

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CINTIA GOMES DA SILVA

**ANÁLISE DAS IMAGENS DOS POVOS INDÍGENAS EM UMA COLEÇÃO DE
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DO 6.º AO 9.º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió
2019

CINTIA GOMES DA SILVA

**ANÁLISE DAS IMAGENS DOS POVOS INDÍGENAS EM UMA COLEÇÃO DE
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DO 6.º AO 9.º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim

Maceió
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale - CRB4 - 661

- S586a Silva, Cintia Gomes da.
Análise das imagens dos povos indígenas em uma coleção de livros didáticos de história para estudantes do 6.o ao 9.o ano do ensino fundamental / Cintia Gomes da Silva. – 2019.
166 f. : il. color.
- Orientadora: Roseane Maria de Amorim.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2019.
- Bibliografia: f. 141-150.
Anexos: f. 151-166.
1. Índios da América do Sul – Brasil – Educação. 2. Livros didáticos. 3. Livros de história – Imagens e textos – Análise. I. Título.

CDU: 371.671:397(=981)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANÁLISE DAS IMAGENS DOS POVOS INDÍGENAS EM UMA COLEÇÃO DE
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DO 6º AO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL

CINTIA GOMES DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de junho de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)

(Orientadora)

Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire (UFPE)

(Examinadora Externa)

Dedico:

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem, e assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

(Paulo Freire, 2005, p. 23).

AGRADECIMENTOS

Depois de muitos desafios, obstáculos e lutas, cheguei a concluir este trabalho. As muitas lágrimas derramadas no processo de escrita e produção levaram-me a refletir que pesquisar é um longo processo em constante transformação e aprendizagem, isto é, a escrita não é algo pronto e acabado, mas são infinitos caminhos a serem trilhados, que sofrem refutações a todo instante, tendo em vista que o conhecimento científico precisa e tem de ser refutado. Não poderia deixar de mostrar meu reconhecimento e agradecer às pessoas que fizeram parte deste processo e constantemente me instigaram, acreditaram e ajudaram nesta caminhada árdua e construtiva que tem seus obstáculos, mas também a colheita. Não falo apenas no sentido da aquisição de um título, mas em ser um sujeito humano, solidário, social que está em constante desconstrução e reconstrução, pois sabemos que estamos sempre em mutação. Em vista disso, agradeço:

Ao Deus Altíssimo e Nosso Senhor Jesus, que me deram todo o sustento espiritual e físico nos momentos felizes e difíceis tanto no âmbito acadêmico como fora.

À minha família (minha filha Raquel, e meu esposo, Magnun) agradeço os momentos de força, auxílio e compreensão nos períodos de desânimo e cansaço. Em especial, aos meus sogros, Narene e José Maria, que é o combustível que me inspira a lutar e nunca desistir dos meus sonhos, além da compreensão durante todo processo de escrita e as palavras de apoio, colaboração e estímulo.

À minha sensível e amiga orientadora, Dra. Roseane Maria de Amorim, sua humanidade, paciência e afabilidade. Seu exemplo de docente e pessoa trouxe grandes contribuições para minha formação humana e profissional; humana no sentido de acreditar na esperança de um mundo melhor, começando em nós mesmos, ou seja, um ser humano sensível e ao mesmo tempo complexo como afirma Edgar Morin (2002) em sua obra *A cabeça bem-feita*. Gratidão por sempre ter acreditado em mim e por sempre mostrar os inúmeros horizontes e as múltiplas possibilidades, que o sujeito não é único e indivisível, mas, sim, depende um dos outros para vencer os mais diversos desafios espargidos na sociedade. Minha eterna gratidão.

Ao corpo docente (PPGE – Cedu – Ufal), os ensinamentos investidos no crescimento dos estudantes da Pós-Graduação, especialmente ao Professor Doutor Anderson Menezes, ao Professor Doutor Walter Matias, e à Professora Dra. Suzana Maria Barrios Luis, os ricos momentos de discussão e aprendizagem.

Ao Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividade, aos diálogos, discussões e enriquecimento nas reuniões de ínfima relevância na formação, na construção de saberes e na mediação dos conhecimentos.

Aos colegas de turma do Mestrado em Educação Brasileira (PPGE – Ufal – 2017), agradeço a construção e mediação coletiva do conhecimento e da aprendizagem nas discussões em sala de aula.

Aos membros da banca examinadora, Professora Dra. Laura Pizzi, Professora Dra. Eleta de Carvalho Freire e o Professor Dr. Anderson de Alencar Menezes, que aceitaram fazer parte desta produção, enriquecendo-a com os olhares e as reflexões para esta pesquisa, para a qual todos trouxeram contribuições significativas complementando esta dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que forneceu o auxílio financeiro mediante bolsa de estudos durante a realização desta pesquisa.

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: ‘Veja!’ e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Já li muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, mas, por mais que me esforce, não consigo me lembrar de qualquer referência à educação do olhar ou à importância do olhar na educação, em qualquer deles. A primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente. A educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades. Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver. Quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal. Para as crianças, tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Coisas que os eruditos não veem. Na escola eu aprendi complicadas classificações botânicas, taxonomias, nomes latinos – mas esqueci. E nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza de uma árvore, ou para o curioso das simetrias das folhas. Parece que naquele tempo as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam. As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo e o mundo aparece refletido dentro da gente. São as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto, elas sabem o essencial da vida. Quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir e não se torna como criança jamais será sábio.

(Rubem Alves, 2003, p. 56).

RESUMO

Aborda-se um estudo e análise das imagens dos povos indígenas nos livros didáticos de História do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental. Este trabalho reporta-se à história da educação em uma perspectiva voltada para a temática indígena e a história do currículo quanto aos aspectos do livro didático de História. Ambos os elementos interligam-se e são inseparáveis, principalmente quando se alude à historiografia brasileira. Com fundamento na leitura imagética e ao mesmo tempo textual instituída na reflexão que vai além de meras descrições, mas, sim, atendo-se aos elementos relevantes que cada imagem representa nesses materiais. Assim, um dos objetivos instituídos neste trabalho é: compreender como as imagens dos povos indígenas circulam em uma coleção de livros didáticos de História para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: discutir o currículo oficial do ensino de História nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação básica; analisar a política de escolha, de compra e distribuição dos livros didáticos de História do ensino fundamental; analisar as imagens dos povos indígenas nos livros de História do 6.º ao 9.º ano na Coleção Historiar. Metodologicamente, explora-se a referida temática por meio de um estudo realizado em documentos de domínio público: as imagens dos povos indígenas nos livros didáticos de História na Coleção Historiar da Editora Saraiva. Para fundamentar o olhar e a reflexão sobre as imagens e os textos, trouxemos Grupioni (1995, 2003), os estudos de Foucault (1979, 2014), Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2010a, 2010b, 2013), Antônio Flávio Moreira (1995), Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2008), que favoreceram na compreensão do conceito de teorização do currículo e na formação dos sujeitos em sua pluralidade, subjetividade e identidade. Na área do ensino de História, livro didático de História e análise das imagens, Bittencourt (2011, 2015, 2017a), Thais Fonseca (2006), Ferreira e Franco (2013), e Paiva (2002) retrataram o uso pedagógico das imagens no ensino de História. Arroyo (2011) auxilia sobre o currículo em disputa. Pesavento (2003) sublinha a Nova História Cultural que rompe com o positivismo e traz a reinvenção do passado englobando novos sujeitos na História, que antes eram excluídos da sociedade. Prezia (2017) traz um rico desvelamento sobre a história da resistência indígena nos 500 anos de luta no Brasil. Destarte, esta pesquisa direcionou-se para averiguar e desmistificar a diversidade de etnias e grupos indígenas, além de reconhecer o legado indígena deixado e ainda muito presente no Brasil, bem como provocar reflexões para a desconstrução de percepções distorcidas e veladas. Toda essa exposição encontra-se explanada nos estudos realizados e registrados nesta dissertação.

Palavras-chave: Análise das imagens e textos. Documentos. Educação. Livro didático de História. Povos indígenas.

RESUMEN

Se aborda un estudio y análisis de las imágenes de los pueblos indígenas en los libros didácticos de Historia del 6.º al 9.º año de la enseñanza fundamental. Este trabajo se reporta a la historia de la educación desde una perspectiva orientada hacia la temática indígena y la historia del currículo en cuanto a los aspectos del libro didáctico de Historia. Ambos elementos se interconectan y son inseparables, principalmente cuando se alude a la historiografía brasileña. Con base en la lectura imagética y al mismo tiempo textual instituida en la reflexión que va más allá de meras descripciones, pero sí atendiendo a los elementos relevantes que cada imagen representa en esos materiales. Así, uno de los objetivos instituidos en este trabajo es: comprender cómo las imágenes de los pueblos indígenas circulan en una colección de libros didácticos de Historia para estudiantes del 6º al 9º año de la enseñanza fundamental. Los objetivos específicos son: discutir el currículo oficial de la enseñanza de Historia en los años iniciales y finales de la enseñanza fundamental de la educación básica; analizar la política de elección, de compra y distribución de los libros didácticos de Historia de la enseñanza fundamental; analizar las imágenes de los pueblos indígenas en los libros de Historia del 6.º al 9.º año en la Colección Historiar. Metodológicamente, se explora la referida temática por medio de un estudio realizado en documentos de dominio público: las imágenes de los pueblos indígenas en los libros didácticos de Historia en la Colección Historiar de la Editora Saraiva. Para fundamentar la mirada y la reflexión sobre las imágenes y los textos trajimos Grupioni (1995, 2003), los estudios de Foucault (1979, 2014), Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2010a, 2010b, 2013), Antônio Flávio Moreira (1995), Antônio Flávio Moreira y Vera Maria Candau (2008) que favorecieron en la comprensión del concepto de teorización del currículo y en la formación de los sujetos en su pluralidad, subjetividad e identidad. En el área de la enseñanza de Historia, libro didáctico de Historia y análisis de las imágenes, Bittencourt (2011, 2015, 2017a), Thais Fonseca (2006), Ferreira y Franco (2013), y Paiva (2002), retrataron el uso pedagógico de las imágenes en la enseñanza de la historia. Arroyo (2011) ayuda sobre el currículo en disputa. Pesavento (2003) subraya la Nueva Historia Cultural que rompe con el positivismo y trae la reinvencción del pasado englobando nuevos sujetos en la historia, que antes eran excluidos de la sociedad. Prezias (2017) trae un rico desvelamiento sobre la historia de la resistencia indígena en los 500 años de lucha en Brasil. De esta manera, esta investigación se orientó para averiguar y desmistificar la diversidad de etnias y grupos indígenas, además de reconocer el legado indígena dejado y aún muy presente en Brasil, así como provocar reflexiones para la deconstrucción de percepciones distorsionadas y veladas. Toda esta exposición se encuentra explicada en los estudios realizados y registrados en esta disertación.

