático não necessariamente precisa obedecer às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Existem diversos usos e desusos dos materiais didáticos no qual o papel do professor e sua atuação tornam-se indispensáveis. Nesse sentido, construiremos um material que subsidie certas carências nos livros de História, aproximando a Antropologia da História. Esse material será apresentado no quarto capítulo dessa pesquisa.

3 A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL

A História enquanto disciplina escolar ocupa-se das práticas humanas registradas em documentos escritos – e não escritos – e gravadas nas memórias coletivas e individuais. Entretanto, como afirma Marc Bloch (2001), ela também é uma ciência que procura entender como a humanidade se organizou e se articulou no decorrer do tempo. Entender as ações humanas do passado nos instrumentalizam para compreender momentos contemporâneos. Posto isto, acreditamos que as abordagens sobre o passado somente terão sentido quando forem enfocadas a partir de análises críticas regadas de perguntas que partem sempre do presente. A disciplina escolar de História é o momento em que professores e estudantes têm a oportunidade de entenderem como as sociedades se organizaram e se articularam em diferentes contextos e lugares, em seus aspectos políticos, econômicos, culturais etc.

A partir de uma vivência como professor em escola pública, somada à investigação de uma ampla revisão literária sobre o tema, foi possível perceber que alguns professores de escolas públicas não apresentam informações satisfatórias ou suficientes sobre a questão indígena ou, às vezes, simplesmente banalizam a questão. Embora esse não seja o nosso caminho, poderíamos problematizar, também, a eficácia das universidades públicas e privadas em ofertarem temáticas sobre os povos indígenas, e como tal prática afetaria professores no presente. Todavia, deter-nos-emos, nesta pesquisa, nas representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História.

A escola, em sua historicidade, contribuiu para a cristalização de certas imagens sobre os povos originários de nosso país. Nas considerações de Pedro Paulo Funari (2016), a escola:

> Muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras. Entretanto, se houver vontade política para tanto, é inegável o papel que a escola pode ter no sentido de atuar para uma maior compreensão do quanto o Brasil deve aos índios e como se enriquece, em termos culturais, com essa experiencia. (FUNARI, 2016, p. 8).

A escola contribuiu historicamente para a manutenção da exclusão da cultura indígena, pois incorporou discussões para essa manutenção, mantendo, em grande parte, o caráter pitoresco dos indígenas e, ao mesmo tempo, conservando-os de maneira externa à sociedade brasileira. Apenas nos últimos anos é que houve uma progressiva inclusão da pluralidade como um valor positivo e um consequente reconhecimento dos indígenas como parte importante da

nossa sociedade e sua cultura como significativa na conformação da nacionalidade brasileira. Contudo, é valido colocar em evidência que, de acordo com Funari (2016):

> Esse processo não deixa de apresentar contradições, com políticas escolares que a um só tempo defendem a pluralidade e mantêm esquemas de classificação que excluem o índio da sociedade brasileira. Tais contradições aparecem traduzidas nas representações que os alunos fazem dos índios e nos parcos conhecimentos que revelam ter da temática indígena. (FUNARI, PIÑÓN, 2016, p. 115)

Para a formação do exercício da cidadania é preciso que a escola reconheça as múltiplas identidades e a necessidade do respeito às diferenças. Ao ignorar os saberes diferenciados dos alunos, a escola desconhece as origens étnicas e a formação cultural de seus discentes. Gloria Moura (2005) afirma que "a escola não prepara para a vida, na medida em que não proporciona uma formação profissional diversificada, mas faz com que todos queiram ser doutores, herança portuguesa do Brasil-colônia, quando o bacharel tinha regalias na Corte". (MOURA, 2005, p. 79).

Os professores precisariam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se das variadas formações étnicas do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens, para que possam ensejar um processo educativo, na escola, mais adaptado à realidade nacional, levando também os alunos a desenvolver uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade.

Feito essas considerações, seguiremos para o próximo tópico, abordando como alguns pesquisadores perceberam a temática indígena nos livros didáticos entre 1970 e 2000 e como repercutiu a Lei federal 11.645 de 2008, sobre a confecção dos novos livros didáticos.

3.1 RACISMO E EXCLUSÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

É perceptível, a partir de algumas revisões bibliográficas, que até pouco tempo as questões indígenas eram apartadas das discussões historiográficas. Colocados quase sempre em condições de vítimas, constantemente à mercê do processo civilizador, os indígenas tendiam a desaparecer à medida que a sociedade expandia-se. Contudo, a partir das duas últimas décadas, mudanças significativas em relação às abordagens metodológicas proporcionaram o desabrochar de uma nova linha de pesquisa teórica sobre as populações nativas.

A trajetória da inserção dos índios na historiografia brasileira, testemunhando as mudanças conceituais e sobretudo os avanços metodológicos nas pesquisas recentes, foi muito bem estruturada por Maria Regina Celestino de Almeida (2008) em seu livro *Os índios na*

História do Brasil. O interessante é que o lançamento desse livro ocorreu em 2008, momento pertinente, pois nesse ano foi sancionada, pelo governo federal, a Lei 11.645, que estipula a obrigatoriedade do ensino da história indígena nas escolas de nível fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Porém, não se trata apenas de perceber as histórias particulares dos diferentes grupos indígenas, indubitavelmente importantes, mas de considerá-los sujeitos fundamentais no processo de construção da sociedade brasileira. Apesar de todas as mazelas enfrentadas pelos grupos indígenas, como restrições jurídicas e civis, esses grupos participaram e delinearam os limites e possibilidades das sociedades. Reflexões como esta, de certa forma, só foram possíveis à medida que o diálogo entre História e Antropologia estabeleceu-se.

> [...] a aproximação entre a história e a antropologia, ancorada no diálogo entre os profissionais dessas áreas, possibilitou que as antigas noções de cultura e identidade, percebidas como "fixas e imutáveis", passassem a ser consideradas como fruto de processos históricos, resultado das interações dinâmicas dos diferentes agentes envolvidos em situações específicas. (ALMEIDA, 2008, p. 21).

A temática indígena nem sempre é abordada nos manuais didáticos de modo linear, mas aparece em pontos esporádicos, quase que aleatórios. Talvez o mais indicado seria que os acontecimentos históricos fossem explanados de maneira linear para que os estudantes do ensino básico percebessem e se apropriassem do assunto desde sua concepção.

Outra questão de extrema importância é que, independentemente do ano ou da série, a trajetória indígena na história do Brasil deveria estar presente em todos os livros didáticos de História em igual equivalência. Sobre essa questão, remontaremos, de forma sistematizada, como alguns estudiosos desse campo perceberam a trajetória da temática indígena nos livros de História do Brasil. Apresentaremos algumas abordagens contidas nos livros didáticos nas décadas de 1970 a 2000, de maneira muito sucinta e sistematizada. É evidente que poderíamos ter multiplicado os exemplos e as referências, mas estes poucos exemplos que serão citados já são o suficiente para a nossa compreensão de que os exemplos expostos são muito claros. Eles por si só nos abastecem de informações inexatas e de curiosidades exóticas que se tornam incompreensíveis.

Mauro Almeida (1987) objetivou, em sua investigação, verificar se existia racismo nos livros didáticos de Estudos Sociais, Moral e Civismo nas décadas de 1970 e 1980, sob influência do regime militar brasileiro. O autor tomou como amostra os livros didáticos apoiados e comtemplados pelos programas governamentais. Isso garantiu que os livros comentados não

fossem exceção na literatura didática, mas, pelo contrário, obras publicadas pelas maiores editoras dos principais centros urbanos.

O autor constatou que, à primeira vista, ou se preferirmos, numa primeira camada, os livros apresentaram valores contra o racismo e pregavam o respeito à Constituição Federal. Contudo, percebeu-se que sob essa camada havia outra, menos fraterna e com grande dificuldade de enfrentar a existência de diferentes etnias. Almeida (1987) parte do método de amostragem das imagens. Portanto, realizou um censo das imagens que apareceram na ilustração dos livros didáticos e observou que:

> Convém notar que a imagem de um índio ou negro pode aparecer em primeiro plano ou em segundo plano, em relação a um branco (raramente ela aparecerá isoladamente) quando índios ou negros aparecem em segundo plano, o primeiro plano é ocupado por um herói branco: Anchieta (no caso dos índios), princesa Isabel (negros ao fundo comemorando). (ALMEIDA, 1987, p. 31).

De todo modo, é preciso notar que existem variações nas imagens e também nos textos. Em outras palavras, há livros com certa simpatia pelos indígenas, outros pelos negros em certos momentos. Entretanto, o maior problema não são esses momentos de empatia por certas etnias, mas sim como esses personagens entram na História. “Embora certo texto lamente o destino dos índios, ou elogie o reino negro de Palmares, ele mostrará esses episódios como parte de uma História cuja moral é branca” (ALMEIDA, 1987, p. 37)

Esses embates e problemas são resolvidos no texto didático como assimilação e mestiçagem. Se por um lado existe algumas menções demostrando certa simpatia pelo grupo vencido, por outro lado um significado ainda mais trágico é apresentado, no qual não existe crítica nenhuma em que tanto o papel dos indígenas quanto dos negros são reduzidos a sua condição econômica, ficando desapercebido o significado da exploração e deixando de lado o aspecto trágico da colonização.

Primeiramente, é possível perceber, mediante as observações de Almeida (1987), que alguns manuais didáticos tratavam os indígenas como cordiais, como aqueles que receberam, com muita simpatia e de forma pacífica, os homens brancos que aqui chegaram. Outros livros tratavam os indígenas como ingênuos, pois trabalhavam para os brancos sem pestanejar, estavam sempre prontos para trabalhar, sem problemas, entretanto, eram preguiçosos. Destacaremos a seguir um trecho de um texto didático de 1979, analisado pelo autor, que evidencia a relação de trabalho dos indígenas:

> [...] o trabalho era muito. Precisava mais gente. Os brancos pensaram nos índios. Os índios eram muitos, poderiam ajudar bastante. Mas você pensa, brasileirinho, que eles gostavam de trabalhar nos engenhos? Que nada! Preferiam viver livres, caçando e pescando. Os brancos quiseram torná-los escravos, obrigá-los a trabalhar. Os índios se revoltavam, lutavam, fugiam... (ALMEIDA, 1987, p. 44 apud FONTES, 1979, p. 113).

Isto posto, depreendemos que a primeira imagem do *índio* é, de certa forma, hospitaleira, mas logo se converterá em problema. Muitos dos livros analisados pelo pesquisador apresentaram os indígenas como inimigos da colonização. Se por um lado os portugueses eram, desde o início, brasileiros, os franceses, por exemplo, estrangeiros, os indígenas eram aliados de ambos. Há também, nesses manuais, uma exaltação da personalidade do bandeirante, sempre colocado como herói, mesmo escravizando *índios* para solucionar o problema da mão de obra. Nesse sentido, é possível inferir que os livros didáticos daquela época justificavam a escravidão e a destruição das populações indígenas em detrimento das causas econômicas. Para exemplificar, selecionamos um trecho discutido pelo autor sobre as atividades econômicas relacionadas ao bandeirantismo, acreditamos ser de extrema importância trazer essas observações para o presente:

> As bandeiras [...] se originaram porque as atividades econômicas [...] não permitiam maior projeção econômica nem melhor estruturação do espaço regional desta parte do Brasil [...] para tentar fugir a esta situação, os paulistas começaram a organizar inicialmente bandeiras de caça ao índio, para vende-los aos fazendeiros necessitados de mão-de-obra. (ALMEIDA, 1987, p. 49 apud LUCCI, 1979, p. 116).

Insistindo ainda nessa questão, é como se o *índio* agradecesse a quem o massacrara, honrando a contribuição dos bandeirantes na formação da Pátria.

Avançando para a chegada dos jesuítas, é possível perceber nesses manuais um esforço em fazer com que o índio seja civilizado. Os jesuítas foram vistos também como heróis. Em sua análise, Almeida (1987) constatou que o papel dos jesuítas nos manuais foi o de unificá-lo culturalmente, levando a língua portuguesa e o cristianismo por todo o território. Na maioria dos casos, os livros didáticos analisados nem sequer diferenciavam os grupos indígenas. Apagaram da narrativa qualquer diferença entre os povos originários e os trataram como genéricos.

Em linhas gerais, vê-se uma imagem do nativo bom, e outra que era considerada problema. Ele é bom, quando contribui para a colonização, quando é amigável e recebe bem os portugueses, ou seja, o *índio* da descoberta. Todavia, ele também é colocado como um problema quando apresenta-se como inimigo da colonização, quando se recusa a trabalhar e a seguir os

preceitos cristãos. Daí surge uma questão: como essas duas imagens contraditórias se conciliam?

> O índio bom "desapareceu" com a própria colonização (pela destruição, pela escravização e pela mestiçagem), deixando em seu lugar a herança cultural. É claro que essa solução é falsa. Ela ignora a questão colocada pela coexistência atual de povos indígenas no interior do espaço físico brasileiro, e a de seu lugar dentro do projeto de nação proposto. (ALMEIDA, 1987, p. 69-70).

Não nos enveredaremos por este caminho, mas não podemos deixar de provocar que, sobre a coexistência atual dos indígenas, percebemos que a situação é consequência de uma omissão histórica do Estado e a exclusão legal da população. Um passado que ainda reflete na atualidade. Deste modo, é preciso sanar necessidades imediatas, por exemplo, a alimentação. Concomitantemente, deve-se discutir sobre questões que darão a esses indivíduos maior segurança a longo prazo, principalmente o direito à terra. Deve haver também uma política de reparação.

A respeito do que foi produzido em termos de material didático, avançaremos, neste momento, para as décadas de 1990 e 2000. Vários estudiosos, de maneira geral, apontaram que os manuais didáticos referiam-se aos *índios* no singular, dando uma demonstração de uniformidade. Estes pesquisadores constaram também que, além de não fazerem qualquer menção das permanências culturais dos indígenas no momento contemporâneo, esse material ainda adotava uma linguagem sempre no pretérito imperfeito. Para evidenciar algumas provocações, traremos alguns recortes realizados por José Dalvo da Cruz (2009) em sua dissertação intitulada*: Os índios nos livros didáticos de História do Brasil no ensino fundamental.* Observemos um trecho de um livro de História da década de 1990 sobre a chegada dos europeus na América:

> Quando chegaram à América, os Europeus pensaram estar chegando às Índias orientais. Por isso, deram a seus habitantes o nome de índios, denominação que permaneceu mesmo depois de percebido o engano. Sabemos que os índios tinham um modo de vida muito diferente daquele trazido pelos europeus e até hoje lutam para mantê-lo. Certamente, muito temos que aprender com o conhecimento das características próprias da vida indígena. Para isso, precisamos responder as seguintes questões: Que línguas falam? Como se organizam? De que maneira constroem suas casas? Que atividades desenvolvem para conseguir alimentos? Como se relacionam com a natureza? Que tipos de arte produzem? Quais as consequências do seu encontro com os europeus? Qual a sua situação no brasil atual? (PIRETI, 1996, p. 18 apud, CRUZ, 2009, p. 78).

Embora seja enfatizada a pluralidade linguística dos índios, o autor do livro não analisa a diversidade cultural linguística, mas, apenas coloca essa diversidade como categoria epistemológica. Ele também não apresenta os motivos pelos quais temos que aprender com os indígenas.

Cruz (2009), extrai mais um trecho de um manual didático sobre a organização familiar dos indígenas:

> Muitos grupos indígenas praticavam a poligamia. Em algumas tribos, o número de esposas era fator de prestígio social. a organização familiar, no entanto, varia muito entre os grupos indígenas brasileiros. Encontram-se também numerosos grupos onde a monogamia é a regra geral. (FERREIRA, 1998, p. 38 apud CRUZ, 2009, p. 81).

Vejamos que, embora a diversidade cultural dos indígenas seja destacada, é possível perceber que há um distanciamento de conceitos que poderiam ser descritos e analisados, tais como poligamia e monogamia. Enfim, não explica pormenorizadamente os conceitos, o que acarreta uma insuficiência narrativa sobre os povos indígenas.

Ao explorarmos os materiais didáticos produzidos e distribuídos para as escolas públicas nas décadas de 2000 percebemos, em alguns casos, que também não houve mudanças significativas na maneira de abordagem dos conceitos sobre os índios. Observemos:

> Muitos índios foram exterminados, os portugueses acreditavam que os indígenas eram homens primitivos, selvagens sem deus. Por isso fizeram com que muitos índios perdessem sua identidade, impondo-lhes suas leis e crenças e seu modo de vida. (VESENTINI: SILVA, 2000, p. 133 apud CRUZ, 2009, p. 81).

Atentemos ao fato de que não foram problematizados os aspectos trágicos da conquista. Como foram exterminados? Por quê? Não seria o caso de trabalharem conceitos como genocídio ou etnocídeo? Será que perderam suas identidades? Não seria o caso, também, de trabalharem conceitos como o de apropriação?

O pensamento decolonial – pelo qual temos afinidade – vem buscando romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus. Esta abordagem epistêmica vem sendo desenvolvida, principalmente, por estudiosos latino-americanos da decolonialidade[16].

[16] Especificamente o Grupo Modernidade/Colonialidade, dentre os quais destacamos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Santiago Castro Gomez, Walter Mignolo, bem como os brasileiros Claudia Miranda, Luís Fernandes Oliveira, Maria Antonieta Martinez Antonacci e outros.

De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2012), a História sobre os parâmetros escolares continua sendo, em grande parte, ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, masculino, racional, cristão e heteronormativo europeu. Fazemos um ensino de História que invisibiliza os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses, entre outros. Nessa direção, a escola, de modo geral, e particularmente o ensino de História, tem contribuído para uma sociedade pautada em práticas preconceituosas e discriminatórias quando, em boa parte das aulas, não problematiza o currículo que, em sua essência, é eurocêntrico, branco, racista, masculino e cristão. Em síntese, a colonialidade continua operando para a "inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos" (OLIVEIRA, 2012, p. 54).

Tivemos contato com alguns artigos sobre a abordagem referente aos indígenas nos manuais didáticos e destacaremos um que julgamos de extrema importância para compreender a representação do *índio* brasileiro nos livros didáticos do ensino fundamental e médio. *O índio brasileiro no livro didático*, de Leandro Henrique Magalhaes (2008), teve como objetivo investigar como este nativo vem sendo pensado nas pesquisas mais recentes sobre o tema e, por fim, o modo como o livro didático apresentou a questão. Constatou-se que a mudança no eixo temático sobre os indígenas ainda é muito superficial, são tratados de forma hegemônica e sem problematizações estando muito mais pareada com a História social e até mesmo econômica do que propriamente cultural. Segundo o autor:

> Se compararmos o modo como os livros didáticos tratam a questão indígena com as interpretações dadas pelos colonos e pela historiografia recente, poderemos concluir que os livros didáticos mantém-se distante de ambas perspectivas. No primeiro caso, a questão da diversidade era central, gerando debates e conflitos, geralmente vinculados aos diversos interesses coloniais. Tal importância é ignorada pelos livros didáticos, que acabam por deixar o nativo em segundo plano nas relações coloniais. (MAGALHAES, 2008 p. 84).