Palabras clave: Análisis de las imágenes y textos. Documentos. Educación. Libro didáctico de historia. Pueblos indígenas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Medidas governamentais das políticas dos livros didáticos 1938-1985 ..	58
Quadro 2 –	Estrutura e função do PNLD	62

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Programa Nacional do Livro Didático	61
Esquema 2 – Analisando documentos	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Conteúdos de História Indígena do 6.º ano	39
Figura 2	–	Conteúdos de História Indígena do 7.º ano	40
Figura 3	–	Conteúdos de História Indígena do 8.º ano	41
Figura 4	–	Conteúdos de História Indígena do 9.º ano	42
Figura 5	–	Capa do livro 6.º ano	82
Figura 6	–	Contracapa do livro 6.º ano	83
Figura 7	–	Ficha catalográfica livro 6.º ano	83
Figura 8	–	Sumário (1.ª parte)	84
Figura 9	–	Sumário (2.ª parte)	85
Figura 10	–	Sumário (3.ª parte)	86
Figura 11	–	Sumário (4.ª parte)	87
Figura 12	–	Estudantes indígenas Guarani-Kaywová	91
Figura 13	–	Homem do povo Yawalapiti	93
Figura 14	–	Interior de uma oca de índios Bororos	96
Figura 15	–	Índigena Panenoá	97
Figura 16	–	Adoração dos Magos	98
Figura 17	–	Índigenas na festa em comemoração dos 50 anos do Parque Indígena do Xingu	100
Figura 18	–	Mulher Yanomami e Educação escolar indígena	101
Figura 19	–	Dançarinos Wajãpi	104
Figura 20	–	Índios Wajãpi: pinturas corporais	105
Figura 21	–	Primeiro indígena a se formar em Medicina	106
Figura 22	–	Luta indígena no Brasil	107
Figura 23	–	Primeiros povoados	110
Figura 24	–	Obra do início do século XIX atribuída ao pintor baiano José Teófilo de Jesus	112
Figura 25	–	Guerrilhas: obra de Johann Moritz	113
Figura 26	–	Ernie La Point: descendente de indígena	115
Figura 27	–	Crianças indígenas na sala de aula na aldeia Guarani Tenonde Porã, 2011	116

Figura 28 – Iracema de José de Alencar (1881) e o último Tamoio (Rodolfo Amoedo)	118
Figura 29 – Índigena na década de 1910	120
Figura 30 – Índios Kamayurá na Lagoa Iananpaú e crianças indígenas Kuikuro	122
Figura 31 – Índigenas participam da Assembleia Nacional Constituinte	126
Figura 32 – Índigena Xavante (Eleições 2010)	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INL	Instituto Nacional do Livro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

UnB Universidade de Brasília
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
USAID Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O CURRÍCULO OFICIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	24
2.1	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – anos iniciais e ensino fundamental: algumas considerações	28
2.1.1	O ensino de História Indígena à luz da Carta Constitucional de 1988, LDBEN 9.394/96, PCN de História, Lei 11.645/2008 e BNCC/História	30
2.1.1.1	<i>As aulas de História Indígena e os materiais didáticos utilizados por professores e estudantes do 6.º ao 9.º ano da Educação Básica</i>	44
2.2	O uso das imagens como linguagem para o ensino de História	48
3	A POLÍTICA DE ESCOLHA, DE COMPRA E DISTRIBUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
4	O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 6.º AO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE TEXTOS E IMAGENS VEICULADOS NA COLEÇÃO DO PNLD – Coleção Historiar	70
4.1	Percurso metodológico do estudo da pesquisa no campo da Nova História Cultural e Social	72
4.2	A relação poder e saber nos livros de História: identidades e subjetividades	76
4.3	Apresentação da Coleção Historiar	80
4.4	Análise de textos e imagens nos livros didáticos de História (6.º ao 9.º ano) – Coleção Historiar	89
4.4.1	Livro didático de História do 6.º ano	91
4.4.2	Livro didático de História do 7.º ano	95
4.4.3	Livro didático de História do 8.º ano	114
4.4.4	Livro didático de História do 9.º ano	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	141
	ANEXO – COLEÇÃO HISTORIAR	151

1 INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a realização desta investigação surgiu desde o momento em que cursei a disciplina de Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia no primeiro período do Curso de Pedagogia. A disciplina trazia discussões e reflexões sobre a diversidade cultural (história dos povos indígenas e do negro em nossa sociedade), e isso despertou o interesse em pesquisar sobre os povos indígenas, que possuem uma ampla discussão e complexidade que necessita ser estudada e conhecida por outros olhares.

Para o aprofundamento sobre a temática, concorri à monitoria da disciplina de Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia e vivenciei, mais uma vez, a disciplina, que, posteriormente, afirmou meu interesse em construir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC – 2016) nessa área; foi aí que o conhecimento intensificou-se em buscar novos autores que discutissem a temática. Assim, meu TCC pautou-se na análise das imagens dos povos indígenas nos livros de História do 2.º e 3.º ano do ensino fundamental. Presentemente, nesta pesquisa de mestrado, analisamos as imagens dos povos indígenas nos livros didáticos de História na Coleção Historiar¹ do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental, visto ser necessário que haja a complementação acerca dessa discussão principalmente no momento conservador que o Brasil vive.

Durante todo o meu percurso na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), trilhei caminhos que me levaram a pesquisar esta temática em um ponto de vista crítico e amplo, partindo da concepção de que a diversidade cultural ainda é uma temática que necessita ser discutida e descortinada.

Além disso, muitas foram as inquietações que surgiram para dar continuidade ao estudo da temática, sendo agora, a análise das imagens dos povos indígenas nos livros de História do 6.º ao 9.º na coleção já citada no sumário. Tendo em vista que as imagens dos povos indígenas que vêm hoje nos livros de História teve um avanço significativo no campo da história, principalmente nos materiais didáticos, que antes eram de certa forma desconhecidos e violentados pelo discurso da igualdade e da inclusão.

Como bolsista do mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)-Ufal, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é

¹ Na qualificação de mestrado, tínhamos levado como proposta a análise das imagens em duas coleções. Todavia, devido ao curto tempo para o desenvolvimento da pesquisa, que necessita de um aprofundamento, escolhemos apenas uma coleção (Coleção Historiar) e discutiremos os critérios estabelecidos um pouco mais à frente nesta introdução.

relevante sublinhar que o caminho desta pesquisa tem seu embasamento em conexão com o PPGE, Centro de Educação (Cedu) da Ufal, o qual está associado ao Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividade. Este é coordenado pela professora Laura Cristina Vieira Pizzi.² O grupo de pesquisa foi um elo na maturação do problema investigado, tal qual trouxe contribuições significativas e estruturantes no aprofundamento no campo científico desta pesquisa.

Dessa forma, perguntamos: **Como as imagens que circulam nos livros didáticos de História do 6.º ao 9.º ano apresentam os diversos povos indígenas?**

Nessa questão é preponderante analisarmos essas imagens na perspectiva foucaultiana, isto é, como nesses materiais didáticos que estão carregados de valores culturais e políticos contam a história dos povos indígenas; ou seja, qual o olhar nevrálgico, sob a lente de Foucault, referente às representações iconográficas nesses materiais? Em outras palavras, o que ainda permanece invisibilizado?

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como as imagens dos povos indígenas circulam em uma coleção de livros didáticos de História para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. E os objetivos específicos:

- discutir o currículo oficial do ensino de História nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação básica;
- analisar a política de escolha, de compra e distribuição dos livros didáticos de História do ensino fundamental;
- analisar as imagens dos povos indígenas nos livros de História do 6.º ao 9.º ano na Coleção Historiar.

Para o processo de investigação, selecionamos a Coleção Historiar de livros didáticos de História, do 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos; essa coleção, da Editora Saraiva, foi publicada em 2015; esses livros são reutilizáveis (2017, 2018 e 2019). Salientando que esses materiais didáticos circulam e são utilizados nas escolas do Brasil e, principalmente, no estado de Alagoas, de acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), que é o responsável pela difusão de informações sobre o modo como ocorre o processo de distribuição desses materiais didáticos (cf. BRASIL, 2018a). Escolhemos essa coleção porque são livros publicados recentemente e que circula nas escolas estaduais de Alagoas e também por tratar das questões atuais sobre a temática indígena como, as resistências e os movimentos indígenas, identidades, culturas, os

² Docente do Cedu e do PPGE/Ufal. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP): Currículo e líder do grupo de pesquisa.

avanços sobre essa discussão após a Lei n.º 11.645/2008 e outras questões reflexivas e inquietantes que serão mencionadas durante o trabalho.

Para a análise dos materiais selecionados, estabelecemos categorias teóricas de acordo com as temáticas: currículo, poder, identidade e subjetividade. A ideia é complexa, pois as questões de poder e epistemologias dizem respeito também às discussões de gênero, etnia, cor, raça, culturas e conhecimentos nas relações sociais. Tomaz Silva (2010a) salienta que o currículo vai além de meras definições e criações, mas abrange e envolve nossa identidade e subjetividade que é forjada por ele.

A perspectiva sobre o currículo buscou reconhecer os livros didáticos de História como o centralizador nas metodologias utilizadas em salas de aula, ou seja, esses materiais retratam inúmeras vertentes quanto aos mais diversos sujeitos e suas particularidades, mas ainda limitam suas reais subjetividades. Como salienta Foucault (2014), o poder produz saber e não há constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo, as relações de poder, e esse saber está constituído por novas relações de poder.

Metodologicamente, nosso trabalho alinha-se aos estudos da História Cultural e ao trabalho de Foucault, uma relação que está conexa nesta discussão. Tendo em vista que a História Cultural dialoga com os outros campos dos saberes como a antropologia, linguística, a psicologia e a política, não é apenas mais uma denominação que apareceria como um campo de estudos de objetos, mas sim uma diversidade de se pensar em sujeitos e histórias com novos olhares, que não está fechada em si mesma (FALCON, 2006).

Os estudos da História Cultural permitem estudar os diversos sujeitos que ao longo do tempo, muitas vezes, foram invisibilizados na História oficial. É certo que o currículo contemporâneo ainda passa por transformações, no entanto, a herança epistemológica europeia e colonial ainda, em alguns aspectos, molda-o sutilmente. Os fatores que dizem respeito às identidades e subjetividades são elementos essenciais de análise nos estudos atuais, tendo em vista que essas discussões se alargam, à medida que novas reflexões surgem e se enraízam na sociedade. Segundo Tomaz Silva (2010a) os estudos culturais permitem-nos conceber o currículo como campo de disputa em torno da significação da identidade, em outras palavras, é uma construção social e cultural.

Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas 'datas comemorativas': o dia do Índio, da Mulher, do Negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural

que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. (SILVA, T., 2010a, p. 130).

Em termos metodológicos, ainda é possível dizer, que esta investigação é de cunho qualitativo e social, com enfoque bibliográfico, análise documental (análise de livros didáticos de História), a História Cultural, esta que tem uma discussão abrangente e relevante para esta pesquisa, visto que envolve toda uma realidade, temas e sujeitos que antes eram excluídos dos estudos históricos, da sociedade e até mesmo a própria identidade e subjetividade que eram negadas e rotuladas. Contudo, apesar dos avanços das discussões na atualidade, ainda é preciso mais discussões para que os livros didáticos possam dar maior visibilidade à temática indígena. De acordo com Tomaz Silva (2010a), o currículo diz respeito a nossa identidade e subjetividade, ou melhor, tudo o que somos e nos tornamos corresponde a um tipo de ser humano que se pretende formar por meio do currículo.

A História Cultural traz o estudo e a preocupação com as representações individuais e coletivas (todo contexto social, econômico e cultural) que estão ancoradas na relação entre verdade e ficção, real e não real, isto é, desvendar e resgatar as ações, as mudanças e as diversas personificações construídas no passado, como afirma Pesavento (2003, p. 118): “Uma das características da História Cultural foi trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História, recompondo histórias de vida, particularmente daqueles egressos das camadas populares.”

Como já afirmamos, a pesquisa alinha-se também aos estudos de Foucault, buscando compreender as questões que envolvem sujeitos diversos inseridos e ao mesmo tempo “invisibilizados” na sociedade. A ideia das relações de poder presente na sociedade é fundante em nossa pesquisa, uma vez que o poder está submerso na relação cotidiana entre esses sujeitos em uma troca contínua e imediata que envolve diferentes formas de subjetividades e especificidades pela troca de signos que opera sobre o campo das possibilidades. Em outras palavras, é uma ação sobre ações (FOUCAULT, 2009).

Nesse sentido, entende-se por pesquisa social o caminho do pensamento e sua prática que é exercida na realidade e/ou se faz por aproximação com os critérios de elaboração que cada vez mais se tornam necessários no campo científico. Desse modo,

[...] a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, uma vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. (GATTI, 2012, p. 26).

Minayo (2009) destaca que as Ciências Sociais e a metodologia constantemente têm a necessidade de se apropriarem teoricamente, sejam os processos, as relações, os símbolos e os signos da realidade social. Isto é, o método é um dos pressupostos que estão concretizados nesse campo, pois se relaciona com o processo do trabalho científico longe de meras técnicas. No qual, muitas vezes, há o endeusamento de muitos pesquisadores por essas técnicas (isso foge do que é propriamente investigar e aprofundar) produzindo respostas estereotipadas.