Em se tratando da historiografia, foi observado uma dupla preocupação tanto com os nativos quanto com os colonos no processo de colonização. Trata-se de um contato não pacífico e intenso entre ambos. A respeito dos livros didáticos, foi observado um certo privilégio da visão europeia sobre a conquista. Dessa forma, Magalhaes (2008) embasa-se nos prognósticos de Holien Gonçalves Bezerra (1999, p. 195-202) e Décio Gatti Júnior (1999, p. 213-223) ao afirmarem que o livro didático estaria sendo incapaz de incorporar as inovações apontadas pela

historiografia, mesmo quando há uma opção clara por determinada linha historiográfica, como é o caso do marxismo e da História Nova.

Ademais, como afirmado por Norma Telles (1987), as ideias que temos sobre nós e os outros se fixam ainda quando somos crianças, posto isso, o manual didático de História do Brasil é uma fonte importante na construção sobre a imagem que formamos sobre o Outro. Os textos didáticos se constituem como instrumento de explicação da realidade social, portanto, acabam por fornecer um referencial de comportamento entre nós e os outros. Entretanto:

> Ao examinar alguns manuais, constatamos que, em geral, são obras cheias de preconceitos e estereótipos; possuem uma vontade excessiva de adaptar o real a desígnios convencionais, até conservadores, prendendo-se a um modelo ideal de como as coisas deveriam ser e, assim, esvaziando a história, os episódios narrados e os grupos étnicos envolvidos. (TELLES, 1987, p 74).

Destarte, é bem sabido entre os estudiosos e analíticos dos manuais didáticos que quando se examina esses livros é possível notar um certo privilégio aos feitos ocidentais narrando os prodígios de certas potências europeias, silenciando, assim, os feitos de outros povos. Sobre esse silêncio, queremos dizer mais precisamente que há escondido e silenciado nos materiais didáticos o aspecto trágico da colonização, a violência, o menosprezo. Como bem observou Telles (1987), a História dos livros didáticos é uma História etnocêntrica.

> O etnocentrismo denota a maneira pela qual um grupo, identificado por sua particularidade cultural, constrói uma imagem do universo que favorece a si mesmo. Compõe-se de uma valorização positiva do próprio grupo, e uma referência aos grupos, ignorando, portanto, a possibilidade do outro ser diferente. Sendo baseado numa preferência que não encontra uma validade racional, o etnocentrismo é encontrado, em diversos graus, em todas as culturas humanas. Mas não é só o fato de preferir a própria cultura que constitui o que se convencionou chamar de etnocentrismo, e sim o preconceito acrítico em favor do próprio grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais. O etnocentrismo é um fenômeno sutil, que se manifesta através de omissões, seleção de acontecimentos importantes, enunciado de um sistema de valores particular etc. (TELLES, 1987, p. 75).

O que acontece nos livros didáticos é a construção de uma narrativa que privilegia um grupo e massacra outro. Como salienta Adalberto Marson (1979), é comum os manuais didáticos reduzirem determinados conhecimentos históricos apresentando um saber pronto, cristalizado. Todavia, Marson (1979) nos apresenta um outro problema: quando o historiador tenta suprir os silenciados e dominados, a historicidade não se oferece com clareza e sua própria

fala será precária e dominada. Fazer um contradiscurso não garante chegar no concreto como síntese das contradições de uma totalidade, Marson aponta, porém, que:

> [...] não podemos considerar "falsa" a memória do vencedor, apesar de negar as contradições, ela é parcial, Homogeneizadora. A memória do vencedor se fecha na sua totalidade para caminhos da reconstituição histórica. As contradições do documento no empate com outras propostas inscrevem nos registros "impuros" as brechas e os sinais para reconstituir a história. (MARSON, 1979, p. 52).

Em suma, apesar das dificuldades é possível, sem menosprezar qualquer documento que seja, recuperar a história e a memória daqueles que foram "silenciados" e "derrotados" no processo histórico.

Sobre as razões desse silenciamento, Miguel Arroyo (2011), enfatiza que esse silêncio é essencial para que possamos compreender as intencionalidades políticas em relação ao indígena. Verifica-se que:

> As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. (ARROYO,2011, p. 143).

Outro problema encontrado nos manuais didáticos diz respeito às simplificações. Tal fato se justifica em alguns manuais didáticos que da formação do Brasil colonial desde o plantio da cana de açúcar ao processo minerador são tratados de forma homogênea sem grandes dificuldades, ou seja, uma progressiva ocupação. É evidente que tratar esses fatos em sala de aula como depositórios de conteúdo em nada ajudará a compreender a realidade. Como bem observou Telles (1987), são as falsas imagens da colonização, que acabam por distorcer a realidade. São apresentados por meio desses manuais uma cena vazia, o que a autora chama de “espações vazios”

> [...] a América do Sul nos, nos manuais é apresentada como um espaço vazio dividido em duas porções pelo meridiano de Tordesilhas. As duas partes não voltarão a se relacionar a não ser em questão ou guerras fronteiriças. O continente fica definitivamente separado de suas conexões naturais. No espaço vazio não há paisagem, não há a relação que os homens estabeleçam com a natureza e entre si. Se o espaço da América é previamente esvaziado, o da península Ibérica é descrito em pormenor desde a mais remota Antiguidade. (TELLES, 1987, p. 76-77)

Com a citação supracitada queremos dizer de maneira clara que os manuais didáticos apresentam, de forma direta ou indireta, um certo tom de evolucionismo cultural e social. Este modelo de transmissão é carregado de preconceitos que ao invés de aproximar da realidade os grupos colonizados, provoca um distanciamento criando uma escala hierárquica de valores na qual os indígenas foram abordados e classificados no nível inferior.

Essa apresentação muito característica desses livros acaba por desvalorizar os povos indígenas, pois estes são apresentados como seres inferiores e, ainda, dispondo de várias deficiências, tais como: não sabem trabalhar, são preguiçosos, não têm moral, etc., essa imagem é no mínimo enganadora e manipulada.

3.2 A QUESTÃO INDÍGENA NOS MANUAIS DIDÁTICOS APÓS A LEI FEDERAL 11.645 DE 2008

A publicação da Lei nº 11.645/2008 – como ampliação do alcance da Lei nº 10.639/2003 – está inserida num contexto particular de efetivação das ações afirmativas, as quais propõem a eliminação das desigualdades socioculturais de caráter étnico-raciais. Ao buscar a superação das desigualdades sociais por meio de lei, espera-se que, de fato, o ato se concretize. No entanto, o risco de tornar-se sem efeito é possível, tanto pelo seu não cumprimento quanto pela aplicação parcial ou mesmo pelo seu desvirtuamento.

A Lei nº 11.645/2008 ainda não foi efetivamente regulamentada, desta forma, a sua não regulamentação vem contribuindo para gerar manifestações de preconceitos e hostilidades nos espaços institucionais, sobretudo nas universidades e escolas. Como afirma Clovis Antônio Brighenti (2015), em seu artigo: Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645:

> Exemplo são as universidades que não sofrem qualquer penalidade por não criarem disciplinas e contratar docentes específicos para a formação de professores da educação básica, poucas são as universidades que criaram essa disciplina; escolas que sequer conhecem a existência da Lei e Secretaria da Educação dos estados e municípios que não dedicam atenção ao tema. Portanto, em grande medida esse aspecto é reflexo da ausência de mecanismos que possibilitam o controle e fiscalização para o efetivo cumprimento da lei. (BRIGHENTI, 2015, p. 2).

Isto posto, Brighenti (2015) constatou que o cumprimento, mesmo que parcial, vem sendo efetivado mais pela atividade militante de profissionais da área da educação, a partir de indivíduos engajados pela temática indígena, do que pela própria lei com sua força normativa.

É importante deixar claro que esse engajamento positivo de professores com a causa ocorreu anterior à lei, ou seja, a lei amparou, entretanto, não foi ela que levou a essa militância.

Selva Guimarães (2012), em *Didática e Prática de Ensino em História*, reflete sobre o estudo de História da cultura Afro-Brasileira e Indígena. A pesquisadora pondera que esses movimentos, afro-brasileiro e indígena, conquistaram vitórias importantes no processo constituinte da década de 1980. De maneira específica, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, determinado no Art. 5º, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e cabendo punição para qualquer ato discriminatório.

> Nesse movimento sócio-histórico estão inseridas a construção de novos marcos jurídicos e a formulação de políticas públicas com o objetivo de superação das desigualdades raciais e sociais pós- 1980. Várias políticas e projetos foram implantados, tais como a demarcação de terras indígenas; ações afirmativas para a população negra de afrodescendentes; implementação de cotas raciais nos concursos públicos e nas instituições de ensino superior; programas de saúde para as populações negra e indígena. (GUIMARÃES, 2012, p. 62)

As lutas e as demandas dos movimentos sociais caminharam para novas alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em 2008, a Lei Federal 11.645 determinou a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. De acordo com essa nova Lei, os conteúdos programáticos incluiriam diversos aspectos sobre a cultura que caracterizou e contribuiu para a formação da sociedade brasileira, tais como as contribuições do negro e do indígena.

Embora Guimaraes (2012) acredite no avanço de um projeto educacional que tenha como objetivo a construção de relações étnico-raciais positivas em comparação há algumas décadas, nós, analisando as fontes didáticas, podemos inferir acanhadamente que, se para as culturas africanas houve algum ganho, ainda não é possível dizer o mesmo sobre as questões indígenas. E é justamente sobre esse entrave que nossa pesquisa se propôs debruçar.

Entre os diversos artigos sobre essa temática os quais tivemos contato, *Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica*, de Fernando Gaudereto Lamas; Gabriel Braga Vicente; Natasha Mayrink (2016), contribuiu imensamente para sustentar o que estamos tentando demonstrar. A importante pesquisa analisou um dos possíveis impactos da promulgação da Lei 11.645/08, a saber: as mudanças ocorridas – ou não – nos livros didáticos de História. Para tal, foi realizado um levantamento em coleções didáticas, anteriores e posteriores à promulgação da referida Lei. Em suma, a pesquisa abordou quatro coleções do Ensino Fundamental (anteriores) e duas do Ensino Médio (posteriores).

A partir dos dados apresentados pelos pesquisadores, depreendemos (ou constatamos) que a imagem do indígena como foi discorrido até o presente momento, permaneceu, ainda, quase que inalteradas, pelo menos no que concerne ao senso comum. É possível perceber que quando se trata da questão indígena especificamente, a imagem concebida a respeito dessa população ainda continua condicionada ao conquistador ou colonizador. Vejamos, os índios ainda são percebidos, de maneira geral, como inocentes, relativamente bons, mas ao mesmo tempo preguiçosos e violentos, principalmente quando estes tornam-se um entrave para a colonização e para o progresso do país.

Entretanto, essa ideologia dominante acaba por transparecer um discurso também eurocêntrico, o qual acaba ofuscando e, consequentemente, silenciando, em variados espaços, outras multiplicidades culturais, dentre elas a indígena. De acordo com Marilena Chauí (2013), essa concepção está muito arraigada na ideia de mito fundador do Brasil, ou seja, está associada, "mais a uma ideologia dos setores dominantes, do que à história propriamente dita" (CHAUÍ, 2013, p. 151).

É de consenso geral, que estudos sobre os povos originários, durante muito tempo, foram alvos privilegiados de antropólogos. Como bem reitera Maria Celestino de Almeida (2009), durante o século. XIX, pouca atenção era dada ao indígena e as concepções de uma história tradicional ancorada no positivismo afastaram historiadores da pesquisa sobre esses povos. Portanto, desde então os indígenas apresentaram um papel ou uma função subsidiária dentro dos manuais didáticos, agindo sempre em função dos interesses alheios. Como bem analisou Fernando Gaudereto Lamas; Gabriel Braga Vicente; Natasha Mayrink (2016)

> Os preconceitos que impediam os pesquisadores de aprofundarem-se na temática indígena ajudavam os professores a reforçarem os estereótipos acerca do índio preguiçoso, pouco apto ao trabalho rotineiro e que, consequentemente, pouco ou nada contribuiu para o progresso do país. Nesse sentido, os manuais didáticos e os professores de história colaboravam para o silenciamento de minorias étnico-raciais. (LAMAS; VICENTE; MAYRINK, 2016, p. 126).

Entretanto, a partir de 1980, a forma de entender o indígena brasileiro passou por transformações. As transformações dessa realidade estão intimamente relacionadas às transformações políticas, econômicas e sociais do país nas últimas décadas e à luta coletiva em prol da educação.

É possível depararmo-nos com afirmações de que a pouca penetração da História Indígena nos livros didáticos deve-se mais ao pouco alcance do Movimento Indigenista na

sociedade brasileira do que a qualquer outra coisa. Entretanto, Paulo Borges (2005), em seu artigo *O movimento indígena no Brasil: histórico e desafios*, diz que tal pensamento é fruto de um equívoco, apesar de ter sido muito comum num passado não muito distante.

> Contudo, não podemos compreender sem levarmos em consideração a atuação significativa do movimento social indigenista iniciado ainda no final dos anos 1970 com a criação da União das Nações Indígenas (1980). Os problemas de articulação em nível nacional levaram à articulações de caráter regional e estadual das organizações indigenistas. Contudo, no início dos anos 1990 uma nova entidade indígena foi criada, o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (CAPOIB) que como o próprio nome indicava, possuía a pretensão de articular uma unidade nacional entre as diferentes nações indígenas brasileiras (BORGES, 2005, p. 45-46)

O movimento indigenista torna-se mais forte ainda, uma vez que, tem seus direitos e suas terras asseguradas de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013, p. 37-38). A discussão anterior leva-nos a perguntar qual é, então, o problema; se o movimento social indigenista no Brasil é relativamente forte o suficiente para defender seus direitos, especialmente aqueles referentes à posse e propriedade da terra, por que não conseguem lutar contra uma concepção distinta de trabalho, ou seja, não conseguem fazer com que a sociedade ocidental pense o conceito de trabalho de maneira distinta daquela que concebe?

> Tal questão ocorre porque o trabalho é mostrado nos livros didáticos como algo "natural", que sempre existiu e que sempre foi feito da mesma forma. Essa forma de entender o trabalho é fruto de uma perspectiva ideológica que tenta neutralizar as questões que perpassam o trabalho em nossa sociedade. Em outras palavras, ainda prevalece uma visão a histórica acerca do trabalho, ou seja, uma percepção de que a forma de trabalho vigente atualmente sob a lógica capitalista sempre existiu e de que todas as demais formas que não se enquadram dentro dos limites estreitos propostos pela visão dominante são "primitivas" e/ou "equivocadas". (LAMAS; VICENTE; MAYRINK, 2016, p. 131).

Entendemos, portanto, que os indígenas encontram-se, no presente momento, bastante cientes de suas necessidades e das formas de organização que lhes são relevantes para o empreendimento das lutas sociais que envolvem alguma questão referente à temática indígena. Entretanto, ainda não obtiveram demasiado êxito tanto na luta por direitos agrários, quanto em conquistar adeptos não-indígena em conquistar adeptos não-indígena, isto em função da perpetuação de uma imagem negativa a respeito do indígena, seja pelos meios de comunicação, seja por meio da escola que mantém intacta uma figura do índio que circula entre o selvagem e o assimilado.

Marcia Amantino (2011), em seu artigo *E eram todos pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas,* publicado em História do corpo no Brasil, analisando o noticiário recente sobre indígenas, divulgado nos meios de comunicação nacional, ressaltou que a visão que prevalece ainda no senso comum brasileiro é a do indígena como desumano, indolente, preguiçoso e perigoso. Essa visão referenda a percepção da pouca penetração do movimento social indigenista entre os demais setores da sociedade brasileira, fruto, especialmente dos interesses econômicos (agronegócio, gado, madeira) ligados, de alguma forma, à questão agrária. Em outras palavras, a pouca inserção da temática indígena nos meios de comunicação brasileiros é resultado de uma opção ideológica.

Além das questões supracitadas é preciso levar em consideração os limites impostos pela realidade social e econômica brasileira. Celênia de Souto Macedo (2009), em sua dissertação de Mestrado entrevistou professores da escola pública e percebeu que a relação destes no que tange o material didático distribuído pelo governo federal via Programa Nacional do Livro didático (PNLD) baseia-se em princípios muito frágeis, relacionados especialmente à falta de infraestrutura das escolas em proporcionar outras opções aos professores (MACÊDO, 2009, p. 119-120). A conclusão de Macêdo interessa-nos principalmente pelo fato de que a utilização do material didático e paradidático, sem ou com pouca possibilidade de utilização de materiais alternativos, acaba reforçando a imagem estereotipada acerca do indígena, como ficará claro mais à frente quando analisarmos os livros didáticos de História vigorados entre (2017-2020), o que ratificará nossa investigação.

O trabalho de Macêdo (2009) deixou isso nítido, pois revelou que os professores acabam agarrando-se ao material didático (que já trata do assunto de maneira pobre) e que não dispõem de outros recursos para aprofundar a temática indígena. Em outros termos, ao acompanharem o material didático e paradidático distribuído pelo PNLD, os professores em todo o Brasil tendem a reforçar uma imagem que inferioriza o indígena, colocando-o como um coadjuvante no processo colonial.

Para o sociólogo Aníbal Quijano (2009), nos países colonizados por europeus continua a ocorrer hoje a "Colonialidade do Poder", mantida por todo um aparelho estatal. Ele faz uma distinção entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo refere-se à situação de dominação política, econômica e territorial de uma determinado país sobre outro de diferente território, a exemplo da colonização do Brasil por Portugal, das várias colônias espanholas na América Latina, etc. Outro fato é a colonialidade, que nas palavras do próprio Quijano:

> É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Deste modo, mesmo depois de haver a independência política, a colonialidade pode continuar a ocorrer. Melhor dizendo, mesmo depois dos povos terem conquistado direitos, o preconceito pode continuar a existir.

A criação de certas Leis não significa necessariamente rompimento com processos colonialistas. Compreendemos que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 passa necessariamente por um processo gradual de decolonialidade, dialogando com as comunidades e povos indígenas contemporâneos, incorporando seus anseios e demandas por territórios e respeito. Por isso que, mesmo a Lei tendo determinado a inclusão da temática indígena nos currículos escolares, ainda há a resistência, ou pior, o assunto é abordado de maneira superficial, sem regulamentação, sem obrigatoriedade não gerando rompimento com a cololialidade.

Conforme dito anteriormente, a escola é um dos suportes da colonialidade do poder, principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido, bem como a negação e a destruição dos saberes dos povos originários, constituíram-se como poderosos mecanismos de dominação.

Essa violência praticada contra os saberes dos povos "conquistados", chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida, do seu jeito de existir no mundo, foi denominada pelo professor Boaventura de Sousa Santos de "epistemicídio". Isso revela quão desafiadora é a luta em defesa da interculturalidade crítica, que permite a troca de conhecimentos de maneira crítica e respeitosa.

No próximo capítulo mostraremos de que forma a temática indígena está representada nos livros didáticos de história das editoras FTD e Saraiva, que estão em vigência na maioria das escolas estaduais de todo o Brasil. Os livros estão em circulação desde 2017 e foram reutilizáveis até o final de 2020. É de extrema importância destacar que, de acordo com o MEC, A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio até 2022, definindo uma nova organização curricular mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes. Esse processo recebeu o nome de Novo Ensino Médio. Não foi nosso caminho analisar os livros didáticos do Novo Ensino Médio, embora tenhamos ficado bastante tentados por esses novos materiais. Uma das

mudanças sugeridas pela BNCC foi integrar os conhecimentos das áreas em livros únicos**,** assim, as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia receberam o nome de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Uma análise desses futuros materiais poderá ser pensada para uma próxima pesquisa em um projeto de doutorado.

4 A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO (2017-2020)

Quando olhamos rapidamente o sumário da maioria dos livros didáticos de história da atualidade, dificilmente conseguimos ver outra coisa a não ser o modelo do quadripartismo francês, adotado desde o século XIX, na história, como disciplina. Encontra-se no sumário, nossa genealogia civilizacional, nascida na Grécia e em Roma, evoluindo no tempo até chegar nas sociedades democráticas em que vivemos atualmente. É muito fácil termos a percepção de que nada é mais estranho a nós do que a América dos Incas ou as sociedades indígenas do vale amazônico antes do Descobrimento.

O livro didático, mesmo com todas as reelaborações, ainda silencia violentamente outras histórias. Como salienta Bittencourt (2004), o livro didático, mesmo entendido em todos os seus aspectos e contradições, desde os sujeitos que o fabricam até aqueles que o consomem, o livro continua sendo um instrumento de reprodução da ideologia e do saber oficial. “Ele é o veículo portador de um sistema de valores e de uma cultura, generalizando e tornando naturais temas que dizem respeito unicamente à classe dominante” (BITTENCOURT, 2004, p. 72-73). Não é à toa, portanto, que os livros didáticos, de modo geral, mantenham a invisibilidade das sociedades indígenas e de tantos outros grupos sociais ainda hoje.

Na maior parte dos casos, as representações mais remotas sobre os indígenas nos livros didáticos fortaleciam a percepção que se tinha sobre os nativos: selvagens (ou seja, sem civilização), normalmente retratados em rituais antropofágicos, quando não, devorando algum missionário católico. A oposição entre o europeu e o indígena se fazia através do martírio dos padres católicos, considerados, nessa situação, como heróis.

Segundo Luís Donisete Grupioni, os livros didáticos “ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros” (GRUPIONI, 1995, p. 482). Segundo esse autor, existe um descompasso entre a produção da ciência de referência e o saber escolar. As sociedades indígenas são desconhecidas ou mal interpretadas pelos professores de escola para não-índios. Sobram estereótipos nos livros didáticos e uma visão romântica do indígena, visto como parte inicial da história e sem grandes contribuições para a construção da nação (a não ser na culinária e em algumas palavras que foram emprestadas do tupi).

Tanto os índios quanto os negros são evocados apenas no passado. Sua contemporaneidade foi absorvida pelos livros didáticos. Ainda segundo Grupioni, o livro didático não problematiza a origem dos nativos americanos. Seu enfoque é no passado, em que

o “índio aparece como coadjuvante na história e não como sujeito histórico” (GRUPIONI, 1995, p. 487).

A partir das considerações mencionadas, é de extrema importância para esse momento afirmar que livro didático é o recurso pedagógico mais utilizado pelos professores de escolas públicas. O livro é um instrumento de ensino. Dessa forma, é mister compreender como os autores dos livros didáticos abordaram certos conteúdos sobre a temática indígena, mesmo porque foi fundamentado nessas análises que propomos um material que subsidiasse as discussões entre professores e alunos sobre esse assunto.

Nossa intenção não foi a de desqualificar os manuais didáticos, nem problematizar os critérios adotados pelo MEC para a adoção de certos materiais, mas analisar certos conceitos adotados pelos respectivos autores e trazer algumas discussões antropológicas que podem contribuir para as discussões dos fatos históricos que circundam os indígenas nesses manuais.

Sobre as datas de publicações desses materiais, selecionamos duas coleções de Ensino Médio, privilegiamos os livros que foram adotados mais recentemente pelo último programa do PNLD, portanto, livros que terão sua vigência e serão reutilizáveis de 2017 a 2020.

A justificativa para esse recorte temporal ocorre na medida em que representam os materiais didáticos mais recentes distribuídos nas unidades escolares. Esse recorte também se apoia no fato de que, por ser um material novo, poderia se evitar um certo questionamento por um distanciamento temporal e também por serem materiais publicados bem depois de 2008, que, por determinação da Lei, estabelece as diretrizes da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e indígena.

É necessário enfatizar que essa pesquisa propõe a investigação de como os conteúdos sobre os indígenas estão postos nos livros, fazendo algumas problematizações sobre o tema e não sobre a prática dos professores em sala de aula.

Não encontrei empecilho legal nem ético que configurasse infração para não citar as coleções dos livros didáticos e tão pouco citar os autores. São obras de domínio público.

4.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA (1º ANO DO ENSINO MÉDIO), DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR

O livro do 1º ano do Ensino Médio está dividido em quatro unidades, estas por sua vez, subdividida em quatorze capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado: *História, cultura, patrimônio e tempo*, o autor propõe-se a discutir sobre a História, sua função e utilização das fontes. Discute também cultura,

conceitos de patrimônio e os diferentes tipos de tempo e suas durações. O autor dedica 27 páginas para discutir o que se propõe.

A questão indígena é apenas discutida no título *Patrimônio cultural*, sob o subtítulo: *A valorização das matrizes africana e indígena.* É dedicado uma página para tratar dessas questões. O texto chama a atenção para evidenciar que durante muito tempo zelou-se apenas pelos bens culturais associados aos europeus, e que, entretanto, apenas com:

> [...] a constituição de 1988, a política de preservação passou a zelar também, pelos bens culturais associados a outros grupos humanos, como indígenas e os africanos, igualmente importante na formação da sociedade brasileira. Entre os exemplos de bem cultural de raiz africana estão as Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido alto, samba de terreiro e samba-enredo; e entre os exemplos de bem cultural de matriz indígena está a Arte Kusiwa praticada pelos indígenas Wajãpi. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 18).

Observe que as informações omitem o porquê da não preservação e zelo pelos bens culturais dos indígenas e africanos, e o aspecto miserável e infeliz da colonização é deixado de fora. O autor sugere que os direitos dos povos indígenas foram reconhecidos a partir da Constituição Federal de 1988; ora, se por um lado foram reconhecidos em Direito, por outro, em alguns casos, não são praticados. O autor negligencia a possível discussão com o Capítulo VIII, isto é, com os Artigos 231 e 232 da Constituição Federal os quais se referem aos índios.

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, Art. 231).

Caberia uma discussão menos superficial sobre essa questão, problematizando o distanciamento entre as normas Legais e as Práticas.

O livro segue os conteúdos – não mencionando em nenhum momento outra abordagem indígena – passando pela História Antiga, abordando a Mesopotâmia, o Egito, os Hebreus e Fenícios, o Mundo Grego, a Roma Antiga o Reino Franco e o Feudalismo e ancora no Capítulo 13, *Tempos de Reis poderosos e Impérios extensos*.

Esse capítulo aborda a formação das monarquias nacionais e o absolutismo, mapeando o mercantilismo e as grandes navegações. Sobretudo, quando se tratou das grandes navegações, foram mencionados o pioneirismo português e espanhol até as navegações inglesas, francesas e holandesas. Entretanto, o que nos incomodou foi que um tema tão delicado e caro a nossa história não tenha sido mencionado ou abordado com a devida atenção para a conquista, exceto

numa página a parte, como sugestão de atividades, o quadro de Victor Meirelles: A primeira missa no Brasil de 1860. Essa atividade propunha as seguintes questões:

a) O que se vê na obra de Meirelles?
b) Pesquise a que gênero de pintura pertence essa obra e com que intenção teria sido feita?

Perceba que nenhuma discussão foi feita sobre a temporalidade do feitio do quadro, por que ela aparece nesse espaço, nesse conteúdo e não no século XIX, quando ele foi feito? Quem fez, por que fez?

Como é possível notar, nem mesmo no título *As Grandes Navegações*, a partir da página 253, quando se tratou do pioneirismo português, foi mencionado ou se quer fizeram narrativas sobre os indígenas. O texto tratou da revolução de Avis, passando pela experiência em navegações oceânicas e o empenho de Portugal em aprimorar conhecimentos e técnicas de náuticas e até sobre a problemática de quem teria financiado a "aventura" marítima portuguesa.

Avançando para o próximo capítulo que se segue, temos talvez um dos grandes destaques do livro: *O renascimento e as reformas religiosas*. O capítulo trata do ambiente histórico do Renascimento, destacando a Itália como o berço do movimento. Menciona também a Reforma Protestante, suas motivações, a doutrina de Lutero, Calvino e o Anglicanismo e, por fim, a Contrarreforma. O que nos interessa dentro desse contexto, pertinente a questão indígena, é a formação da ordem dos jesuítas. Observemos o seguinte trecho do livro em análise:

> A ordem dos Jesuítas, denominada também de Companhia de Jesus, foi fundada pelo ex-capitão espanhol Inácio de Loyola, em 1534, e reconhecido pelo Papa Paulo III seis anos depois. O principal objetivo dos Jesuítas era a propagação do catolicismo por meio da pregação, do ensino e da catequese dos nativos do além-mar. Para isso, fundaram colégios e missões em várias partes do mundo, como Portugal, Índia, China, Brasil, entre outros. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 281).

Embora a discussão central acerca dos indígenas localiza-se nos livros da segunda série do Ensino Médio, o que podemos observar é a ausência total dos povos indígenas no livro analisado, não aparecem nem como sujeitos passivos ou exóticos, como é de costume aparecer. É bem verdade que as discussões sobre essa temática aparecem e concentram-se quase que totalmente nos livros das segundas séries. Mesmo assim, acreditamos que essa abordagem carecia de maiores informações ou no mínimo apontamentos.

4.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA (2º ANO DO ENSINO MÉDIO), DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR.

Nesta série está concentrada a maioria das discussões e apontamentos sobre os indígenas que aqui já habitavam antes da chegada dos portugueses. Assim como o livro do 1º ano do ensino médio, o do 2º também é dividido em quatro unidades subdivididas em quatorze capítulos. Dessa forma, dá uma ideia de análises continuadas. A primeira unidade recebe o seguinte título: *Nós e os outros: a questão do etnocentrismo*; a segunda unidade, *Diversidade e pluralismo cultural*; a terceira unidade: *Cidadania: passado e presente* e, por fim, a quarta: *Terra e liberdade*.

No primeiro capítulo, da primeira unidade, intitulado *América indígena*, o autor propõe discutir, em especial, a respeito dos Astecas, Maias, Incas e Tupis. No tocante aos Tupis, logo na introdução, o autor destaca:

> O conhecimento acumulado sobre os indígenas no Brasil é pouco disseminado entre nós, o que leva muitas pessoas a reproduzir juízos extraídos do senso comum. Um equívoco, por exemplo, é ver os povos indígenas como parados no tempo, como muitas vezes vemos em noticiários, jornais e revistas. As sociedades indígenas passaram por mudanças significativas. (BOULOS, JÚNIOR, 2016, p. 22).

É salutar a forma com que o autor chama a atenção acerca do pouco conhecimento que se tem sobre a temática indígena no Brasil. Apesar do acúmulo de conhecimento sobre eles, todavia o autor não enfatiza o porquê de esses conhecimentos acumulados serem pouco disseminados, como também não justifica o que se entende por parados no tempo e nem aponta quais as mudanças significativas que as sociedades indígenas passaram.

Como sugere Roque de Barros Laraia:

> Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar este constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, 1997, p. 105)

Os termos mencionados pelo autor, e que não foram discutidos, são de extrema importância para compreender as realidades sociais, culturais, políticas e ideológicas a respeito das diferentes culturas tanto no presente quanto no passado. Ainda na mesma página, Boulos refere-se aos dados da população indígena no Brasil em 1500 e declara que esses dado são muito divergentes: "Alguns dizem que havia de 2 a 4 milhões de indígenas. Outros afirmam que poderia variar de 6 a 10 milhões. Outros ainda, mais ponderados, acham que seria de 3,5 a

6 milhões" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 22). O que devemos observar é que o autor, ao acaso, chama todos esses números sem, no entanto, citar suas fontes.

Para ilustrar o texto, na página 22, o autor traz duas pinturas de representações europeias. Ambas as imagens foram produzidas no século XIX. A primeira imagem é uma gravura feita por Francis Castelnau; a segunda trata-se da pintura de Hercules Florence, *Aquarela*. Boulos propõe uma comparação entre as imagens e destaca a diferença entre elas, como cortes de cabelo, adornos, pintura corporal e salienta que as imagens expressam uma grande diversidade cultural.

É preciso ressaltar que o autor apenas menciona a grande diferença cultural, porém não destaca quais seriam essas diferenças, além de não problematizar as duas imagens expostas. De forma superficial, é de costume certos autores referirem-se à diversidade cultural indígena dizendo que cada um deles tinham sua língua, modo de se organizar, seus costumes, todavia essas abordagens desconsideram as realidades socioculturais e históricas dos índios. Utilizam generalizações e não descrevem conceitos que possam subsidiar as compreensões a respeito dos povos indígenas, tanto no passado quanto no presente.

O autor traz em destaque as línguas indígenas, elemento importante da cultura de um povo, ele coloca em negrito a palavra *cultura* e faz um quadro explicativo declarando: "cultura: modo de um povo viver e interagir com o seu meio**.** Cada povo possui uma cultura própria, e nenhuma é superior a outra" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 23). Dessa forma, escapa à compreensão do autor abordagens sobre a pluralidade sociocultural em um mesmo território e em regiões próximas. Segundo Alfredo Bosi (2010)

> Não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário, a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como efeito de sentido, resultado de um processo de múltiplas interações no tempo e no espaço. (BOSI, 2010, p. 7).

Portanto, discussões sobre pluralidade sociocultural no Brasil jamais poderão ser esquecidas, e, abordar essa questão sem relacionar com a nossa realidade, implica em prejuízos a compreensão dos fatos históricos pelos estudantes.

Uma outra observação nesse sentido diz respeito às línguas indígenas e o livro traz a estudiosa Raquel Teixeira para fundamentar a discussão: "É afirmado de acordo com Teixeira que no Brasil há dois troncos linguísticos principais: o Tupi, que é o mais conhecido e o Macro-jê. Ressalta ainda que o tronco Tupi tem cerca de 10 famílias e o Macro-jê, aproximadamente 12 famílias" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 23). Como podemos observar, nenhuma

consideração a mais é mencionada sobre as línguas indígenas. Entretanto, o material mencionado pelo autor é um artigo de Raquel Teixeira, intitulado *As línguas indígenas no Brasil*, organizado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Gruponi, e nele, a autora traz um dos mais respeitados especialistas sobre língua indígena, Aryon Rodrigues que realizou um trabalho sistemático e comparativo sobre as línguas indígenas antes da chegada dos europeus.

> Os cálculos dessas projeções apontam para 1.175 como sendo o número de línguas indígenas faladas no Brasil antes da colonização. Como hoje são faladas cerca de 180 línguas indígenas no Brasil, verifica-se que houve uma perda de mais ou menos 1.000 línguas, ou seja, 85% delas. Como o número de 1.175 parece subestimar um pouco a situação real das línguas no momento da chegada dos portugueses, arredonda-se para 1.300, que tem sido usado como referência para o número de línguas existentes no território brasileiro no ano de 1500. **(**TEIXEIRA, 1998, p. 295).

Podemos também complementar a citação acima com reflexões mais laboriosas, como as de Lucy Seki, prestigiada especialista em línguas indígenas:

> Estima-se que no decorrer dos 500 anos de colonização, cerca de mil línguas se perderam devido ao desaparecimento físico dos falantes, em decorrência de epidemias, extermínios direto, escravização, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada, entre outros fatores que sempre acompanharam as frentes de expansão desde o período colonial até os nosso dias. (SEKI, 2000, p. 6).

O interessante, e o que de fato chamou a nossa atenção é que o autor do livro didático, teve como fonte de pesquisa para referenciar as línguas indígenas o trabalho de Raquel Teixeira, porém, acabou por não selecionar essas informações citadas acima, o que ao nosso ver seria de muita valia para descortinar certas barreiras referente às linguagens indígenas.

Avançando em nossa análise, deparamo-nos com outro tópico específico nesse capítulo, intitulado: *Semelhanças entre os indígenas*. O texto didático descreve:

> -Cada grupo indígena se identifica como uma sociedade específica (caiapó, guarani, ianomâmi, botocudo, kalapalo e outras);
> - A posse da terra e dos recursos nela existente é coletiva. Nas sociedades indígenas é de quem trabalha nela. Enquanto um grupo estiver plantando, colhendo, caçando e pescando numa determinada área e se beneficiar dela.
> - A divisão do trabalho é feita por sexo e idade. Isto é há tarefas que são masculinas como derrubar a mata e preparar a terra para o plantio, cuidar da segurança do grupo, caçar, pescar, construir moradias; e femininas, como plantar, colher, transportar, fazer farinha, cestos, redes, cozinhar e cuidar das crianças. As crianças ajudam os adultos em tarefas compatíveis com a idade;

> -Todos os indivíduos de um povo têm acesso às condições e aos conhecimentos necessários à sua realização pessoal e sobrevivência, ou seja, nas sociedades indígenas, o conhecimento é socializado. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 24).

Verificamos que não fazem qualquer observação as permanências dos indígenas e nem de suas respectivas culturas no momento presente, ou seja, na atualidade. Baseados nesse pequeno texto, acreditamos que ele carece de uma pergunta elementar a ser feita ao seu autor: Quais os critérios para essa afirmação? É possível constatar que o texto traz descrições de forma superficial a partir disso levantamos o seguinte questionamento: será que não existem renovações conceituais de pesquisas acadêmicas sobre a organização indígena na época do processo colonizador até os dias atuais? Consideramos que seja muito mais importante as particularidades de cada sociedade indígena do que propriamente uma observação geral sobre as *semelhanças acentuadas.* Ainda insistimos na importância dessas particularidades para a prática em sociedades diferentes, situadas em diversos espaços geográficos.

Atentamos também que o autor enfatiza que o trabalho era dividido por sexo. Na perspectiva antropológica, o conceito gênero é o mais proveitoso e oferece um olhar mais amplo para além do biológico, masculino e feminino. Maria Luiza Heilborn, esclarece:

> Gênero é um conceito das ciências sociais que, grosso modo, se refere à construção social do sexo. Significa dizer que, no jargão da análise sociológica, a palavra sexo designa agora a caracterização anátomo-fisiológica dos seres humanos e, no máximo a atividade sexual propriamente dita. O conceito de gênero ambiciona, portanto, distinguir entre o fato do dimorfismo sexual da espécie humana e a caracterização de masculino e feminino que acompanham nas culturas a presença de dois sexos na natureza. Este raciocínio apoia-se na ideia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem e ser mulher é condição realizada pela cultura. (HEILBORN**,** 1994, p. 1).

Posto isto, abordar esse tema, (embora não seja o nosso campo de atuação) oxigena oportunidades de introduzir discussões sobre as relações sociais de gênero, ou seja, fomenta uma necessária compreensão sobre o Outro, evitando, assim, uma visão que dificulta a apreensão dos indígenas.

Sobre os primeiros contatos entre portugueses e indígenas, o texto didático começa narrando que as primeiras relações entre europeus e indígenas foram com os Tupiniquins, em 1500, nas terras onde hoje é Porto Seguro, na Bahia. O que vale uma atenção mais demorada está no trecho mencionado a seguir:

> Nas primeiras décadas do século XVI, os contatos entre os tupis e os portugueses foram sobretudo amistosos; os indígenas foram parceiros comerciais dos lusos trocando com eles pau brasil, uma madeira abundante no litoral brasileiro, por objetos uteis a eles, como machados, pás, foices, facas, espelhos. Outra forma de relacionamento amigável foram os casamentos de portugueses com mulher tupi. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 25).