Por outro lado, toda investigação (pesquisa) é o alavanque para se tentar chegar a uma possível resposta ao problema, e não a uma resposta definitiva. Segundo Minayo (2009), nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos, sendo indispensável seu processo artesanal que faz parte do percurso de maturação no campo científico; assim, esta pesquisa dialoga com a perspectiva social, cultural, biopolítica e de poder que requer um diálogo esclarecedor com o trabalho de Foucault acerca desses elementos que perpassam vários campos das ciências sociais.

Pensar e discutir a diversidade cultural é um processo complexo. Fazem-se necessárias novas pesquisas que mostrem os avanços e, ao mesmo tempo, apresentem novas possibilidades de análise discutindo as dificuldades de tratar a temática, mesmo com tantas pesquisas realizadas nas universidades brasileiras. Abordar a temática indígena em uma sociedade que se diz laica e democrática, em que o preconceito e a discriminação ainda estão presentes na sociedade brasileira, não é uma tarefa fácil. O livro didático representa um dos principais instrumentos de trabalho integrantes na prática escolar de muitos professores e professoras, ou seja, esse instrumento pedagógico faz parte do cotidiano escolar há muito tempo.

Muitos professores “confundem” a usabilidade do livro didático, não o vendo como um dos recursos complementares na relação de aprendizagem dos educandos e educandas, mas como o único instrumento, reproduzindo-o na íntegra, o que podemos chamar de um método reprodutor. Segundo Lajolo (1996), mesmo com a diversidade de livros existentes, o livro didático não deveria ser o único material de que professores e estudantes vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem. Ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado dependendo das intervenções também dos docentes.

Diante dessa realidade, analisar esse instrumento de aprendizagem quanto ao uso das imagens como vem sendo trabalhado é tentar encontrar as primeiras ferramentas para, assim, aprofundar-se no estudo que compreende o ensino da História em sua abordagem sobre os

diversos povos indígenas, uma vez que a forma como esses sujeitos vêm explícitos nos livros didáticos, na maioria das vezes, não mostra a diversidade presente nesse currículo.

Para compreendermos melhor o cenário de dificuldades no campo do ensino de História e o livro didático de História, na perspectiva do que é ensinado sobre os povos indígenas, reportamo-nos a vários conceitos essenciais que são relevantes para refletir e repensar a temática estudada. Levando em consideração o intento de desvendar a problemática por meio de conceitos-chave que devem ser discutidos e explanados, principalmente quando nos referimos ao currículo, à identidade, subjetividade, etnia, ao preconceito e ao pertencimento. Salientamos que são categorias fundamentais que necessitam ser dialogadas e trazidas com profundidade. Porquanto, trazer os múltiplos sujeitos que fazem parte dessa discussão é retratar questões que ainda não foram “resolvidas” e não são tão esclarecidas em nossa sociedade.

Discutir currículo é falar de totalidade, universalidade, diversidade e tudo ao mesmo tempo, isto é, o currículo perpassa um espaço complexo, dependendo do contexto e da realidade em que está inserido, tendo em vista que o currículo abrange todo o campo social, cultural e econômico. Notadamente, é um espaço de amplo conhecimento e saberes selecionados, ou seja, é entremear-se em diferentes perspectivas heterogêneas a partir do que somos e nos tornamos; a saber, é uma questão que envolve os diversos sentidos das identidades.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, T., 2010a, p. 15-16).

Nesse paradigma, a identidade se constitui como elemento que é estabelecido no processo de significação e poder, ou seja, ambos caminham juntos no processo de designação e formação do sujeito, dado que o currículo envolve pessoas, percepções e visões, respeito e o reconhecimento do outro, uma vez que, sem esses elementos, torna-se impossível retratar essa discussão ou ela fica má explanada. Compreendendo que retratar a identidade é considerar os aspectos dos atos sociais, vivências, experiências de acordo com as subjetividades de cada sujeito, pois cada um carrega legados e ressignificações; ou melhor, delinear-la é considerar as diferenças construídas e enraizadas no tempo e lugar. A contemporaneidade emite para todos o modelo “ideal” de identidade, sendo ingenuamente barganhada pelo discurso opressor e

homogeneizador, não sabendo que reforça e impõe identidades forçadas desconsiderando seu real significado.

Quando nos vemos sozinhos – apartados daquilo que nos é familiar – em uma situação em que existe um grupo com muitas semelhanças ou afinidades, sejam físicas, espirituais, culturais, as quais não são as nossas, nos sentimos em uma situação de vulnerabilidade, e mesmo quando esse grupo tenta ser ‘hospitaleiro’ (lembrando que as palavras hostilidade e hospitalidade têm raízes comuns), nos compreendemos ou nos sentimos reféns de uma cultura, de uma lógica e de uma forma de ver e estar no mundo que não é a nossa, e talvez por essas sombras históricas, lembramos que neste encontro uma cultura pode absorver ou aniquilar a outra, mas que respeitar e conviver é quase inédito na história da humanidade. Talvez por ser inédito seja tão difícil de construir outras sociabilidades. São anos de história para serem reescritos... Então continuando a reflexão: somos realmente livres para constituir nossas identidades sem os ‘mesmos’ que se constituem nossas referências? O que sou precisa se constituir obrigatoriamente nessas identidades fixas do EU e o OUTRO ou eu posso me colocar em um movimento e me compreender como uma identidade que flui entre o EU e o OUTRO? Que nem o Eu, nem o Outro são absolutos, mas relativos? (SERPA; RIBEIRO, 2015, p. 90-91).

Desse modo, o ensino de História tem como compromisso trazer essas discussões. Porquanto, falar de identidade, subjetividade, etnia, preconceito e pertencimento é reportar essas questões na formação dos educandos e educandas de reconhecer-se como sujeitos históricos conscientes e autônomos, nos quais o conhecimento e o estudo acerca desses elementos constitutivos são importantes em sua construção e desconstrução. Não uma história pronta e encerrada, desvinculada da realidade prática desses sujeitos, mas sim que os levem a repensar com novos olhares, e não apenas reproduzir. Um exemplo disso são os materiais didáticos, os quais, na maioria são “considerados” detentores de saberes inquestionáveis.

É preciso desenvolver o pensar historicamente, que pode ser percebido nas formas como os indivíduos entendem o conhecimento histórico. Não podemos colocar em oposição os conteúdos históricos baseados em eventos, datas e fatos e uma aprendizagem da história baseada no desenvolvimento do pensamento histórico. O que precisamos é articular a possibilidade de desenvolvimento do pensamento e o trabalho com os conteúdos históricos. (CAINELLI, 2010, p. 28).

A História Cultural que pensou na inclusão de novos sujeitos, antes invisíveis e marginalizados – os negros, os índios, as mulheres e os desvalidos –, mostra que a discussão do ensino de História não se faz possível sem esses sujeitos. Assim, também é imprescindível compreender essas questões, sejam sobre a etnia, o pertencimento, o preconceito, sejam as mais cruéis formas de discriminação que ainda se encontram enrijecidas no currículo sob o olhar de Tadeu Silva (2010a). O autor esclarece:

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se então: como desconstruir o

texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, T., 2010a, p. 102).

Portanto, é impreterível, ainda, abarcar e discutir esses conceitos fundamentais que solidificaram a pesquisa em virtude de sua relevância para o campo do currículo; este é um espaço de disputas e, ao mesmo tempo, de contradições, que ainda necessita ser pensado e repensado com novas reflexões, indagações que ainda estão à beira do caminho para serem “resolvidas”, ou seja, são pedrinhas que, até então, precisam ser apanhadas; sobretudo na perspectiva pós-estruturalista que questiona e repensa as formas de dominação e exclusão enraizadas na sociedade, isto é, que centraliza e dita o que é “certo e verdadeiro”.

Os estudos de Foucault (1979 e 2014) ajudaram a refletir a pesquisa por intermédio das categorias fundamentadas por ele como as relações de poder, relação poder e saber. Tomaz Silva (1995, 2010a, 2010b, 2013) contribuiu para a reflexão do campo teórico e metodológico de currículo em diversas perspectivas (da tradicional à pós-crítica), seja na construção da identidade, subjetividade, saber, poder entremeados no processo de significação e conexão que ocorre nas variadas relações sociais.

Minayo (2009) traz a pesquisa científica e/ou social como um campo de conflitos e contradições, a qual se vincula a indagação e construção da realidade. Ressaltando que a pesquisa qualitativa liga-se a questões particulares e se ocupa com a realidade que não pode ser quantificada.

Dessa forma, a nossa pesquisa está sistematizada em cinco seções, incluindo esta seção introdutória e as considerações finais. A seção 2 mostra, de forma geral, como o currículo oficial do ensino de História vem sendo representado nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (6.º e 9.º ano) da educação básica e a sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, bem como sua inter-relação com o ensino de História Indígena para esse público e também como o uso da imagem como linguagem vem sendo utilizado no ensino de História. Na seção 3, realizamos um estudo sobre a política de escolha, compra e distribuição dos livros didáticos de História³ do ensino fundamental. Por fim, na seção 4, mostramos de forma intrínseca e dialógica como os textos e as imagens dos povos indígenas vêm sendo estudados nos livros didáticos na Coleção Historiar do 6.º ao 9.º anos⁴.

³ Trazemos a discussão do livro didático de História como uma dimensão do currículo.

⁴ É imprescindível destacar que os textos analisados que mencionamos dizem respeito ao texto que acompanha as imagens dos povos indígenas, e não ao conteúdo do capítulo do livro que a imagem está inserida ou localizada no material.

2 O CURRÍCULO OFICIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muita vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história.

(Sérgio Holanda, 1985, p. 174).

Ao ler essa reflexão de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982),⁵ percebemos que esse historiador, em meados do século XX, trouxe essa notável reflexão acerca da História brasileira, primordialmente sobre os elementos preponderantes na formação da sociedade brasileira. O ensino de História não envolve somente fatos ou eventos demarcados de uma história positivista (como era vivenciado no século XIX e início do século XX), mas sim os mais diversos sujeitos participantes dela em sua formação crítica, reflexiva, social e cultural. Como assinala Bittencourt:

A História do Brasil, diante de tal postura, é compreendida como parte menos substantiva e apenas complementar de um mundo capitalista maior e seu estudo visa, sobretudo, entender o papel que o país desempenha como nação emergente e os caminhos que tem percorrido nessa condição sob o impacto do denominado neoliberalismo. (BITTENCOURT, 2015, p. 187).

Nesse sentido, imergir no campo do ensino de História e correlacionar com o currículo escolar é um dos desafios presentes na atualidade, pois requer maturidade e uma reflexão minuciosa, principalmente quando verificamos como esse ensino vem sendo discutido e destrinchado nos bancos escolares, uma vez que trazê-lo e repensá-lo no currículo escolar é recorrer às imensas transformações que ocorreram e ainda continuam ocorrendo de forma limitada. O ensino de História, até constituir-se como disciplina escolar,⁶ atravessou inúmeros percalços desde o século XIX.

Segundo Selva Fonseca:

⁵ Historiador brasileiro, crítico literário, jornalista e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT).

⁶ É importante salientar que não nos aprofundaremos na discussão sobre o ensino de História no Brasil desde seu processo de inicialização e constituição no Colégio D. Pedro II, mas frisaremos a discussão em um contexto mais atual (século XXI). Existem inúmeros trabalhos que fazem este estudo. Ver o trabalho *História & ensino de História* (FONSECA, T., 2006).