Acreditamos que o texto necessita de abordagens antropológicas sobre a questão do comércio e casamento. Todavia, a questão do comercio não significa apenas trocas por produtos ou por dinheiro, pois também significa relações sociais de troca de valores, a exemplo, os casamentos. Se seguirmos mais adiante perceberemos que os casamentos também são trocas por ser uma instituição econômica. Assim sugere Darcy Ribeiro:

> A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o *cunhadismo*, velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo. Isso se alcançava graças ao sistema de parentesco classificatório dos índios, que relaciona, uns com os outros, todos os membros de um povo. (RIBEIRO, 1995, p. 81).

Joana Fernandes Silva (1995), em seu artigo *Economia de subsistência e projetos de desenvolvimento econômico em áreas indígenas*, enfatiza que debruçar sobre a economia indígena não é tarefa fácil, muito menos simples, pois "As sociedades indígenas têm um alto nível de integração em todos os níveis que as compõe – o social, o religioso, o mitológico, o familiar, o econômico – e para compreendê-las, faz-se necessário observá-las da maneira mais completa possível" (FERNANDES SILVA, 1995, p. 349).

Portanto, essas referências didáticas apontam os indígenas como aqueles que muito pouco contribuíram para uma compreensão satisfatória de suas realidades. Além do mais, o que seria esse contato amigável expresso no texto? De certa forma, descreve os índios como inclinados à submissão. Não seria o caso de enfatizar que os indígenas não se submeteram de forma espontânea?

Sobre o relacionamento amigável, enfatizado por Boulos em forma de casamento entre portugueses e indígenas, não teria uma proposta de apagar a configuração trágica da conquista? Acreditamos que essas questões devam sem problematizadas no espaço escolar, afinal, durante o período colonial, ocorreram diversos conflitos entre colonizadores e padres jesuítas. Na maioria das vezes, essas disputas aconteciam em torno da escravização da mão de obra indígena.

Apesar de diversos apontamentos feitos por nós, o livro apresenta, em alguns momentos, contribuições significativas em relação aos problemas dos indígenas hoje, sobretudo suas lutas pela terra. O livro didático assinala que uma das principais dificuldade dos povos indígenas na atualidade é conseguir o reconhecimento de suas terras, as quais habitam, e que o reconhecimento dessas terras pelo Estado tem ocasionado disputas acirradas, o que contribui para aumentar a violência e as mortes no campo. Enfatiza a disputa entre indígenas e fazendeiros, grileiros, madeireiros, posseiros e garimpeiros que não reconhecem os territórios de ocupação tradicional como terras indígenas. O texto também trata, com superficialidade, das organizações indígenas, citando algumas delas, tais como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Federação das Organizações do Rio Negro (Foirn), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). Consentimos que se trata de um grande ganho – as abordagens relacionadas aos problemas enfrentados pelos indígenas na atualidade e suas lutas pela terra –, no entanto, acreditamos que a discussão ficaria mais interessante se problematizasse o contexto de surgimento dessas organizações voltadas à causa indígena e se junto a isso trouxesse também para a discussão algumas questões jurídicas no tocante aos direitos dos índios – referimo-nos ao Capítulo VIII, Art. 231 e 232 da Constituição Federal.

No capítulo três do material analisado, intitulado: *A América portuguesa e a presença holandesa*, deparamo-nos com o subtítulo: *Do escambo à colonização*. Logo no segundo parágrafo enfrentamos a seguinte afirmação:

> Inicialmente, os mercadores portugueses obtinham o pau-brasil mediante o escambo (comércio feito sem o uso do dinheiro) com os Tupiniquim. Estes forneciam madeira, que eles próprios haviam cortado e transportado por vários quilômetros até o litoral e, em troca recebiam dos portugueses machados, facas, canivetes, espelhos e outros produtos úteis a eles. (BOULOS JÚNIOR: 2017, p. 53).

É importante ressaltar que o autor não esclarece, tampouco menciona, a resistência indígena ao trabalho escravo. A escravidão indígena existe desde os primórdios da colonização portuguesa no Brasil. Trata-se de uma alternativa à mão de obra africana durante todo o período do Brasil Colônia.

O texto versa sobre a administração colonial e o sistema de capitanias hereditárias, abordando direito e deveres dos donatários, a crise das capitanias e o Governo Geral de 1548. O texto também trata da economia colonial e da mão de obra necessária para sustentação desse sistema. Nesse sentido, vale trazer para o nosso debate o trecho que menciona a questão da mão

de obra: “Durante a maior parte do século XVI, os engenhos usavam como escravos os indígenas capturados por meio das chamadas guerras justas. Em fins do século XVI e início do XVII, no entanto, os índios foram sendo substituído por africanos escravizados” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 60).

É importante fazer algumas ressalvas sobre o texto citado. Primeiro, o autor não discorre sobre o que de fato foi a guerra justa e seus impactos na história indígena, assim como também não traz nenhum texto de apoio para subsidiar essa questão. Outro ponto que nos incomodou é o fato dessa linha divisória de substituição da mão de obra indígena pela africana. O autor não menciona a permanência da exploração do trabalho indígena em toda a história brasileira. Com essa informação, vale dizer que o autor passa a ideia de que os indígenas não trabalhavam corretamente. Todavia, há um equívoco na informação sobre essa realidade, pois os índios resistiram ao sistema de trabalho escravo, em outras palavras, os sistemas econômicos dos indígenas eram e são diferentes dos europeus e esse fato não é enfatizado no livro.

Antes de terminar o capítulo, o autor traz as últimas abordagens referentes aos jesuítas e ao bandeirantismo e sua caça aos índios. Vejamos o que o texto traz sobre os jesuítas:

> Os Jesuítas vieram dispostos a difundir o cristianismo nas terras americanas, converter indígenas e integrá-los à civilização ocidental; para isso atravessaram o oceano Atlântico. Inicialmente, concentraram-se no litoral, onde fundaram colégios nas principais vilas e cidades brasileiras. Mas, conforme os indígenas foram sendo vencidos no litoral e se refugiaram no sertão, os jesuítas também se deslocaram para lá com suas missões. (BOULOS JÚNIOR, 2017, p. 96)

O que nos chama a atenção é essa representação dos jesuítas enquanto agentes pacíficos portadores da paz para os índios. Em momento algum é mencionado as divergências entre os colonos e alguns jesuítas quanto à humanidade dos índios no tocante ao pretexto de não serem humanos por não possuírem almas, o que serviu para legitimar as práticas de escravidão.

Recentemente tivemos contato com uma pesquisa que pode colaborar significativamente para a compreensão da escravidão indígena sob a ótica da legitimação eclesial. Marina Massini (2019), em seu artigo *Escravidão do corpo e da alma em sermões brasileiros do século XVI ao XVIII,* analisa o tema da escravidão empregada pelas diversas ordens religiosas responsáveis pela pregação no Brasil Colonial. Foram identificados alguns termos usados em sermões e relacionados ao conceito, como escravidão, escravo e cativeiro. Foram ainda explicados os significados atribuídos a eles e usados no contexto do sermão. Essa análise da escravidão teve como referência os sermões brasileiros, transcritos e impressos, do

período colonial, desse modo a autora concluiu que ficou transparente nos sermões que as instituições eclesiásticas, de alguma forma, estavam interessadas em libertar os escravos da escravidão da alma e garantir seu direito à educação religiosa e às necessidades básicas, como a alimentação; mas a legitimidade do trabalho escravo não era questionada (MASSINI, 2019, p. 2).

Para evitar o conflito entre os colonos e os jesuítas, a Coroa portuguesa determinou a guerra justa, ou seja, os portugueses só poderiam escravizar os índios que tivessem entrado em conflito com os colonos, um confronto gratuito, sem provocação dos portugueses. Sobre isso, Márcia Amantino (2006), em seu artigo *As Guerras Justas e a escravidão indígena em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX*, busca analisar as diferentes imagens que foram criadas sobre os índios, demonstrando que, na maioria das vezes, determinados grupamentos indígenas foram associados às feras. Assim, todas as medidas repressivas contra suas aldeias eram justificadas, inclusive as Guerras Justas.

Sobre os Bandeirantes, a questão indígena insere-se logo no título: *A caça ao indígena*. Nas palavras do autor, "Os paulistas aprisionavam indígenas para utilizá-los em suas lavouras". (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 99). Em nenhum momento do livro o autor menciona o extermínio físico ou trata de conceitos mais apropriados ao fato, como o genocídio ou o etnocídio. Antropologicamente, o extermínio físico de grupos humanos é conceitualizado por genocídio e o extermínio de etnias, etnocídio. Não seria demais se houvesse uma explicação sobre a luta pela sobrevivência e resistência indígena por meio de suas ações de etnicidade. Nas considerações de Albert Bruce (2002), essa etnicidade indígena pode ser também chamada de resistência indígena e é sustentada por dicotômicas visões de mundo sobre o uso da terra entre índios e não índios.

E por último, chamou-nos a atenção o fato de o autor do livro didático não trazer em nenhum momento discussões sobre a catequese. Mesmo porque acreditamos estar indissociável jesuíta/catequese. Contudo, nem mesmo o texto sobre jesuítas foi capaz de fazer o autor trazer à tona essa questão. De acordo com Benedito Prezia (2017), em seu livro *História da resistência indígena 500 anos de luta*, a história indígena foi contada por seus algozes, as vítimas foram silenciadas, seus enredos multiplicados pela supremacia do poder, pela vantagem política e por meio do convencimento midiático da população que foi levada a crer que os nativos eram passivos, preguiçosos e traiçoeiros, além de nada fazerem para conter o povoamento 'amistoso' da coroa portuguesa. Estereótipos esses criados para justificar o massacre, a invasão e a dizimação dos povos indígenas. Prezia ainda declara que "A conquista da América foi palco de um grande genocídio, talvez o maior da História" (PREZIA, 2017, p. 11). Os indígenas não

aceitaram esse genocídio de forma passiva, habitantes desconhecidos lutaram pela sobrevivência de seu povo e da sua cultura e resistiram a massacres bárbaros. Segundo o autor, as culturas e lutas indígenas não são retratadas com a devida importância na formação escolar e a situação agrava-se com a falta de registros e materiais sobre o assunto, que se resumem somente à perspectiva do vencedor. Mesmo entre os historiadores, o foco gira em torno das civilizações da América como um todo, dos povos incas, maias e astecas, mas não do índio brasileiro.

4.3 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA (3º ANO DO ENSINO MÉDIO), DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR.

Tal como os livros do 1º ano e do 2º ano, o livro do 3º ano do Ensino Médio também é dividido em quatro unidades, contudo, este último é subdividido em treze capítulos.

Dentre as unidades, duas chamaram-nos a atenção: Unidade um – *Resistência e dominação* e a Unidade três – *Movimentos sociais*. Após folhear todo o livro, em atenção a essas duas unidades citadas, percebemos que este volume não fazia nenhuma menção à questão indígena.

Acreditamos que as discussões sobre os indígenas devem estar presentes em todos os volumes de uma coleção didática de história e a interculturalidade deve fazer parte do processo educativo. Por que a editora não o faz? Por que até hoje a temática indígena não é tema básico das escolas? Por que precisamos de uma lei para incluir essa temática no currículo escolar?

Clovis Antônio Brighenti (2015), em seu artigo: *Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645*, arrisca uma resposta:

> Por conta da concepção positivista e do processo colonialista de nossa educação escolar. Oficialmente no Brasil se considera que nossa história começa em 1500. As populações que aqui viviam há milhares de anos e que seus descendentes continuam aqui é tema para arqueologia, não diz respeito aos processos educacionais. Os indígenas pós 1500 não são considerados suficientemente humanos para serem reconhecidos em suas particularidades. Seus conhecimentos são rejeitados nas práticas de ensino por serem considerados não científicos. Esse pensamento é resultado e continuidade do processo colonial. (BRIGHENTI, 2015, p. 3).

Segundo Brighenti (2015), a Lei nº 11.645/2008 não foi resultado da participação direta do movimento indígena, mas resultado da participação efetiva de indigenistas que desejavam incluir o tema da diversidade no currículo escolar. Notoriamente que a presença crescente do

movimento indígena no cenário nacional, a partir de 1970 e, mais precisamente pós 1988 (ano da promulgação da Constituição Federal), criou as condições para a superação da deficiência intencional que reinava em nosso ensino sobre a demanda indígena. Acreditamos que o processo de educação escolar tem muito a granjear se considerar os conhecimentos dos povos indígenas.

De acordo com Orlandi (1990), os manuais didáticos deveriam trazer que o primeiro contato do índio com o europeu foi de grande desprezo. Afirma:

> "Terra à vista" é a primeira fala sobre o Brasil e expressa o olhar inaugural que atesta nas letras a nossa origem. Pero Vaz de Caminha dará o próximo passo lavrando nossa certidão, com sua Carta. Ao mesmo tempo, para os europeus, essa exclamação diz o início de um processo de apropriação. Descoberta significa, então, conquista. (ORLANDI, 1990, p. 14).

Tamanha conquista não se desenvolveu de forma pacífica, longe disso, foi uma grande devastação e eliminação da população indígena. Nas palavras de Orlandi (1990) a descoberta de um mundo novo coloca em evidência algumas perguntas problemáticas, tais como: por que o índio no discurso do europeu não foi reconhecido como igual? Por que o europeu viu-se no direito de tomar posse de uma terra habitada? As respostas para essas perguntas foram supridas pelo discurso dominante do europeu. Concordando com Orlandi (1990), o qual diz que sempre haverá um silêncio, produzido pelo dominador contra o dominando criando assim um discurso de confronto:

> [...] de um lado, os europeus procuram absorver as diferenças, projetando-nos como cópias em seus imaginários, cópias malfeitas a serem passadas a limpo; enquanto do outro lado, assumindo a condição de simulacros – imagens rebeldes e avessas a qualquer representação [...]. (ORLANDI, 1990, p. 21).

Isto posto, percebemos que o índio foi totalmente silenciado pelo discurso hegemônico do conquistador, discurso esse que significou o índio como "diferente", como o "selvagem", o que precisava ser civilizado e catequizado para poder ser salvo.

O problema da invisibilidade das sociedades indígenas impõe-se como um obstáculo para se compreender a riqueza da diversidade. De acordo com Bittencourt (2013), essa invisibilidade ainda está nos livros didáticos e nos currículos de história e reflete a visão das elites, sejam elas políticas, culturais ou econômicas. Esse discurso que generaliza e naturaliza a história, acaba por cristalizar uma visão etnocêntrica, gerando o preconceito contra as sociedades indígenas.

Acabar com a invisibilidades dos indígenas nos livros didáticos é uma tentativa de perceber e afirmar a contemporaneidade desses povos nos livros didáticos e também de aproximarmo-nos dessas sociedades e culturas, entendendo-as em suas próprias especificidades.

4.4 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA GLOBAL (1º ANO DO ENSINO MÉDIO), DE GILBERTO COTRIM.

Apresentaremos outra coleção didática bastante difundida nas escolas de Ensino Médio, para que, de tal maneira, possamos dar maior cobertura sobre as representações das populações indígenas nesses materiais.

O livro está dividido em quatro unidades, a saber: *História e cultura*; *Escrita e memória*; *Identidade e diversidade*; *Contatos e confrontos*. Na primeira unidade, *História e cultura*, temos um capítulo intitulado: *Primeiros povos da América.* O capítulo discute as hipóteses da chegada dos sapiens à América, como também se utiliza de definições breves sobre arqueologia e o seu ofício. Dentro desse capítulo temos o subtítulo: *A arte dos primeiros habitantes da América*. Imaginávamos uma discussão mais demorada sobre o assunto, entretanto, para nossa surpresa, o livro trouxe um olhar extremamente genérico sobre os povos da América, silenciando até mesmo a palavra índio ou indígenas, ou qualquer outra derivação dos mesmos. Resolvemos trazer neste momento o texto didático referido:

> Por volta de 4 mil anos atras, diversos povos que viviam nas terras correspondentes ao atual território brasileiro começaram a praticar a agricultura e a cerâmica [...] os principais produtos cultivados eram milho, feijão, mandioca, maracujá, abóbora, açai e tabaco. [...] primeiros utensílios cerâmicos- potes, vasos, panelas, tigelas. [...] entre os povos agricultores e ceramistas, podemos destacar os habitantes das terras que correspondem à atual cidade de Santarém e da ilha de Marajó, na foz do rio amazonas (hoje estado do Pará). (COTRIM, 2017, p. 47).

Acreditamos que tais generalizações e superficialidade denunciam o desconhecimento sobre a complexidade dos povos ameríndios. O que nos incomodou é que existem informações disponíveis sobre as realidades socioculturais indígenas, mas, alguns autores não se servem dessas informações, preferindo enunciados simples, rasos, que poderiam ser preenchidos com informações enriquecedoras e que poderiam sustentar abrangências mais consistentes sobre os indígenas brasileiros.

Nas próximas 200 páginas que segue o livro, os indígenas desaparecem da História. Contudo, são trazidos novamente para discussão no final da quarta unidade: *Contatos e confrontos.*

No Capítulo 16, reconhecemos que o autor do livro traz uma contribuição importante para iniciarmos discussões a respeito dos índios. O autor chama o antropólogo Júlio Cesar Melatti para discutir os desafios encontrados ao se classificar os povos indígenas a partir de critérios como diversidade biológica, linguística e dos costumes.

Sobre a diversidade biológica, é enfatizado que, quando olhados numa perspectiva, os indígenas não constituem, de modo algum, um todo homogêneo. É mencionado também que existem diferenças notórias entre membros de um mesmo grupo tribal, já que as relações intertribais existem, e, portanto, o intercruzamento sexual. Julgamos ser de grande valia esses fatos serem trazidos à tona, entretanto, pensamos que seria importante também discutir os conceitos de poligamia, monogamia e endogamia. Seria uma grande oportunidade para discutir as diferenças de parentesco elaboradas por Lévi-Strauss, como: "a proibição do incesto está ao mesmo tempo no limiar da cultura, na cultura, e em certo sentido – conforme tentaremos mostrar – é a própria cultura" (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 50).

Em um momento posterior, Cotrin afirma a diversidade linguística dos povos indígenas, e que a primeira classificação das línguas indígenas no Brasil foi a classificação dos primeiros colonizadores e missionários que distinguiram em línguas Tupi e línguas Tapuya. Menciona, ainda, que essa classificação perdurou por muito tempo, e que novos olhares e estudos foram ganhando espaço e, desse modo, pouco a pouco foi-se chegando às classificações mais atuais dessas linguagens.

Em última instância, sobre a diversidade dos costumes, o autor menciona que: "A Etnologia, em seus estudos sobre o índio brasileiro, não se vale apenas das classificações linguísticas, mas também de classificações de cunho mais etnológico, como são as divisões em áreas culturais" (COTRIM, 2017, p 222). Observe que, a discussão que se propõe fazer é válida, mas ficou tão desconecta e tão sem informação que, ao invés de esclarecer, acabou deixando uma grande brecha sobre os procedimentos etnológicos e sobre conceitos como: áreas culturais.