Nestes primeiros anos do século XXI, seguimos vivenciando no Brasil um intenso debate sobre metodologias de ensino de história, iniciado nos últimos anos do século XX. Muitas de renovação das metodologias, de temas e problemas de ensino têm sido produzidas e incorporadas em sala de aula, tendo como referência o processo de discussão e renovação curricular, desencadeado a partir dos anos 80. Esse processo significou a revalorização da história e da geografia, como áreas específicas do conhecimento. [...] Hoje coexiste no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender história. É interessante observar que num contexto de globalização e homogeneização curricular consolidou-se, entre nós, uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história desenvolvido nas redes públicas e privada. No interior da diversidade é possível destacar algumas perspectivas comuns trilhadas pelas histórias ensinadas. (FONSECA, S., 2003, p. 243-244).

Nesse sentido, o currículo do ensino de História vem passando por muitas transformações desde a menção e a inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse currículo passou a ganhar visibilidade e novas concepções sobre a História tendo em vista que o PCN de História trouxe uma concepção ampliada sobre as vertentes históricas que poderiam ser inseridas desde os anos iniciais e posteriormente se ramificou para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, imergir no currículo oficial é um dos desafios que ainda necessitam ser mais discutidos, pois é muito importante averiguar as implicações positivas que influenciaram e continuam influenciando os bancos escolares, para assim tentar romper com o estigma de uma visão que é propagada sobre esse currículo. De acordo com Bittencourt (2018):

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de 'grandes homens' para uma 'nova' disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais. As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Salientando que o currículo oficial de História nos anos iniciais e finais do ensino fundamental teve um significativo avanço desde as questões culturais, sociais e políticas na construção da cidadania de educandos e educandas, professores e professoras. Selva Fonseca (2003) ressalta que é necessário compreender que a História tem um caráter formador, libertador e emancipador, não apenas a cronologia de datas comemorativas e decorar

acontecimentos históricos; mas, sim, como um conjunto de complexos saberes em conhecimentos ensináveis e diversificados.

Podemos ver o início dessa mudança no PCN de História de 1997:

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que incluiu os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionados ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte. (BRASIL, 1997, p. 35).

Por meio desse documento, o currículo de História passa a desmembrar-se de um ensino generalizado e passa a trazer como preocupação a história local, e a identificar e compreender os educandos e as educandas em suas vivências e experiências, como também trazer para a reflexão docentes que medeiam saberes e experiências com esses sujeitos.

Ainda de acordo com o PCN de História (1997), o ensino de História nos anos iniciais e finais do ensino fundamental mostra a relevância de promover a reflexão mediante o diálogo com a história de vida desses sujeitos que estão submetidos a uma construção e propagação de identidades. Vejamos o que o PCN de História da antiga 5.^a e 8.^a séries que hoje corresponde do 6º ao 9º ano, retrata:

No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29).

Por sua vez, sobre as reformulações curriculares, Bittencourt (2011) assinala:

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores no processo democrático. (BITTENCOURT, 2011, p. 102-103).

Nesse sentido, tanto o currículo de História dos anos iniciais e finais, vem com novas perspectivas sobre a formação histórica dos estudantes, novos métodos e novos temas são colocados pelos pesquisadores e chegam de alguma forma a algumas salas de aula. Outro fator relevante foram as propostas criadas para esse currículo no ensino fundamental, o qual também esteve acompanhado por mudanças e deu continuidade à proposta dos estudos históricos dos anos iniciais que, de fato, vem concretizando-se até os dias de hoje. Bittencourt (2017) ainda destaca:

Ao se constatarem as diferenças de conteúdos e de forma na apresentação das propostas, acreditamos que elas demonstram e evidenciam perplexidades e indefinições e mesmo algumas certezas da História enquanto disciplina escolar. Nesse sentido elas representam momentos necessários no processo de mudanças substantivas e irreversíveis pelas quais a história da disciplina tem passado. (BITTENCOURT, 2017a, p. 16).

Com as propostas curriculares atuais para o ensino de História no ensino fundamental, é visível que, por meio de discussões e debates, esse currículo passa a ter no século XXI novas concepções acerca dos conteúdos e das metodologias de ensino, ou seja, os estudantes passam a ser sujeitos da produção do conhecimento histórico, desatando o conhecimento bancário, como afirmou Freire (1981) em sua obra *Pedagogia do oprimido*.⁷

Esses resultados positivos são em virtude, também, da renovação do conhecimento historiográfico que contribuiu nos vários ramos do currículo de História da educação básica. Desse modo, é visível como essas inovações vêm trazendo novas problematizações e questionamentos, sendo assim uma conquista significativa mesmo com os desafios postos; mas algo é certo, o currículo de História atualmente é resultado de muitas lutas que foram e continuam sendo travadas ao longo das décadas. Nessa perspectiva, a formação de professores e professoras é um eixo central nas implementações dessas mudanças curriculares. Passemos agora para a reflexão na subseção 2.1 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

⁷ É um dos livros mais conhecidos e difundidos pelo mundo; propõe uma pedagogia como uma nova forma de ensinar e conscientizar para a liberdade e o relacionamento entre professor, educando e sociedade pautado na dialogicidade.

2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – anos iniciais e finais do ensino fundamental: algumas considerações⁸

Um dos acontecimentos marcantes e positivos que ocorreram na educação brasileira foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores.⁹ Por sua vez, trouxe significativas contribuições para a formação desses professores. Repensar a formação deles na educação básica foi uma das formas para a sua real valorização, principalmente no que diz respeito à formação inicial, trazendo novas discussões e reflexões para a formação intelectual e cognitiva dos estudantes. Dourado (2015) destaca:

[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas já mencionados, apontam para a necessidade de repensar a formação desses profissionais. (DOURADO, 2015, p. 304).

A proposta das Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica afirma:

[...] a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p. 13).

Dessa forma, conforme as diretrizes acima, a formação para os professores e professoras da educação básica conceitua como deve ser o preparo desses profissionais. Isso diz respeito não somente ao ensinar e ao aprender, mas sim perpassa a autoaprendizagem de si que possibilite uma relação mediadora entre os dois mundos: professor e educando. Como explicita Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da autonomia*:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em sua relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores é direcionada para professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Enfatizaremos e discutiremos apenas a formação do professor no ensino fundamental por ser objeto da explanação do nosso trabalho.

⁹ Não nos deteremos nesse tópico, porque não é o foco do nosso trabalho, fizemos uma breve discussão para o conhecimento dos leitores.

significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 46).

Dessa forma, de acordo com Freire (1996), a relação e a mediação são fundamentais no processo de aprendizagem crítica e reflexiva de ambos os sujeitos (educando e professor, professora) que estão presentes nessa relação de troca de conhecimentos, experiências e vivências atravessada pela formação de identidades que ocorre na relação horizontalizada e não verticalizada, em que todos dialogam e expressam seus sentimentos, afetividades e percepções em uma constante troca de conhecimentos equitativamente.

No mesmo ponto de vista, a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada no exercício da educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio e demais modalidades da educação explicita:

§ 1.º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2.º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Nesse contexto, em que são apresentadas e direcionadas como deve ser a formação desses professores, constata-se a necessidade da interdisciplinaridade¹⁰ e a transdisciplinaridade¹¹ no processo da construção cognitiva, social, política e cultural para que assim haja rompimento com o modelo de racionalidade técnica, chegando assim ao ápice das práticas crítica e reflexiva.

Assim sendo, está explícito que essas políticas de formação de professores trouxeram um novo patamar fundamentado nos princípios teóricos e interdisciplinares. Quer dizer, as DCN indicam a necessidade de uma formação reflexiva, levando em consideração o

¹⁰ Esse termo envolve a junção e a reflexão do diálogo entre os vários campos do conhecimento de todo um contexto empírico, histórico e cultural. Segundo Japiassu (1934), a interdisciplinaridade é o princípio de organização dos conhecimentos que modifica os conceitos, princípios e os pontos de junção das disciplinas, criando uma coordenação dos conhecimentos que elas fornecem.

¹¹ Procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que vão além e por meio das disciplinas. De acordo com Santos (2008) a transdisciplinaridade transita pela diversidade dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia, etc. e dos saberes do cotidiano relacionando-o com a ciência e as diversas realidades do mundo).

conhecimento, a realidade histórica e social do ensino, distanciando-se assim de um ensino meramente técnico e mecânico. É preciso considerar as instituições formadoras, como vêm tratando a formação desses profissionais. Honório *et al.* (2017) salienta:

Cabe às instituições formadoras de professores durante o processo de formação inicial, garantir a reflexão crítica, a investigação e a unidade teoria/prática, favorecendo elementos básicos para formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico, para que com essa formação, o professor problematize criticamente a realidade em que atua, adote uma postura ativa no cotidiano da escola e torne-se um profissional capaz de desenvolver um trabalho comprometido em sua atuação profissional. (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1748).

Mesmo com essa abrangência que as DCN fazem, ainda existem muitos desafios, seja nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais na formação dos professores da educação básica. Para tanto, é preciso que haja diálogo e sistematização entre as instituições da educação básica.¹² Dourado (2015) afirma que essas diretrizes ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, e isso demanda a valorização, envolvendo, assim, um conjunto de pressupostos alinhados a essa formação. Vejamos na subseção 2.1.1 o ensino de História Indígena ante as conquistas dos povos indígenas nas legislações vigentes.

2.1.1 O ensino de História Indígena à luz da Carta Constitucional de 1988; LDBEN 9.394/96, PCN de História, Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e BNCC/História

O currículo de História tem um conjunto de documentos (repleto de contextos sociais, políticos, culturais e econômicos) conquistado por meio das lutas e das resistências dos movimentos negros e movimentos indígenas, e entre outros grupos. Esses documentos vieram alargar a discussão do currículo de História, tendo em vista que essa inquietação vem desde a década de 1990. No que diz respeito à questão étnico-racial, a cada degrau conquistado, as discussões sobre essa temática foram solidificando-se e ganhando novas discussões críticas e reflexivas, pois:

¹² O momento que o Brasil vive hoje é complexo, desde as questões econômicas às questões educacionais por que vem passando; sem falar no clima de autoritarismo que vem permeando a sociedade brasileira, salientando que os resultados da possível democracia apresentam-se insatisfatórios e lentos. Segundo Gomes e Aquino (2018), o autoritarismo impede a formação de associações civis que desestimulam o engajamento em organizações, sejam elas privadas, sejam públicas, que são controladas por líderes autoritários que, ao mesmo tempo, controlam e oferecem suportes.

O processo de criação do currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão ‘nobres’ e ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero – conceitos construídos historicamente. (RIBEIRO, 2004, p. 81).

Certamente esses documentos estão cheios de significados desde as questões norteadoras sobre identidades e subjetividades; salientando que, por mais que esses documentos curriculares apontem a relevância do respeito às diferenças, culturas, vivências, ainda assim, há resistências contrárias silenciadas ou talvez ausentes da realidade de educandos, educandas e docentes. Segundo Zarbato (2014), as discussões, abordagens e a utilização desses documentos, por exemplo, os PCN e outros norteadores curriculares estão longe de um consenso.

No que se refere ao ensino de História Indígena, a noção de inclusão sobre a diversidade cultural ganhou um “espaço” com a alteração na Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, quando instituiu a Lei n.º 11.645/2008, sendo esta um dos marcos significativos quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e indígena. Podemos ver isso no artigo 1.º, inciso 2.º:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, 2003).

É importante lembrar que as medidas aprovadas, por exemplo, a Lei n.º 10.639/2003,¹³ e posteriormente a instituição da Lei n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), tiveram e têm por objetivo não somente a inclusão da temática da pluralidade cultural no currículo de História, mas também desenvolver as políticas de reparação e de ação afirmativa para esses povos: afrodescendente e indígenas (MATOS; ABREU, 2008).

É importante destacar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)¹⁴ fez parte desse processo de inclusão no currículo sobre a

¹³ Essa legislação foi sancionada no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (existente há 16 anos), que colocou a História Afro-Brasileira nas escolas, sendo considerada um grande avanço na luta antirracista no Brasil; isso ocorreu em razão do compromisso desse governo com os menos favorecidos. Ver mais: <https://pt.org.br/ha-16-anos-lula-sancionou-lei-que-colocou-a-historia-afro-brasileira-nas-escolas/>

¹⁴ Para mais informações, ver: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>.

diversidade cultural. Teve por objetivo contribuir no desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, à educação inclusiva, os direitos humanos, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Essa política trouxe contribuições significativas quanto ao reconhecimento da diversidade, possibilitando a inclusão de populações no que diz respeito às especificidades educacionais, para promover assim a equidade, principalmente a educação para as Relações Étnico-Raciais.

Pensar e refletir sobre o ensino de História no século XXI é um dos pressupostos que requerem enveredar em seu contexto histórico atravessado por desafios, lutas e mudanças, pois muitas são as contribuições, os legados, avanços, e também existe o silenciamento sobre os povos indígenas na História, mesmo com essas conquistas alcançadas.

Anteriormente a essas conquistas, desde a Constituição Federal (1988) até as atuais legislações vigentes contidas nesses documentos, o ensino de História apresentava limitações quanto à formação de professores, de educandos e educandas, além de descaracterizar o lugar do índio na sociedade e no currículo escolar. Todavia, é preciso levar em consideração as possíveis mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas; são claras essas inovações, as quais trouxeram uma remodelagem na História desconstruindo uma visão limitada e seguindo para novas concepções e percepções. A figura elitista foi um aspecto que quase prevaleceu em um ponto de vista autoexcludente da História, classificando a “melhor cultura”, os costumes, modos de vida, posição social e racial; em outras palavras, invisibilizou, limitou e considerou como “certo e notável” o discurso do homem branco.

No artigo 231 da Constituição Federal (1998), podemos ver explicitamente os frutos das lutas e conquistas dos povos indígenas que lutaram incansavelmente por seus direitos, que foram violados e roubados pela elite branca. Vejamos nesse artigo a menção e inclusão do índio na Constituição 1988:

Art. 231. 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.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3.º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-

lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. (BRASIL, 1988/2016a, p. 133).

Nesse artigo da Constituição, vemos explícitos as garantias e os direitos dos povos indígenas assegurados, que foram conquistados por meio das lutas e resistências incansáveis e sofridas, no entanto, quando nos reportamos à realidade desses povos, principalmente os índios da região Nordeste, percebemos que essas garantias ainda permanecem como uma utopia.

As populações originárias nativas foram engolidas (e dizimadas) durante todo o período colonial pela imposição de um novo sistema de vida. A própria construção de uma identidade nacional, de um poder estatal na realidade brasileira, coloca os indígenas numa condição radicalmente periférica, subalterna, para obedecer e se enquadrar efetivamente no sistema de normas que se refere à sua própria vida. (SILVA, E. C., 2018, p. 494).

Nesse contexto, a demarcação de terras para os povos indígenas¹⁵ ainda permanece como desafio conflituoso em um constante processo de luta entre o poder público e fazendeiros posseiros. Estes últimos relegam as ordens, quer dizer, mesmo esses direitos e garantias assegurados na Constituição 1988, tomam as terras dos indígenas que há tanto vêm lutando e resistindo. A questão sobre a demarcação da terra indígena é complexa, mas é uma discussão necessária mediante a nossa história. Tendo em vista que incluir essa discussão no currículo de História (livros didáticos) trará desvelamentos e reflexões sobre a realidade e os embates desses povos que já vêm desde muito tempo no Brasil, uma vez que a sobrevivência física e cultural depende dessas demarcações onde vivem, como também a proteção ao meio ambiente (LUCIANO, 2006).

No mesmo ponto de vista, o ensino de História no século XX representou um marco significativo, ressaltando que várias foram as rupturas sofridas por esse ensino marcado por avanços, mas também pela homogeneidade e linearidade que negava à escola a função de amenizadora das desigualdades.

Todavia, com a reformulação do currículo de História, o ensino passa a ser visto e ter como proposta outros olhares e reflexões a partir dos questionamentos e indagações de educadores e movimentos sociais que obtiveram com as lutas em prol da democracia com a Constituição de 1988 e a implantação da LDBEN de 1996. Assim afirma a autora:

A organização dos currículos de História por temas e problemas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, nos anos 1980, em diálogo com experiências europeias. É exemplar, nesse movimento, o debate ocorrido, no estado de São Paulo, em torno da Proposta Curricular da SEE/CENP (Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) (Fonseca, 1993). Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, baseada em fatos/marcos da história europeia, integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira. Era, assim, uma resposta crítica ao ‘quadripartismo francês’, ao eurocentrismo tão bem analisado pelo historiador Chesneaux (1995) e radicalmente incorporado no Brasil, formatando (e engessando) currículos e livros didáticos. (FONSECA, S., 2010, p. 3).

Mesmo com as mudanças no ensino de História mediante as pesquisas e o trabalho de renovação desse campo nos últimos anos, a questão indígena ainda permanece sendo um desafio. Depois de uma visão positivista e invisibilidade dos nossos diferentes povos indígenas, a representação desses povos passa a ser discutida e inclusa nas propostas curriculares, sabendo-se que essa inclusão foi fruto de muitas lutas e impasses.

Anteriormente, os indígenas estavam à mercê de um currículo homogêneo e limitado, ora com pouca ou quase sem nenhuma discussão, tanto na formação dos professores da educação básica como nos materiais didáticos. A invisibilidade dos povos indígenas no currículo foi um retrato visível do século passado que deixou marcas, principalmente no período republicano (1889-1930). Esse período ignorou praticamente a rica diversidade e contribuição desses povos, passando a considerar o resgate das “figuras heroicas” e uma história esbranquiçada, tais quais Tiradentes e os bandeirantes. Funari e Piñón (2014) certificam:

Os ‘paulistas’ (que aprisionavam índios) do período colonial também foram reverenciados e transformados em heróis fundadores da nacionalidade. O nome original desses mamelucos, ‘paulistas’, foi abandonado para que os construtores da nação fossem mais bem aceitos pelos restantes estados da União: surgia, então, o nome ‘bandeirante’. O neologismo, impulsionado pela nascente República, logo pegou e difundiu-se Brasil afora como sinônimo de pioneiro que teria fundado o país. Esqueceram-se de fala tupi, o reconhecimento da forte presença dos costumes indígenas, e passaram a ser valorizados a busca de metais e pedras preciosas, a expansão territorial do Brasil. (FUNARI; PIÑÓN, 2014, p. 89).

Nesse contexto, surge o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, apresentando como objetivo a proteção, o cuidado e o respeito à diversidade dos indígenas, mas isso não passava de mais um discurso fantasioso, tramava de uma forma indireta o desaparecimento desses povos que já carregavam marcas profundas da colonização; mas essa passividade, tão

¹⁵ Para conhecer um pouco da realidade dos povos indígenas no que diz respeito aos seus direitos e garantias na

conhecida, transmitida e reforçada, em sua maioria, foi perdendo forças a partir das políticas ambivalentes do Estado, ou seja, os movimentos indígenas se posicionaram como protagonistas em busca de resistência, sobrevivência, direitos, educação e inclusão.

Entre os anos 1970 e 1980, os movimentos indígenas formularam críticas aos processos pedagógicos adotados pela escola formal, as quais podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos: a) a recusa da forma escolar ocidental, nacional, que não contempla as necessidades locais e regionais, além de ignorar as tradições culturais, os valores e os processos pedagógicos plurais das comunidades indígenas; b) a inadequação dos currículos, programas, objetivos de ensino, que se distanciam da realidade social e cultural das crianças e jovens indígenas; c) o material pedagógico insuficiente, ineficaz e elaborado a partir da perspectiva etnocêntrica dos educadores não índios; d) as dificuldades de fixação dos professores não-índios nas comunidades locais e a precariedade da formação de professores indígenas locais; e) a desvalorização das línguas e das culturas nativas criam barreiras interculturais, dificultando as relações pedagógicas entre professores não índios e as comunidades indígenas. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 266-267).

Referente às políticas públicas de reformulação dos currículos, na década de 1990 em diante, o ensino de História passa a ter outro olhar e a presença indígena passa a ter outra concepção; agora, a inclusão de novos conteúdos, discussões e representações, a questão da transversalidade fazem-se presente, incluindo novos temas por meio dos parâmetros curriculares e dos livros didáticos; trouxe como proposta: a ética, a pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. De acordo com Freitas Neto (2015):

A implantação da transversalidade pressupõe alterações no ensino de História. Para muitos, acompanhando as discussões da historiografia, não chega a ser novidade as mudanças e concepções propostas. Para outros, preso a um modelo de ensino tradicional, é preciso rever conceitos e procedimentos sobre a própria História e o seu papel dentro de uma proposta de ensino transversal. Por isso, podemos afirmar que a implantação dos temas transversais não se refere apenas a mudanças didático-pedagógicas, mas também conceituais sobre o ato de educar e a própria História. (FREITAS NETO, 2015, p. 65).

Com as reformulações curriculares, o ensino de História passa a ser repensado, posicionando o educando como autônomo, levando-o a questionar a própria realidade e historicidade para a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Houve a desmistificação do ensino linear, propedêutico e o modelo quadripartite francês – História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea – que divide a História como se ela estivesse compartimentada, isto é, o passado desvinculado do presente; visto que a introdução dos novos temas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN), a LDBEN 1996 e suas alterações, a Lei n.º 10.639/2003 e Lei n.º 11.645/2008, deram um salto quanto à

inclusão dos sujeitos (índios, negros, mulheres), que antes eram excluídos e agora passam a “conquistar” seus direitos. Todavia, é preciso compreender melhor quais são esses avanços e quais os desafios que ainda temos para que haja maior equidade nas discussões.

Ainda é cedo para avaliar o resultado das mudanças do ensino brasileiro, mas parece que há um certo consenso entre pedagogos e professores que não se deve fazer tábula rasa das conquistas da historiografia ou transformar a História em um conjunto de curiosidade sobre o passado. O desafio de qualquer renovação de ensino é não ser feita às custas do conteúdo informativo básico das disciplinas (no caso da História: o que, quem, onde e quando), sem o qual as análises mais estruturais e processuais podem cair no vazio. (NAPOLITANO, 2015, p. 178).

Gondra e Schueler (2008) complementam:

[...] ainda permanece um desafio para a educação escolar no Brasil do século XXI. Romper com o objetivo de assimilar e integrar os índios à sociedade nacional, sem considerar as diferenças culturais e linguísticas e se impôr um modelo de educação que sirva para o ‘branco ensinar ao índio a ser e a ver como ele’, eis aí um enorme desafio. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 269).

O século XXI apresenta ainda muitos desafios a ser vencidos; mesmo que haja as reformulações nos programas curriculares do ensino de História e reformulação da formação do professor de História no tocante à questão indígena, nem sempre essas discussões chegaram de forma equitativa aos docentes que tiveram uma formação anterior aos anos de 1990. Embora os PCN de História tenham chegado às escolas, isso não significa que suas propostas tenham sido incorporadas na prática, por exemplo, uma formação acadêmica deficiente e superficial que não prepara os professores para trabalhar a temática em sala de aula. Estamos longe de desmistificar as percepções errôneas e preconceituosas sobre os diversos povos indígenas, tanto para o próprio docente e principalmente para o estudante que está no estágio inicial de sua formação escolar.

Segundo Zarbato (2014):

A análise sobre as concepções curriculares e o ensino de História, entre o/a professor/a que leciona atualmente e o/a professor/a que lecionava em outros períodos históricos, possibilita refletir sobre os processos de formação de professores/as, da inserção de novos paradigmas histórico-políticos, da demarcação do lugar de onde se narra o que é significativo no ensino de História, além de abordar as implicações educacionais da utilização dos PCNs e do posicionamento político sobre o que está inscrito no currículo. (ZARBATO, 2014, p. 51).