O próximo capítulo analisado, intitulado *Pioneirismo e conquistas portuguesas*, traz com ênfase os possíveis motivos de Portugal ter sido o pioneiro no empreendedorismo de navegações, citando sua centralização política, posição geográfica entre outros. Logo em seguida, deparamo-nos com o seguinte título: *Chegada à América pelo Brasil.* Sem querer trazer demora ao nosso trabalho, poderíamos mencionar que, do decurso do capítulo mencionado acima, não houve nenhuma menção aos indígenas. Pensamos que esse

silenciamento seja tão violento que resolvemos trazer o texto na íntegra para que se veja e perceba a forma que ocorre esse apagamento.

> Depois do retorno da expedição de Vasco da Gama, o rei D. Manuel decidiu enviar as Índias uma poderosa esquadra, a fim de estabelecer relações comerciais com o Oriente.
> Essa esquadra saiu de Lisboa no dia 9 de março de 1500, tendo como destino principal a cidade de Calicute. Era composta de 13 navios e conduzia uma tripulação de aproximadamente 1500 pessoas, entre elas navegadores, padres, soldados, intérpretes e comerciantes. O comando da expedição foi entregue a Pedro Alvares Cabral, nobre português sem grande experiencia marítima.
> No decorrer da viagem, a esquadra de Cabral afastou-se da costa africana, dirigindo-se mais para o oeste, até atingir as terras que hoje correspondem ao brasil, mais especificamente ao sul da Bahia. As razoes desse afastamento – se proposital ou acidental – são discutidas até hoje entre os historiadores.
> A primeira aproximação ocorreu no dia 22 de abril, quando os portugueses avistaram um monte, batizado de monte Pascoal (por ser a semana da Pascoa). A terra recebeu o nome de Vera Cruz, posteriormente alterado para Terra de Santa Cruz. O nome atual, Brasil, passou a ser adotado em aproximadamente 1503, devido a grande quantidade de uma arvore encontrada no litoral, chamada pau-brasil. Os comerciantes de pau-brasil ficaram conhecidos pela designação brasileiros, que depois passou a identificar as pessoas nascidas no Brasil.
> Ao subir 130 quilômetros costeando o continente, em 2 de maio, a esquadra de Cabral deixou a região que corresponde hoje ao Porto Seguro (Bahia) e seguiu viagem em direção às Índias.
> Antes, porém, o comandante determinou que o navegador Gaspar de Lemos regressasse a Portugal levando notícias das novas terras. Também encarregou o escrivão Pero Vaz de Caminha de escrever os momentos mais importantes do processo de expansão marítima portuguesa. (COTRIN, 2017, p. 239).

Acreditamos que esse silenciamento é uma das causas da invisibilidade das sociedades indígenas. No texto acima, fica evidente uma abordagem sob o prisma do colonizador quando traz em tom de exaltação os navegadores e funcionários participantes deste feito. Ao homenagear o passado glorioso de Portugal, a conquista do "Novo Mundo", em contrapartida, a história e cultura indígenas são silenciadas, os nativos sequer são mencionados e a impressão que temos ao estudar esse capítulo é de que os indígenas não existiam na América naquele momento.

Continuando nossa análise, percebemos que no último capítulo do livro, especificamente o capítulo 18, contraditoriamente ao que foi visto nesse primeiro manual, o autor traz o seguinte título para o capítulo: *A conquista da América,* e ainda especifica que se para os conquistadores foi uma façanha a colonização, para os conquistados foi uma invasão.

Esse breve capítulo trata das diversas formas de violências acometidas contra os indígenas da América espanhola e portuguesa. Aborda as vantagens dos europeus sobre os

indígenas devido à vantagem militar relacionada à superioridade de suas armas, por fim, versa a respeito das doenças contagiosas como sarampo, tifo, coqueluche, varíola e gripe. É mencionado também, no capítulo, a escravidão das populações indígenas e as imposições religiosas como estratégia de dominar os nativos.

Mediante ao que foi exposto, devemos ficar atentos a dois problemas. O primeiro, diz respeito ao porque discussões tão importantes aparecerem somente no último capítulo, sendo que, com muita dificuldade (devido às limitações imposta pelo número de aulas de história), o professor dificilmente conseguiria chegar ao final do livro e das discussões. O segundo, é sobre essa narrativa que demonstra uma passividade dos povos indígenas em relação à conquista. O que estamos querendo dizer é que não está descrito nenhuma forma de resistência dos índios em relação à escravidão e todas as mazelas a si cometidas. Nesse sentido, tendo o Brasil quase um milhão de indígenas, é urgente a visibilidade desses grupos nos livros didáticos. Estudar as sociedades indígenas é uma necessidade urgente e obrigatória. Precisamos entender as relações de trocas culturais que nos caracterizam, tributárias, em larga medida, da cultura indígena.

4.5 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA GLOBAL 2º ANO DO ENSINO MÉDIO), DE GILBERTO COTRIM.

A proposta desse volume, segundo o autor, é apresentar uma visão geral de alguns conteúdos históricos sobre diversas sociedades, com destaque aqueles sobre o Brasil. O livro também está dividido em quatro unidades: *Trabalho e sociedade*; *Súdito e cidadão*; *Liberdade e independência* e *Tecnologia e dominação*. Cabe fazer a seguinte observação: a maior parte desses conteúdos estão voltados para a compreensão da sociedade brasileira.

O capítulo 3, apresenta-nos a *sociedade açucareira*, seus desdobramentos juntamente com o desenvolvimento do mercado interno na colônia, a pecuária e as produções agrícolas variadas. No desenrolar deste capítulo, encontramos o último subtítulo*: A escravização dos indígenas.* Observe a simplicidade quanto ao texto, de aspecto muito mais pitoresco do que crítico e desafiador.

> A escravização indígena estabeleceu-se a partir da década de 1530, principalmente quando os colonos portugueses necessitaram de mão de obra para a produção açucareira. Os portugueses e alguns aliados nativos guerreavam contra os indígenas inimigos, e os prisioneiros eram distribuídos ou vendidos como escravo.
> No século XVII, a escravização indígena continuou ligada à expansão açucareira pelo litoral, mas se estendeu também para as áreas dos atuais

> estados de são Paulo, maranhão, Pará, entre outros. Nessas regiões, os nativos trabalhavam em atividades como o cultivo de milho, feijão, arroz e mandioca e a extração das chamadas drogas do sertão (guaraná, cravo, castanha, baunilha, plantas aromáticas e medicinais).
> Além disso, o escravo indígena foi utilizado para o transporte de mercadorias. De são Paulo a Santos, por exemplo, o carregador nativo descia a Serra do Mar transportando nos ombros cargas de aproximadamente 30 quilos. (COTRIM 2017, p. 34)

Atentemo-nos que o autor menciona de forma solta e desconexa a seguinte frase: "Os portugueses e alguns aliados nativos guerreavam contra os indígenas inimigos". Não houve por parte do autor nenhum esforço em tentar problematizar tal fato. Como bem observa Ribeiro:

> Os Tupi transmitiram aos primeiros cronistas e aos jesuítas a noção de que o mundo indígena se dividia em dois grandes blocos: o dos que falavam sua língua e praticavam seus costumes e o de seus contrários, chamados Tapuia, o que quer dizer escravo. (RIBEIRO, 2009, p. 17).

Entendemos que seria importante ter mencionado que havia uma divisão dos índios do Brasil em Tupi e Tapuia, e que essa segmentação prevaleceu por muito tempo e serviu para diferenciar os grupos do litoral dos grupos do sertão. E apenas com a devastação do interior nos séculos seguintes, passou-se a ter uma visão mais ampla do mosaico de grupos indígenas que habitava o território brasileiro.

Mais adiante, no capítulo 6, encontra-se mais uma "aparição" dos indígenas, inserido no contexto do bandeirantismo e das práticas jesuítas como instrumento de expansão do território brasileiro. Talvez resida nesse capítulo um dos maiores silenciamentos encontrados em todos esses materiais didáticos analisados.

Sobre todos os desdobramentos das conquistas das bandeiras, a única menção atribuída aos indígenas localiza-se nas explicações dos objetivos dos bandeirantes, que eram a dedicação ao combate às rebeliões indígenas e a captura de escravos negros fugitivos. Sobre as missões jesuíticas, os nativos aparecem no projeto de catequização e aldeamento, no cotidiano desses assentamentos e no esforço dos missionários em tentar combater os costumes indígenas, como podemos ver:

> Nos aldeamentos, os jesuítas ensinavam a doutrina católica, a língua portuguesa e outros aspectos da cultura europeia. Nesse processo, combatiam costumes e tradições indígenas que entrassem em choque com o cristianismo – isso incluía, por exemplo a poligamia, a nudez e a crença nos rituais dos pajés. (COTRIM, 2017, p. 74)

Percebemos que a História do Brasil ainda insiste em ser retratada somente a partir do olhar do colonizador, não existe uma abordagem mais profunda sobre a cultura dos diversos povos indígenas que fazem parte desse momento histórico. Acreditamos que a maneiro como foi narrada a história dos indígenas nesse livro didático não pode construir um conhecimento livre de preconceitos em relação à história indígena, já que a cultura desses povos não é estudada de maneira que esclareça os seus diferentes aspectos. Julgamos que seria interessante abordar as resistências indígenas em suas mais variadas formas visto que os índios sobreviveram e resistiram politicamente por meios de suas ações de etnicidade.

Sobre essa etnicidade, que dicotomizam as visões de mundo sobre o uso da terra entre índios e não índios, descreve Bruce (2002) a partir do relato do Yanomami Davi Kopenawa:

> Eu sou Yanomami, um filho de Omama que nos criou, faz muito tempo, quando os brancos não estava aqui. Criou a nós e criou a floresta com os rios e o céu... antes, os ancestrais animais se metamorfoseavam sem parar... o que eu sei são palavras que ele deixou... Omama criou nossa floresta, mas os brancos a maltratam, é por isso que queremos protegê-la. Se não fizermos isso, vamos desaparecer. É isso que eu penso. Eu cresci, tornei-me adulto e aprendi a língua dos brancos. É por isso que eu lhes falo, para defender a floresta e impedir que a gente desapareça.
> Os garimpeiros são hostis a nós porque são como espíritos maléficos; são filhos de comedores de terra da floresta. eles dizem que nós somos ignorantes, mas estão errados. É o contrário. Somos nós que sabemos das coisas e que protegemos a floresta. somos amigos da floresta porque nossos espíritos xamânicos são os seus guardiões. (BRUCE, 2002, p. 248-249).

Para abordar temáticas indígenas é necessário pesquisar. Devemos ultrapassar as restrições fornecidas e alimentadas pelo senso comum. É necessário também trazer as discussões sobre as populações indígenas para o presente, latente e pulsante.

O incômodo maior desenrola-se sobre o fato desse manual didático não trazer mais reflexões sobre os indígenas nas numerosas páginas que seguem o livro. Observemos que o conteúdo passa pelo processo de independência do Brasil, pelas rebeliões coloniais, a corte no Brasil, e os caminhos da emancipação. Segue pelo primeiro reinado, o novo país, as lutas e negociações internacionais, atravessando o período regencial e os constantes conflitos entre grupos políticos, além de tratar do segundo reinado e a crise da monarquia. Contudo, mesmo assim, nessa metanarrativa não se encontrou caminhos para tratar da temática do índio. Estes foram apagados, sufocados.

Precisamos analisar o discurso que cria um imagético errôneo do índio nos livros didáticos e seu silenciamento na história. A fim de combatermos os preconceitos, não podemos aceitar que a história destes personagens fundamentais na constituição da sociedade brasileira

continue a ser negligenciada, justamente nos lugares de construção do conhecimento, pois só assim contribuiremos para a efetivação de uma sociedade consciente de sua história, logo, mais tolerante.

4.6 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA GLOBAL (3º ANO DO ENSINO MÉDIO), DE GILBERTO COTRIM.

Por fim chegamos ao último material didático disponibilizado pela coleção. O manual didático analisado propõe discutir tanto a história geral quanto a história do Brasil. Faz uma abordagem majoritariamente do século XIX e XX. A abordagem da história nacional inicia-se com o advento da República, entrelaçando com a Era Vargas, o governo de Juscelino, o Regime Militar e uma breve discussão sobre a história contemporânea: governo Collor, Lula e Dilma.

Após examinar todos as unidades e capítulos discriminados, constatamos a inexistência de temáticas e problematizações sobre os povos indígenas neste volume, com exceção a um texto de Washington Novaes, retirado do livro Índios no Brasil, organizado por Luís Donizete Grupione. O texto mencionado intitula-se: *A presença indígena.* O texto faz provocações sobre a comemoração dos 500 anos do Brasil, que coincidiu com o final do governo Collor, em 1992. Um texto muito crítico e bem acertado que exalta a participação dos indigenistas no debate sobre as questões relacionadas à realidade indígena e tem como foco as demarcações de suas terras. Entretanto, esse texto localiza-se no último capítulo do livro, na página 265. Como mencionado anteriormente, percebe-se uma grande dificuldade entre os professores de escola pública em conseguirem chegar nas últimas unidades dos livros didáticos, dada as limitações de aula disponibilizada para o ensino de História. Por que outras discussões sobre os povos indígenas em outros períodos históricos não foram contempladas nesse material didático pelo seu autor? Por que essas discussões apareceram somente na última unidade do livro?

Desde 2003 a legislação brasileira tem buscado inserir no contexto escolar temas e grupos sociais que antes eram negligenciados, motivada, sobretudo, pela pressão dos movimentos sociais, dos movimentos indígenas e pelas novas abordagens no estudo dessas sociedades, feitas por antropólogos e historiadores. Todavia, sabemos que ainda há um longo percurso pela frente

O modo de colonização da América deixou marcas que refletem nas estruturas econômica e de poder, bem como nos modos de ser, saber e pensar, sobretudo dos países latino-americanos. No Brasil, a imposição eurocêntrica na produção de conhecimentos reflete até hoje

na educação, de modo geral, e na História Escolar, de modo específico, pois ainda se encontram permeadas pelo colonialismo do saber.

Do nosso ponto de vista, o livro didático de história deveria colaborar para um ensino discursivo e problematizador, no qual os estudantes fossem considerados no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o mais importante seria trabalhar questões relacionadas à cultura afrodescendente e indígena. Já advertia Grupioni (1995) que os manuais privilegiam os feitos e a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam. Isso resulta no fato de o índio aparecer como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado da historiografia em uso.

O próximo capítulo terá como finalidade apresentar para os professores alguns caminhos sobre a temática indígena, nos quais os conceitos antropológicos possam contribuir para o ensino de História. Este produto tem o objetivo de criar possibilidades para o ensino da história indígena dando suporte teórico para que o professor tenha condições de problematizar esses povos em sala de aula.

O produto foi organizado pelos conceitos antropológicos mais relevantes para se tratar a questão indígena, muita das vezes negligenciadas por autores didáticos ou simplesmente apagadas dos manuais didáticos. Ao propor novas abordagens conceituais sobre os índios, teremos como objetivo fomentar novas discussões em sala de aula, respaldando-nos nas contribuições antropológicas.

Dessa forma, propomos a construção de um material de apoio aos professores que possa subsidiar as discussões indígenas no espaço escolar. Singularizar a questão indígena é proferir discursos descorrelacionados da realidade, o que pode atravancar o conhecimento a respeito deles. O que queremos deixar claro é que a realidade dos indígenas brasileiros está permeada por uma diversidade sociocultural, ou seja, cada sociedade indígena tem sua própria organização, seu modelo familiar, suas maneiras de interpretar a existência, suas crenças, sua economia etc.

Sendo assim, compreender suas expressões culturais, linguísticas, sociais, religiosas e ecológicas é estar na proporção correta com as realidades históricas do Brasil. Vale ressaltar que não seguimos uma ordem cronológica dos fatos históricos que tiveram a participação dos índios, entretanto estruturamos este material de orientações didáticas aos professores de acordo com a importância dos conceitos antropológicos os quais podem contribuir para o auxílio de fatos históricos que tenham os indígenas como um de seus sujeitos. Proporemos estimular

discussões conceituais antropológicas e não a criação de mais um material didático, visto que professores e alunos já possuem e utilizam esses materiais.

5 CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS SOBRE A QUESTÃO INDÍGENA PARA AS AULAS DE HISTÓRIA DO BRASIL

5.1 OS INDÍGENAS

> ***A escola ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que fazem a cabeça dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileira.***
> ***(FUNARI, 2016, p 08).***

A denominação *índio* foi atribuída ao engano de Cristóvão Colombo que, na tentativa de uma nova rota para as Índias, chegou ao Novo Mundo, como ficaria ali conhecido, sem saber que de fato era uma nova terra. Durante certo tempo, chamaram a América de Índias Ocidentais e os seus habitantes de índios, desta forma, a palavra índio foi designada pelos colonizadores. Ora, eles nunca se chamaram assim antes da conquista de 1492. Como se chamavam então? Segundo Funari

> De milhares de maneiras, cada povo a seu modo, com nome que podiam significar simplesmente "seres humanos", por oposição aos outros grupos. O caso dos tupiniquins e tupinambás dá uma ideia dessas autodenominações, "Tupi" significa "o ancestral", e então "os descendentes do ancestral" são os Tupinambás ("nambá" quer dizer descendente), enquanto "tupinanki" (o nome original dos tupiniquins) quer dizer "o galho do ancestral" possui sentido de ligação e parentesco. Pode parecer muito banal, mas o mesmo processo de nomeação ocorre em outros povos, ainda que não tenhamos consciência do sentido da palavra. Assim como tupi é ancestral, Abraão que dizer, em hebraico, justamente ancestral! Nem sempre sabemos como um povo chamava a si mesmo, mas podemos conhecer como descreviam outro povo, como no caso dos "guarrulhos", "os barrigudos" ou os "nambiquaras", orelha furada". (FUNARI, 2016, p. 18).

Contudo, o termo índio permaneceu mesmo depois de ser percebido o equívoco provocado por Colombo, isto porque, segundo Elias

> Os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade - isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras. Os termos morrem aos poucos, quando as funções e experiências na vida concreta da sociedade deixam de se vincular a eles. Em outras ocasiões, eles apenas adormecem, ou fazem em certos aspectos, e adquirem um novo valor existencial com uma nova situação. São relembrados então porque alguma coisa no estado presente

> da sociedade encontra expressão na cristalização do passado corporificada nas palavras. (ELIAS, 1994, p. 26).

A importância de referenciar, segundo Elias (1994), decorre da importância de nos atermos às dinâmicas das palavras em seus processos históricos, todavia, devido ao contato entre nativos e colonizadores, o termo "índio" passou a ser utilizado de maneira genérica e, às vezes, até de forma pejorativa, refletindo a visão do colonizador, generalizando e uniformizando grupos nacionais diferentes, apagando as especificidades de cada nação. Entretanto, a palavra também foi utilizada com o devido orgulho e exaltação a eles próprios. Por exemplo, como afirma Funari (2016), em vários países da América os movimentos de luta pelos direitos dos nativos usam o termo índio ou seus derivados.

Almeida (2010) faz uma observação que carece trazê-la para o nosso texto. A autora se propõe a responder a seguinte questão: quem eram os indígenas? Uma questão difícil se considerarmos a quantidade de grupos linguísticos na América, cujo conhecimento chegou a partir de descrições limitadas e preconceituosas de missionários, viajantes, cronistas que, de certa forma, não compreendiam de fato suas culturas. Desde o processo colonizador os portugueses já trataram de classificá-los e distingui-los de acordo com seus interesses. Posto isso, "Assim, é que os índios foram, em geral, divididos em dois grupos: os aliados dos portugueses e os inimigos" (ALMEIDA, 2010, p. 31). Como afirma a autora, é necessário ressaltar que o quadro de classificações dos indígenas a partir de informações relatadas por esses agentes colonizadores pode conter uma boa dose de invenção.