Particularmente, quando nos referimos aos povos indígenas, houve muitas oposições e muitos antagonismos no enfrentamento para serem inclusos e reconhecidos na História,

sabendo-se que eles foram subjugados, invisibilizados e excluídos por um sistema que impôs a cultura do homem branco europeu. Mubarak Sobrinho, Souza e Betiol acentuam:

A mobilização dos povos indígenas, desde a década de 70, resultou na fase da escola diferenciada e refletiu diretamente nas políticas públicas e ações do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988; e na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1996, além da legislação referente à escolarização indígena. Nessa intensa mobilização, as relações entre os povos indígenas, Estado e sociedade civil tentam se definir e organizar no campo das políticas públicas a partir da óptica dos povos indígenas. (MUBARAC SOBRINHO; SOUZA; BETIOL, 2017, p. 62).

Ressaltando que o ensino de História e a presença indígena no estudo da História são dois elementos que experimentaram as amarras de discursos distante da realidade desses sujeitos. Todavia, é preciso reconhecer que o ensino de História indígena teve significativo avanço, desde a menção nos PCN de História (1997-1998) e a instituição das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008; passou a ter novas discussões, desvelamentos e formas metodológicas para ser trabalhadas em sala de aula, também a formação inicial do professor passou a ser uma preocupação no espaço acadêmico.

[...] a principal característica do ensino de história no Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão. Por caminhos distintos, os diversos currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da história ensinada, incorporando temas, problemas, fontes e materiais. [...] Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz. (FONSECA, S., 2003, p. 96).

Mesmo com as renovações curriculares e a inclusão, os PCN, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a LDBEN 1996, a Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003 – esta que posteriormente foi alterada pela Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008 – são documentos que ainda enfrentam desafios de serem postos em prática. O fato de haver essas “inclusões” não garante uma progressão certa, pois as cruéis formas de preconceito e discriminação permeiam nossos jovens e crianças, seja indígena, seja não indígena; existem empecilhos quanto à efetividade dos direitos indígenas no campo educacional, como também a inserção e o desenvolvimento das ações relacionadas com a educação escolar indígena.

Ana Silva (2016) salienta:

Nessa direção, o Brasil tem instituído leis, desenvolvido planos e programas de ações que intentam distinguir e retificar situações de direitos negados socialmente ao longo da história. Essas ações se propõem, então, a direcionar os esforços para

minimizar as distâncias socioeconômicas que permanecem na vida social brasileira, expandindo as ações de inclusão social, uma vez que a desigualdade étnico-racial é subproduto da dinâmica de uma sociedade capitalista. Geralmente polêmicas, demoram a ser acolhidas e, quando o são, esbarram em uma série de contradições e questões de cunho político e estrutural. (SILVA, A., 2016, p. 91).

Em vista disso, salientamos que ainda há um caminho que precisa ser explorado, mesmo que essa progressão esteja caminhando aos poucos; existem indagações que necessitam ser revisitadas e pleiteadas no ensino brasileiro de História. A atual reformulação do currículo oficial que rege as disciplinas da educação básica, denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 (BRASIL, 2018b), trouxe mais uma mudança no ensino de História Geral e principalmente sobre o ensino de História Indígena.

A construção desse documento foi em 2015, em um processo conflituoso permeado por relações sociopolíticas que trouxeram muitas influências, tendo por proposta “melhorar” a educação. Porém, esse documento curricular é um instrumento da política educacional. Corrêa e Morgado (2018) destacam que o processo de fabricação da BNCC contou com diferentes atores, dentre eles, professores de universidades, órgãos e entidades e a assessoria internacional; houve o financiamento para a construção desse documento por meio de palestras, viagens e consultorias internacionais.

Dentre as conquistas sobre a inclusão desses povos nos documentos anteriores a esse atual, constata-se que a presente proposta dialoga com a realidade curricular da educação brasileira, todavia apresentam lacunas e limitações que aparecem nos conteúdos de História do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018b), por exemplo, redução e a fragmentação sobre a temática indígena, corporificada na história europeizada. O modelo cronológico que permeou décadas passadas ainda acompanha os conteúdos relacionados nesse documento curricular nos anos iniciais, que se repete nos anos finais do ensino fundamental. Vejamos um breve trecho do documento de História Anos Finais (6.º e 9.º ano):

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções. A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. (BRASIL, 2016b, p. 413).

Vê-se que esse documento, apesar dos avanços, traz um recorte temporal e linear; esses dois elementos ainda estão presentes no ensino de História atualmente. Não podemos negar que esse documento menciona a relevância da inclusão do estudo da História sobre os indígenas, no entanto, vemos que, nas duas primeiras versões da BNCC (2015-2016) História, houve equívocos e fragmentações quanto ao conhecimento e o aprofundamento nos anos finais do ensino fundamental sobre a temática africana e indígena.

Consoante Brazão (2017):

Com base nas análises sobre as duas primeiras versões da BNCC, podemos ter uma conclusão parcial de que a primeira versão da BNCC apresentava uma ruptura com a História da tradição escolar, apresentando um novo modelo valorizando o negro e o indígena, causando inúmeras manifestações contrárias ao documento. Por conta destas críticas a segunda versão da BNCC apresentou um retorno a tradição, com influência da historiografia clássica que colocava o europeu como protagonista da História do Brasil, invisibilizando o negro e o indígena. (BRAZÃO, 2017, p. 10).

Mesmo com as limitações nessas duas versões da BNCC (2015-2016) quanto aos conteúdos sobre a temática indígena, é relevante atentar na atual versão (2018) como vêm esses conteúdos de História. Abaixo veremos como aparece a temática em questão na BNCC atual. Observemos os conteúdos de História (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos) sobre a questão indígena presente na BNCC 2018 (Figuras 1 a 4):

Figura 1 – Conteúdos de História Indígena do 6.º ano

HISTÓRIA - 6º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma <ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e

Fonte: Brasil (2018b, p. 418).

Figura 2 – Conteúdos de História Indígena do 7.º ano

HISTÓRIA - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	
	As descobertas científicas e a expansão marítima	
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	

Fonte: Brasil (2018b, p. 420).

Figura 3 – Conteúdos de História Indígena do 8.º ano

HISTÓRIA - 8º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão

conteúdo em discussão.

HISTÓRIA - 8º ANO (Continuação)	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia <ul style="list-style-type: none"> • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai
	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais

discussão no CNE. Texto em revisão.

Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo
	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória

Fonte: Brasil (2018b, p. 422-424).

Figura 4 – Conteúdos de História Indígena do 9.º ano

HISTÓRIA – 9º ANO

são no CNE. Texto em revisão.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político
	A questão indígena durante a República (até 1964)
	Anarquismo e protagonismo feminino

HISTÓRIA – 9º ANO (Continuação)

i discussão no CNE. Texto em revisão.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional

Fonte: Brasil (2018b, p. 426-428).

Como vimos, nas figuras, os conteúdos programáticos em que aparecem a questão indígena apresentam-se resumidos e cronologicamente descontínuos; a história europeia prevalece dando mais ênfase aos outros conteúdos, ou seja, não criaram uma unidade específica retratando o ensino de História Indígena brasileiro.

Como afirma Moreno (2016):

Para entender a proposta de História e suas repercussões é preciso ir além, e perceber que o texto da BNCC dialoga com uma realidade curricular, estabelecida pela tradição, em um formato que adquiriu estabilidade no início dos anos 1990 e, mesmo com revisões curriculares estaduais ou nacionais, permanece hegemônico. Trata-se de um currículo organizado de maneira cronológica baseado num princípio conhecido como *história integrada* que se repete nos diversos níveis de ensino. Nesta organização, uma história da ‘civilização’ ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da História do Brasil e da América. (MORENO, 2016, p. 15, grifos nossos).

Certamente, o debate sobre a questão indígena teve um avanço sobremodo no ensino de História, principalmente isso aparece no PCN de História 1997 (Primeira parte – 1.^a a 4.^a série) sobre as comunidades indígenas e segue com a discussão por eixo temático (história local e do cotidiano), em que se levam em consideração as vivências, culturas e a realidade dos educandos e das educandas; após esse documento curricular, vem as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 de forma mais explícita e obrigatória nos bancos escolares público e privado. Como afirmou Bittencourt (2011), a história do cotidiano como objeto de estudo escolar requer que se explorem as possibilidades inerentes ao cotidiano, sem se limitar a constatar o “real” ou as motivações possíveis.

Destarte, é relevante atentarmos que a BNCC – ensino de História Indígena está sendo dirigida como um “guia” que orienta os professores, o que deve ser ensinado e o que os educandos e as educandas devem aprender, pautada no discurso da qualidade do ensino e na formação da consciência histórica desses sujeitos. Logo, a presença dos vários especialistas e professores de História que participaram da elaboração e aprovação desse documento, de certa forma, foi importante e contribuiu muito, todavia, nem todas as contribuições (críticas) foram consideradas, uma vez que teve de passar por várias reformulações até o texto final e ainda, com vimos nas figuras apresentadas, os conteúdos de História Indígena aparecem resumidos e delimitados.

Vejamos na subseção 2.1.1.1 outras reflexões sobre as aulas de História Indígena e os materiais didáticos trabalhados por professores e estudantes do 6.º ao 9.º ano.

2.1.1.1 As aulas de História Indígena e os materiais didáticos utilizados por professores e estudantes do 6.º ao 9.º ano da Educação Básica

Muito se tem falado nas inovações e nas reformulações sobre o ensino de História, e afirmamos que há pontos positivos quanto a essa mudança, no que diz respeito às metodologias para um melhor ensino que atenda às necessidades intelectuais, cognitivas, sociais e culturais de educandos e educandas. E quando nos remetemos às aulas de história indígena constatamos que elas vêm trazendo novas concepções e desconstruções, principalmente as várias formas que os professores vêm trabalhando essa temática em sala de aula tanto para indígenas quanto para não indígenas.

Até certo tempo (há décadas), as aulas de história indígena não tinham a preponderância que têm hoje no currículo escolar, mas com as lutas e conquistas dos povos indígenas, a inclusão nos bancos escolares passa a ter um caráter inclusivo apesar de ainda existirem algumas limitações e desconhecimento por parte dos professores que tiveram uma formação anterior aos anos de 1990. É preciso reconhecer que, mesmo com dificuldades em razão das condições de trabalho dos docentes, as aulas de História Indígena vêm ganhando diversos significados e relevância, e isso tem repercutido nos materiais didáticos, pois há uma enorme necessidade, tanto para indígenas como para não indígenas, de discussão e aprofundamento, tendo em vista que a historiografia brasileira trouxe novos olhares para a temática. Freitas (2010) certifica que:

Nos últimos 20 anos, entretanto, a historiografia brasileira tem reconhecido a condição de sujeito capaz de reinventar a sua experiência de moldar novas identidades e de interagir com a sociedade nacional, sem necessariamente aparecerem na condição de vítimas ou de empecilhos à marcha de um pretense processo civilizatório. (FREITAS, 2010, p. 185).

As aulas de História Indígena vêm ganhando novas possibilidades para o rompimento do preconceito e da discriminação, possibilitando, assim, o conhecimento e o respeito dos não indígenas à diversidade e a contribuição desses povos para a educação. De acordo com Ana Cláudia Silva (2016), a visão exótica sobre os indígenas em sala de aula ainda, em alguns aspectos, está permeada por desinformações, equívocos e uma ignorância generalizada; mas Edson Silva (2012) destaca que essa percepção nas aulas de História Indígena vem transformando-se de forma positiva:

Mas essas visões sobre os indígenas vêm mudando nos últimos anos, em razão da visibilidade política conquistada por eles. As mobilizações dos povos indígenas em torno dos debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação de terras, saúde e educação diferenciadas e específicas etc.) para que a sociedade em geral (re)descobrisse os indígenas. (SILVA, E., 2012, p. 215).

É certo que essas transformações trouxeram avanços para o ensino de História Indígena, mas ainda há desafios para que haja a abrangência da temática nos materiais didáticos para docentes, educandos e educandas, suportes que auxiliem ambos a compreenderem sua relevância, tendo em vista que os atuais materiais didáticos já explicitam e desmistificam as desinformações, os equívocos e o desconhecimento sobre a temática. Isso é visível nos livros didáticos de História do 6.º ao 9.º ano. Mesmo com algumas limitações, é necessário reconhecermos que os povos indígenas estão aos poucos retomando seu espaço de direito que fora roubado e negado.