Apesar desses equívocos, a palavra índio é largamente usada por estar consagrada como referência aos povos que já viviam – alguns poucos ainda vivem – na América no período pré-colombiano. Darcy Ribeiro (2017), ao formular um conceito operativo de índio, declara: "Índio é todo indivíduo reconhecido como membro de uma comunidade de origem pré-colombiana, que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com quem está em contato" (RIBEIRO, 2017, p. 179). Ressaltamos que essa definição foi incorporada à legislação brasileira vigente e é aceita por todos que tratam da questão indígena.

Ao nosso ver, a locução "índio" pode ser interpretada também como uma afirmação política pela qual os índios se colocam. De acordo com Cruz

> Pelo menos na retórica, em situações de pretensa igualdade já que a constituição Federal em vigência desde 1988 diz que todos brasileiros são iguais. "É obvio que essa igualdade prevista em lei não é satisfatoriamente efetivada, bastando olharmos às nossas voltas para percebermos do quanto

> somos diferentes em todos os aspectos que compõem a sociedade plural brasileira". (CRUZ, 2009, p. 118).

Vale destacar o que diz Gersem dos Santos Luciano: "Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia" (2006, p. 32). Dito isto, o autor ainda nos fornece mais outra definição sobre o termo:

> Entre os povos indígenas existem alguns critérios de autodefinição mais aceitos, embora não sejam únicos e nem excludentes:
> - Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais;
> - Estreita vinculação com o território;
> - Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos;
> - Língua, cultura e crenças definidas;
> - Identificar-se como diferentes da sociedade nacional
> - Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 28).

O Brasil é dotado por uma extensa diversidade cultural e os índios são sujeitos que fazem parte dessa diversidade, possuem culturas próprias e fomentam a diversidade cultural de nosso país. Reconhecer esses desafios são possíveis, como sugere as antropólogas Vidal e Grupioni:

> Aprender a conviver com a diferença, ser tolerante e ser solidário, transformar aquilo que aparentemente nos separa em novos laços de convivência, marcado por respeito e solidariedade, é o grande desafio de nossa época, que ganha uma dimensão maior na medida em que se intensificam as relações globais, se aceleram os meios de comunicação, se internacionalizam as relações e se estreitam as fronteiras. Encontrar os meios para uma convivência harmoniosa, pautada por respeito e aceitação da diferença, é hoje o nosso grande desafio como indivíduo e como cidadãos. (VIDAL; GRUPIONI, 2001, p. 31).

As sociedades indígenas possuem suas maneiras de se organizarem socialmente e de se posicionarem nos contatos com a sociedade não-indígena. Vale salientar que esses contatos ocorreram e ocorrem de forma diversificada. Cada sociedade indígena possui sua própria história, sua atuação e resistência dentro do território brasileiro, portanto, o contato com não-indígenas depende variavelmente dessa trajetória. Os índios continuam sendo índios, independentemente dos vários tipos de contatos e intensidade com as sociedades não-indígenas.

5.2 CONTATO DOS ÍNDIOS COM OS NÃO-ÍNDIOS

> ***Quando se trata de pessoas, só existe uma raça: a raça humana. A contraposição entre índios e brancos como categorias de tipo racial, além de ser um erro do ponto de vista científico, dificulta que o ensino nas escolas abarque a diversidade existente e, no limite, favorece o racismo. (PIÑÓN, 2016, p. 10).***

Cabe mencionar neste momento a tipologia desenvolvida por Darcy Ribeiro, pautada no contato entre índios e não índios, e que sobreviveu até os dias de hoje. Ribeiro (2017), distingue as seguintes situações:

1. **Grupos isolados*:*** São grupos que vivem em regiões não alcançadas pela sociedade brasileira, só tendo experimentado contatos acidentais com os não índios. Acreditamos ser importante trazer para essa discussão as contribuições de Luciano

> Estima-se que existam atualmente 46 evidências de "índios isolados" no território brasileiro, das quais apenas 12 foram confirmadas até hoje pela FUNAI[17]. "Índios isolados" é uma terminologia usada pela FUNAI para designar aquelas com os quais ela não estabeleceu nenhum contato. (LUCIANO, 2006, p. 154).

Sendo assim, de acordo com a afirmativa, o termo "índios isolados" refere-se ao não contato com os não indígenas ou com outras sociedades indígenas.

2. **Grupos em contato intermitente:** compreende as etnias situadas em regiões de baixa densidade demográfica. Embora já tenham sofrido as consequências das frentes pioneiras, ainda contam com a proteção do Estado. Na afirmativa de Ribeiro (2017):

> Ainda mantêm certa autonomia cultural, mas vão surgindo necessidades novas cuja satisfação só é possível através de relações econômicas com agentes da civilização. [...] suas atividades produtivas começam a sofrer uma diversificação pela necessidade de, além das tarefas habituais, serem obrigados a dedicar um tempo crescente à produção de artigos para troca ou a se alugarem como força de trabalho. Sua cultura e sua língua começam já a refletir novas experiencias através de certas modificações que acercam das características da sociedade nacional. (RIBEIRO, 2017, p. 488).

3. **Grupos em contato permanente:** Nessa circunstância, encontram-se as tribos que, independentemente de guardarem certos elementos da tradição ancestral, como sua

[17] FUNAI: Fundação Nacional do Índio. É um órgão do governo federal brasileiro criado em 1967 para cuidar dos interesses relacionados aos indígenas.

língua, cultura, entre outros, começam a depender do fornecimento de bens da civilização, o qual não podem mais dispensar. Em outras palavras, já perderam certa autonomia econômica e cultural em decorrência da aquisição de produtos industrializados, no entanto "ainda conservam os costumes tradicionais compatíveis com sua nova condição, embora profundamente modificados pelos efeitos cumulativos das compulsões ecológicas, econômicas e culturais que experimentam". (RIBEIRO, 2005, p. 489)

4. **Grupos integrados:** Consideram-se grupos integrados os que transitaram pelos estágios mencionados anteriormente, mesmo mantendo forte ligação e lealdade à sua identidade indígena, lutando para preservar as terras que lhe restam, alguns desses grupos perderam sua língua original e outras características tribais. De acordo com Ribeiro, atualmente muitos desses grupos se encontram:

> Ilhados em meio à população nacional, a cuja vida econômica se vão incorporando como reserva de mao-de-obra ou como produtores especializados em certos artigos para o comercio. Em geral vivem confinados em parcelas de seus antigos territórios, ou, despejados de suas terras, perambulam de um lugar a outro. Alguns desses grupos perderam sua língua original e, aparentemente, nada os distingue da população rural com quem convive. (RIBEIRO, 2005, p. 489).

Para além dessas tipologias descritas acima, apresentaremos, a partir da obra de João Pacheco de Oliveira Filho, *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*, mais duas categorias conceituais para as demandas de índios integrados:

- **Índios urbanos:** são os grupos que vivem fixados nas cidades e formam pequenas aldeias.
- **Índios Citadinos:** são os grupos que mantêm contato com as populações urbanas, entretanto, não se fixam nas cidades de forma permanente, apesar de alguns grupos passarem longos períodos nas cidades.

Essas categorias citadas sobre a questão indígena, por mais simples que sejam, sugerem-nos a complexidade sociocultural dos indígenas no território brasileiro. Sobre a complexidade dos índios que vivem nas cidades, trazemos as considerações de Márcio Santilli:

> Sobre a população indígena que vivem nas cidades, menos ainda se sabe. Há capitais, como Manaus e Campo Grande, em que a população indígena é visivelmente significativa. Há cidades do interior, como São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, em que a população indígena é majoritária. Há cerca

> de 1000 índios Pancararu vivendo em uma favela na zona leste da cidade de São Paulo. Talvez seja uns 50 mil os índios urbanos, ou mais, sendo que há os que perderam o contato com suas comunidades de origem, os que o restabelecem e os que mantêm frequentemente contato. (SANTILLI, 2000, p. 15).

Todavia, o importante é frisar que as comunidades indígenas não desapareceram, aliás, cresceram e se multiplicaram, como mostram os últimos censos. Como afirma Maria Regina Celestino de Almeida sobre os índios:

> Tornaram-se cada vez mais presentes na arena política brasileira, ao mesmo tempo em que despertaram o interesse dos historiadores e lentamente começaram a ocupar lugar mais destacado no palco da história. A que se deve esse movimento? O chamado processo de aculturação continua em curso e, deve-se convir cada vez mais intenso nesses tempos de globalização. Porém ao invés de levar à extinção das diferenças étnicas, parece que tem contribuído para reforçá-las. (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Desta forma, cabe destacar as contribuições tanto do historiador E. P. Thompsom, que enfatizou a importância de se considerar a historicidade da cultura, quanto do antropólogo Sidney Mintz, que problematizava a cultura como um produto histórico, dinâmico e flexível, no qual um sistema cultural apresentava variabilidade no que se refere as intenções. Em outras palavras, como afirma Almeida: "pessoas situadas em posições socialmente diferentes podem até agir da mesma forma, mas essas ações muito provavelmente não terão para elas o mesmo sentido" (ALMEIDA, 2010, p. 21).

A partir dessas novas concepções, historiadores e antropólogos têm se debruçado sobre essas situações de contato, ampliando alguns conceitos básicos sobre essa temática. Ou seja, o entendimento da cultura como produto histórico dinâmico e flexível e sua conexão entre a tradição e novas experiencias, "permite perceber a mudança cultural não apenas enquanto perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores" (ALMEIDA, 2010, p. 22).

Desse modo, como salienta Almeida:

> Não se pode esquecer a contínua transformação da experiencia do contato. Os interesses e objetivos dos vários atores sociais que interagiam na colônia, incluindo os índios, modificavam-se com a dinâmica da colonização e das relações entre eles. Assim, do século XVI ao XIX, os comportamentos e ações dos atores sociais eram impulsionados por motivações que se alteravam e podiam ter significações diversas, conforme tempos e regiões. (ALMEIDA, 2010, p. 26)

Portanto, é possível deduzir que seja praticamente impossível tratar de apenas uma história indígena geral do Brasil, mesmo porque, nas últimas décadas, estudos específicos sobre essa temática tem se desenvolvido, problematizando as trajetórias e as diversas relações dos grupos indígenas em diferentes regiões e temporalidades.

5.3 DESCOBRIMENTO DO BRASIL

> ***A descoberta da América, ou melhor, a dos americanos, é sem dúvida o encontro mais surpreendente de nossa história. Na "descoberta" dos outros continentes e dos outros homens não existe, realmente, este sentimento radical de estranheza. No início do século XVI, os índios da América estão ali, bem presentes, mas deles nada se sabe, ainda, como é de se esperar, sejam projetadas sobre os seres recentemente descobertos imagens e ideias relacionadas a outras populações distantes. O encontro nunca mais atingirá tal intensidade, se é que esta é a palavra adequada. O século XVI, veria a perpetrar-se o maior genocídio da história da humanidade. (TODOROV, 1996, p. 4).***

Aparentemente o termo descobrimento não tem correlação com a antropologia, entretanto, o seu conceito está diretamente relacionado ao conhecimento antropológico. O termo descobrimento gera sentidos que implicam interpretações que trazem consequências para os povos indígenas.

Tzvetan Todorov (1993), em *A conquista da América: a questão do outro*, afirma que essa discordância de terminologia entre descobrimento ou conquista tem raízes antigas. Desde o século XVI, por determinações oficiais, o Estado espanhol proibia o uso das palavras conquistas e conquistadores, ao qual deveriam ser substituídas por descobrimento e colonos. Ora, o uso da palavra descobrimento promove certos ocultamentos. O descobrimento de algo não pressupõe necessariamente a violência nem imposição. Ao se descobrir, apenas dá-se conta de algo que não se conhecia. Além do mais, o descobridor fica com os créditos e glórias daquilo que se descobriu, quase como criadores, e os criadores acabam sendo vistos como superiores às suas criaturas. O uso da expressão descobrimento, além de ser um termo eurocêntrico, acaba por ocultar todas as mazelas e violências do processo de conquista da América.

De acordo com Clastres, o termo descobrimento tem significado para a antropologia, afinal:

> Foi o descobrimento da América que, como se sabe, forneceu ao ocidente a ocasião de seu primeiro encontro com aqueles que, desde então seriam

> chamados de selvagens. Pela primeira vez os europeus viram-se confrontados com um tipo de sociedade radicalmente diferente de tudo o que até então conheciam, precisavam pensar uma realidade social que não podia ter outro lugar em sua representação tradicional do ser social: em outras palavras o mundo dos selvagens era literalmente impensável para o pensamento europeu. CLASTRES, 2004, p. 232).

O emprego do verbo *descobrir* pelos portugueses conota a possibilidade de um discurso forjado, fabricado, para que eles (conquistadores) se respaldassem de razões e direitos sobre o território de milhões de indígenas. Na obra *Os índios na história do Brasil*, Maria Regina Celestino de Almeida postula que:

> Os índios não estavam na América à disposição dos europeus, e se muitos os receberam de forma extremamente aberta e cordial, oferecendo-lhes alimentos, presentes e, inclusive mulheres, não o fizeram por ingenuidade ou tolice. A abertura ao contato com o outro é uma característica cultural de muitos grupos indígenas americanos. (ALMEIDA, 2010, p. 26).

Contudo, a América não era um mundo novo a ser criado a partir dos anseios do conquistador. A América já havia sido descoberta, por assim dizer, e povoada milhares de anos antes da chegada dos europeus. No posicionamento de Francisco Iglésias

> A palavra descobrimento, empregada com relação a continente e países, é um equívoco e deve ser evitada. Só se descobre uma terra se habitantes; se ela é ocupada por homens, não importa em que estágio cultural se encontre, já existe e não é descoberta. Apenas se estabelece seu contato com outro povo. A expressão descobrimento implica em uma ideia imperialista, de encontro de algo não conhecido; visto por outro que proclama sua existência, incorporando-o ao seu domínio, passa a ser sua dependente. (IGLESIAS, 1992, p. 23).

Os discursos são geradores de sentido e, portanto, geram interesses. Nos discursos observamos as projeções do enunciado. Recursos de persuasão são criados para fabricar a "verdade" do texto. Citando Gregolin, "Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu" (1995, p. 37). Desta forma, a palavra descobrimento no contexto das grandes navegações, deixa subtendido o interesse pelas terras já habitadas pelos indígenas. Descobrimento nesse sentido significou dominar e explorar.

5.4 CONFRONTO ENTRE DOIS MUNDOS

> ***As culturas, ao passarem por transformações, continuam diferentes umas das outras. Não existe uma história única a ser trilhada por todos os povos e, por isso, se uma sociedade indígena passa por alterações, ela não precisa necessariamente mudar. (TASSINARI. 1995, p. 449).***

Pierre Bourdieu (1996) sustenta que se pode conceder à linguagem uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade, pois ela estrutura a percepção que os agentes sociais têm do mundo e como eles se relacionam. Nesse sentido, a língua possui sua eficácia simbólica, e que constitui dessa forma instrumentos de conhecimento e de comunicação, e, portanto, de visões de mundo, de percepção do mundo social. Bourdieu afirma que:

> A percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social: do lado objectivo, ela está socialmente estruturada porque as autoridades ligadas aos agentes ou às instituições não oferecem à percepção de maneira independente, mas em combinações de probabilidade muito desigual [...]; do lado subjetivo, ela está estruturada porque os esquemas de percepção e de apreciação susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, e, sobretudo, os que estão sedimentados na linguagem, são produtos das lutas simbólicas anteriores e exprimem, de forma mais ou menos transformada, o estado das relações de força simbólica. (BOURDIEU, 2004, p. 139-140).

Nesse sentido, o discurso não tem apenas a função de informar – de transmitir de forma neutra mensagens de um emissor a um receptor, até porque o processo não pode ser compreendido somente por esse viés – ele comunica também a posição que o falante ocupa, "constitui-se como uma arena de jogos em que se travam disputas ideológicas e se exercem formas de poder.

Dentre as inúmeras estratégias de dominação, sem dúvida o discurso é uma delas. Como prática de dominação, os colonizadores portugueses, ao chegarem em terras habitadas por indígenas, logo trataram de nomear lugares geográficos, fixando a cruz, símbolo sagrado do cristianismo, realizando a primeira missa, dentre outras coisas. "O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução" (BHABHA, 2001, p. 111).

Nas palavras de Cruz

> Os contatos dos portugueses com os índios geraram atritos por vários motivos: a) as visões de mundo eram diferentes, contrarias, antagônicas, começando pela religião (ligação do ser humano com deus) que os primeiros a tinham baseada no cristianismo e os segundo em suas teogonias: explicações para o

> surgimento do mundo baseadas em histórias mitológicas; b) interesses por bem materiais. Os portugueses praticavam o comercio, a troca de mercadorias extraídas da natureza e manufaturas enquanto os índios praticavam o comercio baseado somente em suas necessidades praticas. (CRUZ, 2009, p. 135).

Entretanto, é necessário enfatizar que não se estabelece domínio apenas através da violência física. Domina-se também a partir de discursos ideológicos, processos educacionais e religiosos. Diante disso, foi colocado em prática o discurso do colonizador, utilizando-se do argumento de que os índios eram inferiores e que, portanto, deveriam ser domesticados. Esse tipo de discurso é denominado de etnocentrismo:

> O etnocentrismo denota a maneira pela qual um grupo, identificado por sua particularidade cultural, constrói imagem do universo que favorece a si mesmo. Compõe-se de uma valorização positiva do próprio grupo, e uma referência aos grupos exteriores marcadas pela aplicação de normas do seu próprio grupo, ignorando, portanto, a possibilidade do outro ser diferente. (TELLES, 1987, p. 75).

Dito isto, é possível a compreensão de que a mentalidade etnocêntrica dos portugueses acabou por gerar práticas etnocidas, ou seja, provocou a destruição de etnias indígenas. Todavia, essa destruição deu-se de duas maneiras: primeiro a partir da violência física, levando ao assassinato de milhares de indígenas, e segundo, a partir da imposição de costumes europeus aos índios, tais como a língua portuguesa, religião crista entre outros.

O etnocentrismo é a gênese de práticas preconceituosas ao outro, e no passado essa prática culminou no etnocídio. De forma direta, etnocídio é matar a etnia, costumes e vivencias de grupos alheios. Como observa José Francisco Pinheiro (2000), "na perspectiva dos conquistadores, era essencial destruir o modo de vida dos povos nativos e integrá-los ao modo de vida europeu" (PINHEIRO, 2000, p. 56).

Uma vez descrito o etnocídio, vale para este momento diferenciá-lo de genocídio, pois genocídio tem um significado legal, reconhecido por fatos históricos contemporâneos. Embora o genocídio tenha sido praticado há muito tempo ao longo da história, Pierre Clastres afirma:

> Criado em 1946, no processo de Nuremberg, o conceito jurídico de genocídio é a consideração no plano legal de um tipo de criminalidade até então desconhecido. Mais precisamente, ele se refere à primeira manifestação, devidamente registrada pela lei, dessa criminalidade; o extermínio sistemático dos judeus europeus pelos nazistas alemães. O genocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito. (CLASTRES, 2004, p. 81-82).