Segundo Reis e Campos Júnior (2016):

O espaço destinado aos povos indígenas na história mostra-se igualmente reduzido. A maioria dos livros didáticos de História do ensino fundamental, muitas vezes utilizados como principal recurso didático em sala e aula, costumam deixar de lado a população indígena ou se limitar apenas a citar sua contribuição. Quando encontramos referências ao tema, observa-se que esses povos se encontram ausentes enquanto sujeitos de sua história. (REIS; CAMPOS JÚNIOR, 2016, p. 4).

Vê-se que essas mudanças vêm rompendo-se de um ensino eurocêntrico e homogêneo para um ensino crítico e reflexivo de forma lenta; mas para ir além do que vem sendo discutido e vivenciado em nossa atual conjuntura do ensino de História, é preciso ir além das publicações de materiais didáticos e pautar-se na formação de docentes que os preparem para a interdisciplinaridade. Assim:

A exigência de trabalho interdisciplinar com a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, vem corroborar com este desejo de inovação. A temática é instigante por diversas razões, mas fundamentalmente porque nos faz pensar na construção de propostas pedagógicas capazes de garantir o princípio que dê o embasamento e justifique a educação escolar: desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas e éticas. (REIS; CAMPOS JÚNIOR, 2016, p. 6).

As limitações que ainda se apresentam em se trabalhar a questão indígena em sala de aula, bem como a precariedade em alguns materiais didáticos relacionam-se com muitas questões, uma delas são os investimentos, pois estes são um dos entraves que interferem na

formação inicial de professores e professoras. Essas falhas dizem respeito a um conjunto de fatores que interferem, principalmente de que forma esses materiais didáticos vêm trazendo os indígenas, salientando que muitas vezes esses materiais reforçam preconceitos que já são difundidos na sociedade, como também a reprodução de imagens de um índio desconexo de sua realidade.

Ao observamos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os acontecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, para que haja um ensino de História Indígena que leve à formação crítica e reflexiva de educandos e educandas, desmistifiquem percepções descontextualizadas sobre os povos indígenas, é fundamental que haja uma formação para a desconstrução no âmbito dos subsídios didáticos e uma formação que prepare os docentes. Salientando que o âmbito acadêmico já vem trazendo essas discussões, superando em alguns aspectos, as desinformações generalizadas.

[...] nas instituições de ensino superior a incorporação da história indígena nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História, é uma questão em debate. Enquanto algumas universidades já ministram a disciplina, outras discutem e tal inclusão, outras nem sequer discutem ou consideram a possibilidade de integrarem os estudos sobre os povos indígenas em seus currículos. [...] Nossos cursos de História devem ser capazes de formar profissionais que não se sintam incapazes de responder as inúmeras questões que a história indígena nos coloca e de se posicionar adequadamente diante de situações que na maioria das vezes traduzem preconceitos e intolerância diante da presença indígena seja em nossas salas de aula ou nos variados espaços dessa sociedade. (JESUS, 2016, p. 48-49).

É relevante atentar também que a instituição da Lei n.º 11.645/2008 não solucionou todos os problemas que ainda estão vigentes nas escolas, nos materiais didáticos de História distribuídos no ensino fundamental. É certo que as instituições acadêmicas formadoras já discutem e tentam trazer uma formação que fuja das distorções. Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015) explicitam:

Os professores de História estão diante de uma nova responsabilidade social: estudar, ensinar e dialogar com raízes históricas e filosóficas ou ainda com as visões de mundo, originariamente indígenas e africanas, hoje expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, nesse território reconstruíram suas vidas e seus pertencimentos étnico-raciais. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira de ser e de estar no mundo, como referência e padrão, mas exploram as diferenças na

perspectiva do diálogo e da pluralidade. (PEREIRA; MEINERZ; PACIEVITCH, 2015, p. 38).

De acordo com Bittencourt (2011), os PCN de História da 5.^a a 8.^a série (hoje do 6.^o ao 9.^o ano) trazem uma nova visão sobre a História, situando o atual estágio da produção historiográfica. As atuais reformulações, dentre elas, a promulgação da Lei n.º 11.645/2008, que trouxe contribuições favoráveis e significativas tanto para discentes quanto para docentes, permitindo com isso que os materiais didáticos trouxessem novas perspectivas para a temática indígena na sala de aula, respeitando o presente e principalmente o passado.

Nesse contexto, podemos ver que a relação poder e saber na sociedade atual ainda se constitui um desafio um tanto complexo, inclusive quando nos direcionamos para o currículo de História (composto por esses vários documentos oficiais, que já discutimos), no qual estão explícitos e implícitos saberes diversos. Nesse sentido, as relações de poder no âmbito curricular estão imersas no processo de significação e são inseparáveis, uma vez que o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo (SILVA, T., 2010b). Desse modo, essas relações de poder, de certa forma, inferiorizam, expurgam e subjagam determinadas culturas, identidades e subjetividades em detrimento da classificação de seleção que abole, encarcera os que padecem o desdém da exclusão.

Segundo Laura Pizzi e Lima (2012):

O currículo e a cultura escolar estão impregnados dessa racionalidade técnico-instrumental, através de vários mecanismos disciplinares dos corpos, dos tempos, dos valores e dos saberes produzidos no seu interior. [...] O currículo se transforma assim, numa forte tecnologia de poder. E isso justifica sua sistemática centralidade nas reformas das políticas educacionais, que são, acima de tudo, políticas culturais de subjetivação, que buscam extirpar, ainda que nem sempre com sucesso, a vitalidade criativa, transgressora e poética dos sujeitos, transformando-os em meros consumidores de ideias, conteúdos e comportamentos prontos e empacotados, mas nem sempre de fácil digestão. (PIZZI; LIMA, 2012, p. 165-166).

Há diversas formas de violência seja por normas/regras que tentam apagar as identidades e as subjetividades desses sujeitos, as quais, ao mesmo tempo, carregam rótulos de discursos de inclusão permeados nas relações de poder e saber. Essa relação, como afirma Foucault (1979), não está centralizada ou detida por uma das partes, mas tanto os que detêm o poder como os que não usufruem também possuem jogos de interesses imóveis, seja na luta por reconhecimento e direitos, em outras palavras, é uma relação rizomática que não tem fim.

Vejamos agora na subseção 2.2 algumas reflexões sobre o uso das imagens como linguagem no ensino de História, para melhor compreendermos a relevância das imagens como recurso pedagógico nas aulas de História.

2.2 O uso das imagens como linguagem para o ensino de História

O uso das imagens na sociedade não é uma metodologia nova, sua utilização já decorre séculos, desde o tempo dos habitantes antigos considerados “homens da caverna”. Estes já utilizavam técnicas em seu cotidiano para se expressar e se comunicar uns com os outros. Há quem considere que os desenhos, as pinturas rupestres, as representações iconográficas sejam algo recente e nunca existiram em nosso meio.

Desde as pinturas rupestres, constatamos que houve avanço e aprimoramento (a evolução das tecnologias), as formas artesanais, a pintura em quadros, telas até a tão usual e famosa fotografia, esta que carrega ricos significados e também sofre modificações, leituras e releituras com o tempo, trazendo relevância para o estudo e a investigação da História.

Pinturas, fotografias e esculturas constituem um caminho fundamental para nos ajudar a ler e a compreender a História do país. No entanto, apreender o significado dessas fontes implica entender que elas não são neutras. Pintores, fotógrafos e escultores selecionam, enquadram, omitem alguns elementos e destacam outros, segundo demandas do presente. Assim, as imagens são construídas para passar uma dada representação, que expressa relações sociais, políticas e ideológicas. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 150).

Salientando que, de acordo com o momento e o contexto em que a imagem está relacionada, o autor e o produtor fazem alterações, ou seja, a imagem não é o retrato fiel da realidade e muito menos uma reprodução, mas sim uma narrativa que muda e intervém em diferentes perspectivas na sociedade. A utilização das imagens no passado (século VI), por exemplo, estava alinhada a princípios de persuasão, particularmente à religião. Por certo, era uma forma de manipulação que a Igreja utilizava para reprimir os fiéis e os “leigos” (que não tinham o conhecimento da leitura e da escrita).

As imagens traduziam as palavras sagradas e eram tidas como se fossem elas para os fiéis cristãos analfabetos. Por isso, chamá-las, hoje, de pedagógicas; isto é, de representações que eram dadas a ler e que ensinavam, dogmaticamente, sobre a história, sobre os homens, sobre o mundo, sobre Deus e sobre o paraíso celestial. (PAIVA, 2002, p. 53).

Percebemos que a utilização das imagens tinha já uma finalidade pedagógica, óbvio que isso não estava explícito. Sua utilização já percorre caminhos antigos, tendo em vista que seu propósito estava correlacionado também com as comunicações, o comércio e os intercâmbios culturais; estes foram de ínfima relevância na troca de cultura, na exportação de

produtos, dentre outros interesses que desencadearam o crescimento e a amplificação do uso das imagens na antiguidade.

As próprias imagens se transformaram em objetos de intenso comércio. Elas, talvez mais que as línguas, foram também usadas como ferramentas de conversação, de comunicação, de imposição cultural, assim como a partir delas se constituíram espaços e dinâmicas de sociabilidade os mais diversos. (PAIVA, 2002, p. 42).

É relevante atentar que as imagens não só eram empregadas para reprimir os marginalizados, excluídos e os de menor poder aquisitivo. Sua utilização também servia aos interesses da classe social nobre, haja vista que, com as transformações econômicas e sociais, havia a necessidade de registrar e descrever os acontecimentos por meio das pinturas. Esclarecendo que essas representações iconográficas tinham a prioridade de seus autores/produtores; em outras palavras, o negro e o índio eram excluídos, descaracterizados dessas representações, nem ao menos eram mencionados como elementos de cultura.

Certamente, as representações pictóricas no passado, não muito distante, significaram importantes eventos, marcos relevantes. Atualmente, na grande maioria, não é o contrário, pois, com o passar do tempo, as imagens ganham novas leituras, novas interpretações, significados e contribuições no campo da História.

Conforme Ferreira e Franco (2013):

Os acervos iconográficos, sejam pinturas, monumentos, fotografias, constituem suportes importantes para desvendar projetos, conflitos e valores que nos permitem entender os mecanismos de construção da memória coletiva nacional. Aprender a ler e a interpretar imagens pode nos oferecer caminhos para ensinar História e melhor compreender o mundo em que vivemos. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 153).

Estudar as imagens no ensino de História é atravessar e percorrer caminhos e ir além deles, visto que a leitura e a análise crítica desse tipo de registro se constituem em uma atividade de nobre relevância, ou melhor, sair da zona de conforto de um ensino mecânico para a formação crítica dos educandos e educandas; não é apenas o fazer/realizar meras descrições (isso já vem nos livros didáticos e paradidáticos), mas sim ir além das informações e perguntas propostas. Segundo Ferreira e Franco (2013, p. 155) “as imagens são realidades, e como sempre, é nossa atitude analítica em relação às imagens que determinará a qualidade do trabalho que faremos sobre elas”.

Dessa forma, as imagens, as representações iconográficas e as pinturas passam por alterações de seu real significado, isto é, à medida que passa o tempo, novas interpretações são

realizadas; nenhum documento é neutro e único, pois estão cerrados por personificações instrumentais que foram construídas, manipuladas, organizadas e reorganizadas.

Para trabalhar com fotografias é preciso ter em mente que essas imagens são um testemunho visual e material dos fatos, no entanto não são a verdade, pois acessamos às informações contidas por meio do olhar do fotógrafo. O registro da foto acontece em um determinado momento histórico, no qual estão inseridos aspectos sociais, políticos, estéticos e econômicos. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 157).