Segundo o antropólogo Everardo Rocha (1984), o olhar etnocêntrico não é exclusivo de uma época ou sociedade. Costumamos enquadrar o que é diferente como exótico, estranho, errado ou primitivo. No entanto, como mencionado anteriormente, o etnocentrismo pode levar a práticas de violência, como o colonialismo e a intolerância religiosa. Ao não reconhecer a autonomia do "outro", o olhar etnocêntrico pode exigir sua aniquilação, seja em termos culturais – isso é, com a imposição do abandono de suas práticas – ou mesmo físicos. Temos muitos exemplos na história em que o etnocentrismo levou ao genocídio de populações inteiras.

Vale salientar que o Relativismo Cultural[18], ainda que tenha origens também etnocêntricas, desenvolveu-se como uma disciplina que traz um novo olhar em relação à diversidade humana. Ao contrário do etnocentrismo, o relativismo cultural seria um esforço para compreender o outro a partir de seus próprios termos e valores. Isso é, reconhecer a sua autonomia e entender que é preciso levar em conta a posição que ocupamos enquanto observadores.

5.5 NOÇÕES DE CULTURA

> ***Viver com a comunidade indígena para conhecê-la começa por aprender sua língua. O mundo não é igual para todos e só o vemos a partir de uma ótica cultural particular, que se expressa no idioma, responsável por caracterizar o mundo à nossa maneira. (FUNARI, 2016, p. 30).***

A cultura talvez seja o objeto privilegiado dos estudos de Antropologia. Terry Eagleton, em sua obra *A ideia de cultura*, afirma que: "a cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua" (EAGLETON, 2005, p. 9). A palavra cultura recebeu vários significados ao longo da história, contudo, aqui esse termo é abordado numa perspectiva antropológica.

Não foi nossa intenção discutir nesse tópico a trajetória da palavra cultura nem tampouco como o seu significado ganhou abordagens diferenciadas ao longo da história, mas

[18] Relativismo cultural é uma perspectiva da antropologia que vê diferentes culturas de forma livre de etnocentrismo, o que quer dizer sem julgar o outro a partir de sua própria visão e experiência. A perspectiva do relativismo cultural é uma construção da Antropologia, idealizada por nomes como Franz Boas, e também utilizado na Sociologia. Como conceito científico, o relativismo cultural pressupõe que o investigador tenha uma visão neutra diante do conjunto de hábitos, crenças e comportamentos que a princípio lhe parecem estranhos, que resultam em choque cultural. Relativizar é deixar o julgamento de lado, assim como se afastar da sua própria cultura a fim de entender melhor o outro. O conceito de relativismo cultural passa também pela compreensão da ideia de alteridade, que é o pressuposto da existência do outro e da diferença em sociedade.

discutir cultura a partir de grandes nomes da antropologia, o que de fato colabora para um melhor entendimento dessa questão.

Sobre cultura, Darcy Ribeiro afirma que:

> Cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptações à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiencia, exprimem sua criatividade artística e a motivam para ação. Assim concebida, a cultura é uma ordem particular de fenômenos que tem de característico sua natureza de replica conceitual da realidade, transmissível simbolicamente de geração a geração, organização e meios de expressão a uma comunidade humana. (RIBEIRO, 1981, p. 127).

Sendo a cultura uma herança social de uma determinada comunidade, podemos afirmar que ela é própria e exclusiva dos seres humanos. Tassinari (1995) complementa:

> Podemos chamar de cultura o conjunto de símbolos compartilhados pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações. Portanto, a noção de cultura com a qual a antropologia trabalha atualmente está menos ligada a costumes, técnicas, artefatos em si, e mais relacionada ao significado que estes têm no interior de um código simbólico. Enquanto conjunto de símbolos, a cultura é produto de uma capacidade inerente à espécie humana e que diferencia dos outros animais: o pensamento simbólico. (TASSINARI, 1995, p. 448).

Símbolo é toda ligação que fazemos entre nós e a realidade que nos cerca, reflete as características de um povo, entre as quais há a língua, a escrita, as figuras, a expressão corporal, os gestos, os números, a cor e a fala, portanto, faz parte de nossas vidas.

Assim sendo, a cultura está sempre em construção, a partir de nossas práticas coletivas ao longo da história. A cultura é o meio que nos une, pois identificamo-nos com os símbolos que compartilhamos.

Geertz (1989) nos fornece a seguinte concepção de cultura:

> O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Na concepção deste antropólogo, somos seres ativos e passivos de nossas construções culturais, “pois fazemos parte de sua construção, agimos em sua permanência e contribuímos

com sua transformação, por conseguinte: culturalmente, somos sujeitos e objetos de nós mesmos" (CRUZ, 2009, p. 148).

Como sabemos, a cultura dos índios é diversificada mesmo sendo uma minoria demográfica no contingente populacional da sociedade brasileira, no entanto, até os não índios usufruem dessa cultura de várias formas, como na culinária, na linguagem e nos comportamentos. É valido também ressaltar que, mesmo que alguns grupos indígenas necessitem de produtos manufaturados para sua atividade produtiva, isso não implica necessariamente a perda de sua cultura materna, em outras palavras, não significa que eles tenham deixado de serem índios, pois a cultura é movimento, é mutável. Mudança não significa obrigatoriamente anulação.

5.6 A NEGAÇÃO DOS ÍNDIOS PELOS NÃO ÍNDIOS

> ***A política básica em relação ao índio, que tem suas origens no período colonial, permanece sem modificações essenciais, até o presente (MOREIRA NETO, 1971, p.43)***

Como mencionado, no Brasil, os indígenas estão presentes em diversos espações sociais e em variadas dinâmicas culturais, entretanto sua presença ainda permanece ofuscada devido ao preconceito que se perpetua em nossa sociedade. Ao contrário do que sempre pensamos e do que os livros didáticos contavam, os portugueses não foram os primeiros povoadores do Brasil, pois havia habitantes nativos aqui antes da chegada dos europeus. Especificamente o território antes da chegada dos portugueses era habitado por seres humanos socioculturalmente diferentes.

É bem sabido que o Brasil é constituído por uma ampla diversidade cultural. Juntamente com essa formação cultural existe também práticas ideológicas colonialistas que impactaram os povos indígenas, confeccionando a ideia de que os índios não resistiram aos impactos e efeitos da civilização portuguesa.

De acordo com Almeida (2010), no que tange a trajetória dos indígenas, foi possível identificar pelo menos três narrativas sobre esses povos, e que estão localizadas em narrativas literárias, históricas e políticas: "os idealizados do passado, os bárbaros dos sertões, e os degradados das antigas aldeias coloniais" (ALMEIDA, 2010, p. 137).

Na primeira narrativa, eles foram exaltados na literatura e outras manifestações artísticas, atribuindo-lhes uma imagem passiva sem nenhuma atitude de rebeldia ou confronto

e que seriam apenas aliados dos portugueses. É evidente que essa representação está muito longe da realidade indígena. Como salienta Almeida:

> [...] a história que se configurava como disciplina no IHGB, de século XIX, era coerente com os ideais do seu tempo. Era uma história de elites para elites e se nela não havia lugar para os homens comuns, muito menos haveria para os índios vivos para os quais se propunha a assimilação. (ALMEIDA, 2010, p. 138).

Isto posto, é possível perceber uma história linear e progressista, calcada nos fundamentos do progresso. Os índios eram vistos como antepassados da humanidade, como ancestrais da raça humana. Aos índios só lhes caberia estar no passado.

De acordo com Almeida (2010), a obra de Von Martius, vencedora do prêmio proposto pelo Instituto Histórico Geografico Brasileiro, (IHGB), para se escrever, do ponto de vista científico, a "História do Brasil," indica de forma clara a posição do Instituto sobre a importância de se incluir o índio na história nacional. Nesse sentido, a proposta do autor vinculava o progresso da nação apontando o aperfeiçoamento das três raças: o branco como agente civilizador, que tinha a missão de ajudar o índio a resgatar sua dignidade, enquanto o negro era caracterizado como um entrave para o desenvolvimento do Brasil. Em outras palavras, buscava-se a origem do homem brasileiro para enaltecê-lo.

Outras imagens também foram construídas sobre os índios: os "bárbaros dos sertões" ou os "degradados". Estes tinham presença significativa e apresentavam-se como obstáculos para o Estado brasileiro. A estes dirigiam-se as políticas assimilacionista, no intuito de civilizar o índio.

Os bárbaros dos sertões eram os índios que resistiam à ocupação de suas terras e a incorporação de novos costumes e, portanto, foram representados nos discursos políticos como selvagens ameaçadores à instabilidade da raça humana.

Os degradados eram os que estavam integrados às sociedades coloniais por longo tempo, eram vistos como os misturados e preguiçosos. Havia uma concepção de anular as práticas culturais indígenas.

Observemos agora, de forma breve, o lugar do índio no debate político brasileiro. Após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, instalaram, naquele momento, diretorias de índios no território, e que, devido às irregularidades e abusos dos diretores, levaram à extinção desses regimes em 1798. É importante mencionar que a Carta Régia de 12 de maio desse mesmo ano, designou ao índio a condição de menor, princípio que permaneceu nas legislações posteriores e mantida até hoje.

Em 1808, foram promulgadas Cartas Régias, por D. Joao VI, decretando novamente a guerra justa contra certos grupos nativos. Com a vinda da família real para o Brasil, foram aumentadas as posses de terras às famílias nobres emigradas, retirando várias tribos de seu território. A Assembleia Constituinte de 1824 recomendou a criação de estabelecimentos para a catequização e a civilização dos índios. Em 1843, o governo autorizou a vinda de padres para oferecer educação cívica e religiosa aos índios. Nessa mesma época, 1850 é promulgada a lei de terras. O território brasileiro ficou dividido em terras públicas, pertencentes ao Estado, e terras particulares. Nesse sentido, as terras indígenas inseriam-se nesse aspecto desde que tivessem um título legítimo de propriedade. É evidente que os índios não poderiam fazer a legalização cartorial.

Em 1910, a partir de um decreto 8.072, de 20 de julho, foi instituído o Serviço de Proteção ao Índio no qual ficou instituído em lei o princípio da relatividade das culturas de que umas não são superiores a outras. Como aborda Almeida:

> Considere-se também, que somente em nossos dias se incorporou à problemática política a questão da autodeterminação dos povos. E a aceitação do exercício de identidade própria às minorias étnicas. Ainda assim, velada ou abertamente, prevalece a vontade dos mais fortes sobre os mais fracos. É o que ainda ocorre no recôndito das matas, ode pequenas tribos lutam para não serem engolfadas pela sociedade envolvente, só encontrando formas precárias de acomodação. (ALMEIDA, 2010, p. 97).

Em 1967, foi extinto o Serviço de Proteção aos Índios e instituída a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O que caracteriza a administração da Funai na atualidade é ser toda a sua cúpula constituída de oficiais das forças armadas. O Artigo 198 da nossa Constituição republicana assegura a posse inalienável da terra pelas comunidades indígenas, entretanto, isso está sendo constantemente transgredido. “A demarcação das terras indígenas, prevista no Art. 19 do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 19/12/1973), só em poucos casos foi efetivada” (RIBEIRO, 2009, p. 97).

Além dessas narrativas sobre o lugar do índio nesse debate, o fato é que os índios estão culturalmente presentes e enraizados na sociedade brasileira. A premissa da Constituição Federal Brasileira de 1988, afirma que todos os brasileiros são iguais perante a lei e não podem ser segregados em decorrência da cor, raça e religião. Portanto, cabe-nos a seguinte indagação: na prática, essa prerrogativa legal se sustenta?

Apesar dos índios como participantes ativos dessa diversidade cultural serem reconhecidos como brasileiros, em nossa sociedade classista, são remotas as oportunidades de

ascensão social dos povos indígenas. Como salienta Cruz (2009), mesmo quando alguns indígenas assumem cargos públicos, tais como professores, vereadores, prefeitos, ainda assim existe uma distinção denotativa semeada pelo preconceito – biológico, linguístico e cultural que os distinguem patentemente dos brasileiros não índios.

5.7 O QUE DEVEMOS AOS ÍNDIOS

> ***O português que veio para ao Brasil era um homem desvinculado de suas raízes. Deixara na aldeia europeia seus campos de cultura e seus rebanhos, a família e a comunidade, cujo consenso lhe pautava a vida. Nenhuma lealdade o ligava à nova terra. Vivia como um estranho junto a um povo com que não se identificava e diante do qual não se sentia moralmente obrigado, senão quando compelido por uma força externa, como a Igreja ou o Estado. A distinção cultural que separa o colonizador do habitante nativo era imensa. (RIBEIRO, 2009, p. 101).***

Quando aqui chegaram, os colonialistas não encontraram nenhum dos frutos e tampouco animais domésticos aos quais estavam habituados. As técnicas agrícolas conhecidas por eles não se aplicavam à floresta tropical. Apesar de todo potencial armamentício dos portugueses, estes tiveram que aprender muitas coisas com os indígenas e aprender a viver nos trópicos.

Desde os primeiros contatos, os indígenas eram pressionados a servir como mão de obra escrava da sociedade ao qual eles não participaram, tornando-se, em um dado momento, obstáculos para efetivação da colonização. Os indígenas perderam terras que eram cobiçadas, porque sua hostilidade punha em perigo a vida do invasor e porque a necessidade crescente do escravo e do guerreiro levava o colono a um despotismo cada vez mais exacerbado (RIBEIRO, 2009, p. 102).

Dentre os diversos legados do povo indígena, destacamos, aqui, o seu sangue. Como observa Ribeiro (2009), “Desde a primeira hora a mulher indígena foi o ventre em que se gerou a população que ocuparia o imenso território conquistado” (RIBEIRO, 2009, p. 102). Muito pouco se tem discutido sobre a contribuição indígena à cultura universal. Como afirma Ribeiro (2009), foram elementos de origem americana, adquiridos pelos europeus depois da descoberta, que trouxeram significativas mudanças à economia ocidental. Os mais destacados são certas plantas como batata, milho, mandioca, cará, variedades de favas, amendoim, abóbora e pimenta.

Encontram-se também frutas até então desconhecidas pelos europeus como abacaxi, caju, mamão, bananas e maracujá. É valido mencionar também que havia plantas estimulantes, medicinais cultivadas pelos indígenas, como tabaco, algodão, erva doce, guaraná e muitas outras.

5.8 ACULTURAÇÃO E ASSIMILAÇÃO

> ***O conteúdo de raça é morfo-biológico e o de etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça branca, negra e amarela pode conter em seu seio diversas etnias. (MUNANGA, 2003, p. 11).***

Antropólogos formularam conceitos no que se refere ao contato entre não-índios e índios. Referimo-nos aqui aos conceitos de aculturação e assimilação. Essas formulações podem contribuir para a análise de situações e mudanças culturais quando nos deparamos com os contatos entre indígenas com sociedades envolventes.

Entendemos que as mudanças culturais devem ser analisadas e entendidas particularmente, todavia, para subsidiar essa discussão trouxemos conceitos de Cardoso de Oliveira:

> Entendemos, assim, por assimilação o processo pelo qual um grupo étnico se incorpora noutro, perdendo sua (a) peculiaridade cultural e (b) sua identificação étnica anterior. Enquanto a primeira consequência, (a), seria o equivalente do processo de aculturação, a segunda (b), teria também um conteúdo psicológico, embora se caracterize em ser um fenômeno socio-cultural, sobretudo por ser o grupo a unidade considerada; aqui a assimilação individual seria posta de lado, ou, quando muito, utilizada num sentido comparativo. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1960, p. 111)

Dito de outra forma, assimilação é um processo social em virtude do qual indivíduos e grupos diferentes aceitam e adquirem padrões comportamentais, tradição, sentimentos e atitudes de outra parte. É um ajustamento interno e indício da integração sociocultural, ocorrendo principalmente nas populações que reúnem grupos diferentes. No que toca a aculturação, é um processo que implica a recepção e a assimilação de elementos culturais de um grupo humano por parte de outro. Desta forma, um povo adquire uma nova cultura ou certos aspectos da mesma, usualmente em detrimento da cultura própria e de forma involuntária.

Podemos evocar aqui também as postulações de Todorov (1999), de que o fato de se adquirir novas culturas não significa a perda da anterior, pois há processos de aculturação em distância, entretanto eles não estão perdidos por completo.

5.9 ETNIA E ETNICIDADE

> ***A etnicidade revela todo um processo político-cultural de adaptação que gera as condições de possibilidade de um campo de negociação interétnica em que o discurso colonial possa ser controlado ou subvertido. (BRUCE, 2002, p. 241).***

Diante dessa situação, faz-se necessário trazer possibilidades de pensar esses conceitos a partir de alguns antropólogos. Para Barth (1998), "a etnia é um grupo social e não um grupo cultural, em outras palavras, a cultura não é uma referência para a identidade étnica e sim a autodenominação que se dá nas circunstâncias sociais" (BARTH, 1998, p. 188). Dito isto, podemos afirmar que a etnia são práticas e ações conscientes dos grupos humanos aos quais pertencem, e essas ações ocorrem a partir da autoafirmação de sua etnicidade. Etnicidade é essencialmente uma forma de interação entre grupos operando no interior de contextos sociais comuns" (CARDOSO OLIVEIRA, 1978, p. 12).

A etnicidade se dá no contato com o Outro e, nesse momento, trazemos como exemplo os índios. Como podemos ver, apesar de cinco séculos de contato com os não índios, grupos indígenas permanecem com suas respectivas autoafirmações de identidade. "A interação em um sistema social como este não leva a seu desaparecimento por mudança e aculturação; as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos" (BARTH, 1998, p. 188).

É salutar mencionar que, de acordo com os conhecimentos antropológicos produzidos nas últimas décadas, estudiosos problematizam a capacidade dos indígenas se manterem socioculturalmente em convivência com a sociedade que as envolve em seus diferentes graus de contato. Uma das explicações dessa permanência sociocultural ocorre pelas vias de etnicidade como prática de autoidentificação, ou seja, "a alteridade fomenta a etnicidade por meio de laços internos nessas sociedades que, após serem sedimentadas politicamente pela etnicidade, ampliam seus laços interétnicos que somente é percebida, por aqueles que atuam (militam) na questão indígena, habitantes de áreas circunvizinhas de áreas indígenas ou estudantes e pesquisadores" (CRUZ, 2009, p. 156).

Por fim, é necessário notar que a etnicidade é uma ação de autoproteção, de permanência de laços sociais, para que dessa forma compreendamos que etnia não depende de laços biológicos (parentes diretos) e nem de território comum.

5.10 PARADIGMA EXTERMINACIONISTA

> ***Prezados parentes indígenas, não tem sido fácil para nosso povo viverem uma vida digna em terras brasileiras desde a chegada dos europeus, no século XVI. Desde essa época a compreensão a respeito de nossa história e de nossa cultura tem sido relevada a um patamar pouco dignificante. Isso aconteceu por culpa da própria historiografia oficial, que foi contando a história sob uma ótica eurocêntrica. (MUNDURUKU, 2012, p. 23).***

Para a construção deste texto, embasamo-nos no livro *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, de Daniel Munduruku. Propomos evidenciar esses paradigmas, bem como as articulações do Movimento Indígena brasileiro. Para tanto, é necessário abrir uma discussão sobre o contexto do processo colonizador, e assim o faremos.

O processo colonizador agiu de acordo com os interesses econômicos determinados pela Coroa Portuguesa. Esses interesses estavam relacionados à descoberta do ouro. Porém, a ausência, num primeiro momento, desse metal precioso canalizou a expectativa portuguesa na exploração do pau-brasil.

Como menciona Mundukuru (2012), a extração e extorsão pela derrubada do pau-brasil é o grande símbolo da nossa história: ataque à natureza, posse da mulher indígena pelo homem branco invasor. Tudo isso instituiu na cabeça do invasor a legitimação do apropriar-se do alheio. Como aborda Munduruku:

> Essa política de expropriação efetivada por Portugal vai ser explicitada nas políticas implantadas ao longo da história brasileira. E isso vai passar por diversas abordagens, inclusive pelo fato de considerar os nativos brasileiros como seres desprovidos de qualquer conhecimento, qualquer crença e qualquer estrutura organizacional, o que "autorizava" a adoção de medidas escravistas ou exterminacionistas. (MUNDURUKU, 2012, p. 24).

Outra questão importante diz respeito à presença religiosa. A igreja era a condição para que o projeto português se realizasse nas terras brasileiras. Em outras palavras, a chegada dos colonizadores e dos jesuítas marca o início da expropriação dos saberes dos ancestrais indígenas. "De um lado, chegava o colonizador português trazendo o poder de matar em nome do rei – representado pela espada, a arma de fogo, o brasão real – e, do outro, o conversor – representado pela cruz, pelo jesuíta, pela bíblia" (MUNDURUKU, 2012, p. 25).

O que pretendemos com essa discussão é demonstrar, de forma breve, os pilares dos modelos de políticas indigenistas, desde os primórdios até os dias de hoje. Pensamos que seja de extrema importância levar essas discussões para os livros didáticos, ou melhor, para as salas

de aula, para que assim tenhamos a compreensão de todo um contexto de lutas e disputas, de olhares e intenções sobre o Movimento Indígena no Brasil.

Como salienta Munduruku (2012), o primeiro grande modelo de violência colocado em vigor com a chegada dos europeus ficou denominado de *paradigma exterminacionista.* Nas palavras de Munduruku, "Tal política era assim desfechada porque era senso comum à época dizer que os nativos que aqui habitavam não tinham alma e, como tal, qualquer carnificina cometida era devidamente perdoada por Deus através de sua Igreja" (MUNDURUKU, 2012, p. 27).

Foi uma época em que populações indígenas foram violentadas e assassinadas em nome do projeto civilizador. Vale ressaltar também, que a Igreja Católica teve sua participação nesse projeto civilizador. A catequese ministrada aos povos indígenas significou outra forma de violência, caracterizada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos.

5.11 PARADIGMA INTEGRACIONISTA

> ***Esse somatório de ações orquestradas pela Igreja e pelo Governo Colonial e, mais tarde pelo Imperial, varreu da face da terra a quase totalidade dos habitantes originais do chamado Novo Mundo, sob o cínico argumento de que tal política consistia no combate à barbárie dos infiéis, para que se pudesse construir uma nova civilização sob os auspícios do desenvolvimento e da riqueza. (MUNDURUKU, 2012, p.30).***

Mediante breve explanação sobre o primeiro modelo de política indigenista, chegamos agora ao modelo do *paradigma integracionista*. Segundo Munduruku, "o paradigma integracionista caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas organizações, seus modos de educar e de viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento (MUNDURUKU, 2012, p. 30).

Observemos que este modelo apresenta como fundamento a crença de que existe estágios de evolução cultural, ou seja, existe uma escala hierárquica ao qual os indígenas passarão. É inevitável esses estágios.

No governo Imperial foi criado uma Lei que tinha dentre seus objetivos proteger os nativos, promover o seu sustento, educá-los e ensiná-los um ofício para que dessa forma fossem integrados paulatinamente à sociedade brasileira. Observemos que os indígenas ficaram sob tutela do Estado.

No Governo Republicano também não foi muito diferente. Criou-se uma nova direção à política indigenista, entretanto, esta direção, que era baseada numa legislação tutelar que

culminou na criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), resultou, mais tarde, na criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

> O surgimento da Funai deu-se no auge da política integracionista, isto é, na concepção do novo órgão indigenista oficial, o papel a ser desempenhado pelo Estado brasileiro, junto dos povos indígenas, seria de representá-los, defendendo a vontade dos tutelados no exercício do papel de tutor dos povos indígenas. (MUDURUKU, 2012, p. 35).

Dessa forma, a Funai tinha concepções ideológicas de que as populações indígenas seriam assimiladas ou integradas à sociedade nacional. No entanto, essa proposta não se sustentou devido à falta de recurso e relativo descaso das autoridades para a sua manutenção. Também não podemos nos esquecer daquilo que Darcy Ribeiro (2014), tanto nos chamou a atenção: sobre a capacidade de resistência das populações indígenas.

5.12 NOVO PARADIGMA PARA A POLÍTICA INDIGENISTA

> ***As mudanças que superariam o modelo integracionista protagonizado pela Funai foram pautadas pelo movimento indígena brasileiro, que se fez conhecido e respeitado por sua participação decisiva na elaboração da nova Carta Magna, promulgada em 1988, e que trouxe uma nova perspectiva ideológica aos povos indígenas. (MUNDURUKU, 2012, p. 36).***

Sem sombra de dúvidas, a Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova concepção de política indigenista. “E para que acontecesse, foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas ou não, o que pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 36). A atual constituição trata dos direitos dos povos indígenas de forma inovadora pois reconhece que reside na diversidade cultural uma necessidade de proteção jurídica especial ao povo índio.

A Constituição de 1988 revela um grande esforço da Constituinte no sentido de ordenar um sistema de normas que pudesse efetivamente proteger os direitos e interesses dos índios. A Constituição apresenta vários dispositivos referentes aos índios, nos quais dispõem sobre a propriedade das terras ocupadas por eles, a competência da União para legislar sobre populações indígenas, as relações das comunidades indígenas com suas terras, a preservação de suas línguas, costumes e tradições.

A questão da terra se transforma num ponto central dos direitos dos índios, pois para eles, ela tem um valor de sobrevivência física e cultural. Não se amparará o direito dos índios,

se não lhes assegurarem a posse permanente e a riqueza das terras por eles ocupadas, pois a disputa dessas terras e de sua riqueza constituem o núcleo da questão indígena no Brasil hoje.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas áreas de conhecimento que fundamentaram essa pesquisa, História e Antropologia, aplicadas ao estudo dos livros didáticos de história do Brasil, foram elementos centrais para fazer nascer problematizações sobre as representações dos povos indígenas nos manuais didáticos.

Os estudos antropológicos favoreceram a emergência de uma nova perspectiva no trato com a temática indígena a partir da década de 1970. O fortalecimento do movimento indígena na década de 1980, no Brasil, bem como a jurisdição estabelecida pela Constituição de 1988, também são apontados como os fatores do desencadeamento de novas abordagens nos estudos que tratam sobre os povos nativos do Brasil. Entre os historiadores, foi criado um campo de estudo que hoje é denominado de História Indígena e do Indigenismo, em que a perspectiva eurocêntrica é recusada em detrimento da incorporação de uma perspectiva indígena. Um novo olhar sobre temas como a escravização indígena, a legislação indígena no período colonial e as resistências e/ou negociações indígenas fazem parte da agenda desses estudos. Nesse sentido, a prescrição de conteúdos se alarga a partir da obrigatoriedade da história e cultura africana e indígena nos currículos escolares.

Nas análises que realizamos sobre os livros didáticos, percebemos um certo descompasso entre a realidade indígenas e os componentes socioculturais disponíveis, sem razão para esta falta, visto que hoje em dia existe uma produção acadêmica a respeito das populações indígenas nas bibliotecas universitária, sites de associações, entre outros. De modo geral, o indígena foi caricaturado nos livros didáticos. E é uma caricatura presa no tempo. Eles estão na fundação de nossa história. Não mais amigável colaborador da empresa mercantil portuguesa, e tampouco um problema, devido suas incursões e resistência. Foram romantizados pelos poetas, considerados em estado de degeneração pelos intelectuais que pensaram o Brasil no século XIX e espelhos do mal provocado pela mestiçagem, segundo as teorias raciais no início do século XX.

O livro didático é de extrema relevância nesse sentido, sendo o material que milhares de alunos e professores têm como fonte de informação na construção do saber. Desse modo, analisar e compreender como o livro didático aborda a história e cultura indígena é contribuir para que cada vez mais possamos melhorar a sua elaboração para que os alunos e professores da Educação Básica possam se servir de um material que lhes traga uma compreensão melhor da história e do modo de vida destes povos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente e tolerante.

Sendo o currículo um espaço sociocultural e histórico, a Antropologia e a História podem ser ferramentas de constantes leituras atualizadas dos fenômenos pretéritos e contemporâneos acerca das populações indígenas. Manter uma orientação curricular que prescreva conteúdos fortemente influenciados por noções eurocêntricas, constitui-se como um reforço para que as sociedades indígenas continuem marginalizadas, sem espaço para o entendimento da alteridade e sem espaço para a discussão sobre pluralidades étnicas e culturais.

Estudar os povos indígenas em seus próprios termos, livres de abordagens eurocêntricas em sala de aula, ao mesmo tempo em que se prescrevam conteúdos que lhes devolvam o estatuto de sujeitos atuantes na História, é um passo importante para uma prática docente que dialoga com a diversidade cultural e com o protagonismo indígena.

O estudo da história e cultura indígena é muito importante, pois é parte integrante da formação da cultura brasileira, em que diversos grupos de diferentes etnias coabitam em um mesmo lugar, essa convivência, muitas vezes, pode ser de forma preconceituosa, racista, excludente, etc. O estudo de aspectos dessas diferentes culturas faz-se cada vez mais necessário para que se possam propor medidas que possibilitem uma correlação dessas diferentes culturas de forma dialogada, pautada no respeito aos diversos costumes que os norteiam. Para tanto, é necessário que a educação se mostre como prática social, fazendo com que os alunos compreendam que os aspectos da sua cultura são valorizados, mas que também é preciso valorizar os da cultura do “Outro”.

Contudo o presente trabalho não tem a pretensão aqui de exaurir o assunto e sim despertar o interesse de outros estudiosos, entendendo que todos têm algo a contribuir neste processo de construção do conhecimento, além de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa. Fato este que parte da prática educacional feita por profissionais capacitados que se utilizem de material adequado para a sua prática docente. É de suma importância que os professores compreendam as peculiaridades que compõem o livro didático que utilizam para que possam realizar a crítica necessária durante a execução do seu trabalho com os alunos, despertando a concepção de respeito mútuo e tolerância com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; F. C, GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.) **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007. TEXTOS E DEBATES, Boa Vista, n. 32, p. 125-134, jan./jun. 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

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

ALMEIDA, Mauro William Barbosa. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes (org.) **A questão indígena na sala de aula:** subsídios para professores de 1º e 2º graus. SP. Editora brasiliense, 1987.

AMANTINO, Márcia. As Guerras Justas e a escravidão indígena em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. **Várias histórias**, Belo Horizonte, v. 22, n. 35. jan./jun. 2006.

AMANTINO, Marcia. E eram todos pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. In: Priore, Mary del; Amantino, Marcia (orgs.). **História do Corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ARANHA, Gervásio Batista. A nova história, seus temas e métodos: um diálogo com a Antropologia. **Revista Raízes**, Campina Grande, n. 14, p. 45-81, dez. 1997.

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

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline. Teorias da Etnicidade. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O Processo de Avaliação de Livros Didáticos. *In*: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria; IOKOI, Zilda M. Gricoli. **História**: fronteiras. Anais do XX Simpósio Nacional de História. São Paulo: Humanistas – FFLCH-USP/ ANPUH, 1999, p. 195-202.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe Maria. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria (org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 69-90.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.

BORGES, Paulo. O movimento indígena no Brasil: histórico e desafios. **Princípios**. n. 80. ago./set. 2005.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira**: temas e situações. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOULOS. Júnior, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania.** Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2016 – (Coleção História sociedade e cidadania).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de julho de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13608-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem#:~:text=Implantado%20em%202004%2C%20o%20PNLEM,p%C3%BAblico%20de%20todo%20o%20Pa%C3%ADs.&text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2038%20do,m%C3%A9dio%20de%20todo%20o%20Brasil. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. **Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas:** Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis SC, 2015.

BRUCE, Abert. **O ouro canibal e a queda do céu:** uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). São Paulo. Editora UNESP, 2002.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo:UNESP,1997.

BURKE, Peter. **A escrita da história.** São Paulo: UNESP, 1996.

BURKE, Peter. **Variedade de história cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A Sociologia do Brasil Indígena.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Editora UNB, 1978.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O processo de Assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1960.

CARVALHO JÚNIOR, A. D. de. Índios cristãos: poder, magia e religião na Amazônia colonial. Curitiba: Editora CRV, 2017, 355 p. GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e informações sobre as sociedades indígenas no Brasil" In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (orgs.). **A Temática Indígena na Escola.** Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

CARVALHO, Silvana Maria Batista de. ° Livro Didático e as Concepções Historiográficas: Uma Análise do Ensino de História nº 10. e 20. Graus. História e Cultura: V Encontro, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**: escritos de Marilena Chauí. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica/ Fundação Perseu Abramo, 2013. v. 2.

CLASTRES. **Arqueologia da Violência**: pesquisa de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina:** o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 5, n. 2. jul./dez. 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global.** Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2017. (Coleção História Global)

COUTINHO, R. X. **A influência da produção científica nas práticas de professores de educação física, ciências e matemática em escolas públicas municipais de Uruguaiana – RS**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

CRUZ, José Dalvo Santiago da. **Os índios nos livros didáticos de história do Brasil no ensino fundamental**: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da antropologia com a história. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CUNHA Manuela Carneiro. Introdução a uma História Indígena. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DAMATTA, Roberto Nunes. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DUMONT, Louis. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Trad. De Álvaro Cabral. Rio de janeiro: Rocco, 2000.

DURHAN, Eunice Ribeiro. **A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia.** Org. Omar Ribeiro Thomaz. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2ª edição. São Carlos. Claraluz, 2007.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 2008. 139 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva G. **"Livro Didático em Discussão"**, volume 2: Revista do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Departamento de História da UFU. Uberlândia, 1995.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) – Instituto Nacional do Livro**. https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/INL. Acesso em: 02 de dezembro 2021.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construções de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundaria brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JÚNIOR, Décio. Um itinerário de desigualdades: livros didáticos de história e massificação do ensino na escola brasileira (1960-1990). *In*: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria; IOKOI, Zilda M. Gricoli. **História**: fronteiras. Anais do XX Simpósio Nacional de História. São Paulo: Humanistas – FFLCH-USP/ ANPUH, 1999, p. 213-223.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39. 1995. p. 78-92.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e informações sobre as sociedades indígenas no Brasil *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Donizete Benzi (orgs.). **A Temática Indígena na Escola**. Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991. IBGE. Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resulta- dos do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HEILBORN, Maria Luiza. De que gênero estamos falando? In: **Sexualidade, Gênero e Sociedade.** Ano 1, n. 2. CEPESC/IMS/UERJ, 1994.

IGLÉSIAS, Francisco. **Encontro de duas culturas:** América e Europa. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v.6, n. 14, p. 78-104 1992.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC/ USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966/1971)**. Orientador(a): Edil Vasconcellos de Paiva. 2006. 151 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/acordo-mecusaid-a-comissao-do-livro-tecnico-e-do-livro-didatico-colted-1966-1971.pdf . Acesso em:02 de dezembro de 2020.

LAMAS, Fernando Gaudereto, VICENTE, Gabriel Braga, MAYRINK, Natasha Silva. **Os indígenas nos livros didáticos:** uma abordagem crítica. Cadernos de estudos e pesquisa na educação básica. V.2 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: por um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LE GOFF, Jacques**. História e memória.** Tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos. São Paulo**. SP: Companhia das Letras, 1996.

LOPES DA SILVA, A. Mito, razão, história e sociedade. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (orgs.). **A Temática Indígena na Escola.** Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **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.

MACÊDO, Celênia de Souto. **O índio como o outro:** o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. 2009. 149f. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2009.

MAGALHAES, Leandro Henrique. **História e Ensino.** Londrina, v. 6, p. 73-89, Out. 2000.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o Procedimento Histórico. *In*: SILVA, Marcos A (org.). **Repensando História**. São Paulo/Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984.

MASSINI, Marina. Escravidão do corpo e da alma em sermões brasileiros do século XVI ao XVIII. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo,v. 33, n. 97. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete MEC/USAID**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MENEZES, Luís Carlos. A escola nos últimos 25 anos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 239, jan.\fev. 2011. p. 43-47.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de História hoje: Um panorama a partir do PNLD. **Revista brasileira de História**. São Paulo, vol. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In. SOIHEL, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Batiptista; GOUVÊIA, Maria de Fátima Silva (ORG.) **Culturas políticas:** ensino de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 1994.

MONTEIRO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (orgs.). A Temática Indígena na Escola. Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3. set./dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola.** 2ªediçao revisada. Brasília: Ministério da educação continuada, alfabetização e diversidade. 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, E. O ensino de História no segundo grau: Problemas, deformações e perspectivas. Atas do Encontro Nacional de Prática de Ensino. V. II. São Paulo: FEUSP, 1983. 261-275. . A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História** [São Paulo] 6.11 (set.1985/fev.1986): 99-116.

OLIVEIRA FILHO, Joao Pacheco. Elementos para uma sociologia dos viajantes. In: OLIVEIRA FILHO, Joao Pacheco (Org.) **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ. Editora Marco Zero, 1987.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola:** desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

ORLANDI, Eni P**. Análise de discurso: princípios e procedimento.** 12ª edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

ORLANDI, Eni P. **Terra à Vista! Discurso do confronto:** velho e novo mundo. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1990.

PEIRANO, Mariza G. S. A alteridade em contexto: A antropologia como ciência social no Brasil. *In*: SILVA, Marcos A da (org.). **Repensando História**. São Paulo/Rio de Janeiro: Anphu/Marco Zero, 1984, p. 8-15.

PINHEIRO, Francisco José. Os Índios: sobrevivência e resistência (outro 500). In: SOARES, Maria Norma Maia (org.). **O "descobrimento" e outras descobertas.** Sobral: Edições UVA, 2000.

PREZIA, Benedito. **História da resistência indígena 500 anos de luta.** São Paulo popular: Expressão, 2017. Se aqui

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americana, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2010.

QUINTERO Pablo, FIGUEIRA Patrícia e ELIZALDE Concha Paz. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP Afterall 2012.

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista espaço acadêmico**. Maringá, n. 212, p. Inserir a página inicial e final do artigo. mar. de 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno – 7ª edição. São Paulo: Global 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. Livro I – Teorias do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

SILVA, Tomas Tadeu. **Identidades terminais; as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Claudia**. Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Denise Trento Rabello. Formação continuada de professores e fracasso escolar problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TASSIARINI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (Org.) **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995 p. 445 – 479.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. *In*: SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1 e 2 graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 73-89.

THEODORO, Janice. **Descobrimentos e renascimento.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios:** Catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

VARNHAGEN, F. A. História Geral do Brasil (1854). 10 edição integral, São Paulo, Edusp, 1981, vol. 1, p. 30. VON MARTIUS, C. F. P. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, 6 (1845), pp. 389-411.

VIEIRA, Padre Antônio. Sermão do Espírito Santo. In: **Sermões.** Lisboa: Lello & Irmão, 1951.