Reportar-se ao estudo das imagens na contemporaneidade é remeter-se a aspectos indispensáveis na formação histórica e crítica dos sujeitos na sociedade. Com o grande impulso de informações propagadas pelos diversos meios de comunicação, seus significados as têm tornado anacrônicas no mundo em que a informação está cada vez mais acelerada com o avanço da tecnologia. Com isso, passam despercebidas informações precisas e necessárias para o aprofundamento de questões que não são estudadas e exploradas no campo da História, mas vêm dotadas de saberes e ideologias.

Outras máquinas de imagem geram uma quantidade imensa de artefatos impressos, sonoros, ambientais e de natureza estética diversa, dentro dos quais vagamos, tentando encontrar nosso caminho dentro dessa floresta de símbolos. E assim precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de uma nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento e que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes – ideais característicos tanto da teoria moderna quanto da pós-moderna. (KELLNER, 2013, p. 105).

É notável e esclarecedor a evolução do estudo das imagens (fotografias, pinturas, televisão, cinema, internet, desenhos), todavia é indispensável observar como esses documentos vêm sendo difundidos, ensinados e trabalhados na História, para que não ocorram equívocos e má interpretação, ou, talvez, se torne uma atividade mecânica e reprodutora.

Desse modo, fazer a relação com as tipologias de imagens que circulavam em épocas passadas em diálogo com as imagens do presente é trazer a leitura e a reflexão crítica solidificada sobre o conhecimento histórico; ressaltando que estudar o passado sem o presente é seguir por caminhos tortuosos e desestruturador na compreensão para a formação histórico-crítica. Nossas experiências são construídas socialmente por meio de imagens, discursos, símbolos, linguagens que estão em constante mudança e transformação.

[...] é preciso um esforço analítico (e até pedagógico) no sentido de retirar a produção das imagens do terreno das evidências [...] Evitar tratá-las, por exemplo, e sem mais mediações, como documento histórico [...] As imagens são estratégias para o conhecimento da realidade, mas não constituem sucedâneos para nenhum suporte escrito. Ao contrário do que se diz frequentemente a imagem não fala. (SALIBA, 2017, p. 123).

Porquanto, o uso das imagens na atualidade foi um expressivo avanço como resultado da renovação historiográfica, um salto importante que contribuiu na formação filosófica, histórica e crítica dos sujeitos. Conforme Silva e Porto (2012), a valorização da imagem como recurso didático-pedagógico foi sendo incorporada nos documentos oficiais de História (PCN – História e Geografia 1997) e nas coleções didáticas do PNLD. Nessa perspectiva, mesmo com a incorporação das imagens como recurso pedagógico, os estudos e as práticas na História ainda são, muitas vezes, limitados e estereotipados; a concepção e a criticidade dos nossos educandos e educandas ainda não correspondem às expectativas. O estudo minucioso das imagens ajuda a compreender as problematizações dos conceitos históricos, culturais, sociais nos quais estão inseridos.

Trabalhar e interpretar as imagens é um processo que requer cautela e não é uma tarefa fácil, tendo em vista que elas estão cheias de significados e foram construídas com considerável intuito nutrido de valores ideológicos, pois a imagem também foi construída com o objetivo de convencer e/ou despertar os vários discursos, nos quais estão carregados de contradições. Paiva (2002) afirma que a iconografia é uma fonte histórica rica que está idealizada, forjada ou inventada, ou seja, está representada em diferentes dimensões da vida, no tempo e no espaço, inundada de sentidos positivos e/ou negativos.

Bittencourt (2011) afirma:

[...] o universo iconográfico é demasiadamente extenso e envolve inúmeros tipos de imagens. Os métodos de análise dessas diferentes imagens necessitam estabelecer relações com outras fontes, notadamente com os textos escritos. Lembrando o caso das imagens nos livros didáticos, as vinhetas e legendas das imagens postas à disposição nas páginas dos livros fornecem leituras diferenciadas de uma mesma gravura, foto ou mapa, de acordo com as informações nelas contidas. (BITTENCOURT, 2011, p. 364).

A utilização e o estudo das imagens no ensino de História trouxe novos olhares e reflexões no estudo e na compreensão dos documentos históricos; foi por meio da inovação das metodologias na História, início da década de 1980, que houve a mediação de novos dispositivos. Com isso, o professor adquire novas possibilidades de inovar sua prática, porém isso demanda a criticidade do material que se quer trabalhar na sala de aula; o fato de

trabalhar com imagens não diz respeito a fazer mera descrição, mas ir além dos elementos pictóricos e representativos externos à imagem. Consoante Viana (2017):

A questão-chave deste debate gira em torno de como olhamos para a imagem, como construímos essas significações e a partir de quais referências. Entendemos que aqui surge a importância do debate da imagem, do fotográfico, do desenhado, do ilustrado, do imaginado, do ato de fotografar, do ato de desenhar, do ato de ilustrar, do ato de imaginar, da intenção do fotógrafo, do desenhista, do ilustrador, do produtor da imagem, das acepções geradas da imaginação construída a partir dessa imagem, principalmente quando ela se insere no contexto escolar. (VIANA, 2017, p. 93).

É fundamental salientar que o estudo das imagens como recurso pedagógico abrange um conjunto de elementos relevantes na prática de docentes, seja filmes, fotografias, pinturas, obras de arte, imagens informáticas, seja programas computadorizados. Bittencourt (2011) destacou:

O problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. (BITTENCOURT, 2011, p. 360-361).

Aprofundar-se no estudo das imagens no ensino de História é percorrer e atravessar inúmeras barreiras de um ensino fabril não crítico a uma concepção crítica daquilo que está sendo analisado por uma perspectiva que desconstrua as meras descrições de imagens ou documentos confinados a interpretações adestradoras tecnicistas pautadas na padronização e na cristalização de um sujeito unificado e insolúvel.

Nesse contexto, a análise de documentos na História, em especial as imagens, estimula os estudantes a refletir sobre a própria realidade mediando presente e passado, isto é, desnudando a lacuna que foi criada de que a história do passado é dissociável da história presente; a análise de imagens necessita ser trabalhada em um sentido que desperte a reflexão crítica dos estudantes, ou melhor, que eles compreendam que o estudo e a análise estão enriquecidos de diversos fatores significativos historicamente, porquanto estudar as imagens é embarcar no uso de novas e diferentes linguagens nas aulas de História.

Mendes (2013) acentua:

No universo escolar de hoje as imagens, gravuras e ilustrações bombardeiam cada vez mais intensamente os livros didáticos de História. Muitas vezes boom de imagens faz com que os textos tornem-se cada vez mais simplificados e pouco

estimulantes em relação a questões de interpretação e crítica por parte dos alunos. Outras questões como legendas e referências postas junto às ilustrações exibidas nos livros didáticos, vem sendo incorporadas de algum tempo para cá, e a necessidade de ser fiel a referência delas parece mais interessante do que informações que sirvam para discussão entre professores e alunos. (MENDES, 2013, p. 5).

O livro didático de História é um currículo repleto de significados e representatividade; as imagens presentes nesses materiais não é o retrato fiel da realidade, mas são possibilidades surreais que, se utilizadas como recurso pedagógico nas práticas em sala de aula, desvendam concepções ultrapassadas.

Para a História escolar existem algumas investigações voltadas essencialmente para a análise de imagens tecnológicas e para o papel que desempenham na criação de nova relação com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo. A intenção maior é identificar como o aluno apreende as imagens e suas representações. As imagens tecnológicas são o real ou representações do real? (BITTENE, p. 365).

As imagens, seja qual for sua representação, são produtos culturais com muitos sentidos interpretativos; trazer essa prática pedagógica para as aulas de História se constitui em um favorável elemento de reflexão e questionamento na formação construtiva dos estudantes, ou melhor, suscita neles a compreensão real da importância dos documentos históricos. Além disso, seus significados permeiam-se em vários aspectos sociais, econômicos e culturais. Bittencourt (2011) salienta:

Toda imagem é histórica. O marco de sua produção e o momento da sua execução estão decalcados nas superfícies da foto, do quadro, da escultura, da fachada do edifício. A história embrenha as imagens, nas opções realizadas por quem escolhem uma expressão e um conteúdo, compondo através de signos de natureza não verbal, objetos de civilização, significados de cultura. (BITTENCOURT, 2011, p. 384).

Desse modo, estudar e analisar imagens proporciona um senso crítico e reflexivo mediante os inúmeros aceleramentos de informações na mídia propagados como “verdades inquestionáveis” da realidade que invisibiliza os discursos presentes e enraizados, ressaltando que o professor não pode limitar-se à imagem propriamente dita, porquanto as formas de controle do discurso que se constitui em interdições veladas, uma vez que o professor deve procurar a forma de abordagem que melhor atenda à realidade e ao momento de sua escola e de seu estudante (SILVA; PORTO, 2012, p. 66).

Contudo, faz-se relevante refletir que esses documentos iconográficos têm crescido e avançado na imprensa, televisão, filmes, nos livros didáticos, ou seja, na mídia em geral; porém, isso não assegura o uso metodologicamente coerente com os objetivos propostos, que

se pleiteia pedagogicamente. Observa-se que a indústria cultural está envolvida nesse procedimento de criação e disseminação de linguagens visuais, textuais, simbólicas e signos (BITTENCOURT, 2011).

Por fim, é pelo enfoque das diversas contradições, negação, apagamento e adulteração dos reais significados das representatividades das imagens que buscamos fundamentar nosso estudo sobre a relevância das iconografias no ensino de História.

É relevante que docentes e discentes trabalhem conjuntamente na pesquisa, organização e sistematização dos materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares (BITTENCOURT, 2011). Para tentar compreender como se dá a política de escolha, compra e distribuição dos materiais didáticos de História do ensino fundamental, caminharemos nessa discussão. É o que veremos na seção 3, trazendo como ocorre esse processo.

3 A POLÍTICA DE ESCOLHA, DE COMPRA E DISTRIBUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os livros escolares, cujo objetivo é ensinar-nos a história da nossa terra e do nosso povo, são em geral escritos num espírito maniqueísta, seguindo as clássicas antíteses – os bons e os maus, os heróis e os covardes, os santos e os bandidos. Via de regra, não se empregam nesses compêndios as cores intermediárias, pois seus autores parecem desconhecer a virtude dos matizes e o truísmo de que a História não pode ser escrita apenas em preto e branco.

(Érico Veríssimo, 1994, p. 24).

Na leitura do trecho da obra de Érico Veríssimo (1905-1975),¹⁶ vemos que este escritor brasileiro trouxe uma reflexão significativa sobre a “missão” dos livros didáticos em seu sentido congênito no que diz respeito à formação dos estudantes. O propósito desses livros era classificar e denominar os conteúdos nos bancos escolares que estavam presos às concepções eurocêntricas e ancorados em “verdades prontas” e acabadas.

A política de criação dos livros didáticos de História não apresenta somente esse caráter de dominação, mas também é fruto de conquistas de ações afirmativas que trouxe muitas contribuições no campo metodológico para o professor de História.

Inúmeras questões são preponderantes para serem discutidas ao retrarmos a respeito da política de escolha, compra e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil. O processo de comercialização antes dessa política se constituía de diversos fatores que estavam e estão atravessados por dilemas políticos e econômicos.

Bittencourt (2011) enfatiza:

Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares. (BITTENCOURT, 2011, p. 301-302).

¹⁶Escritor brasileiro dos mais populares do século XX, que escreveu inúmeros textos: poemas, poesias, pensamentos e frases, deixando um legado rico para todas as gerações.

Uma das primeiras políticas que surgiram sobre os livros didáticos foi a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada em 1938,¹⁷ que fiscalizava e regulava todos os materiais didáticos que transitavam no país, frisando que ela teve um grande domínio na movimentação dos livros didáticos.

Segundo Selva Fonseca (2003):

A partir desse período, o Estado impulsionou a indústria cultural vinculando-a diretamente ao processo de democratização, ampliação ou massificação do ensino. [...] houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, por meio dos incentivos estatais. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas escolas. (FONSECA, S., 2003, p. 50).

À vista disso, vários foram os fatores que intervieram na instituição e consolidação dos livros didáticos no Brasil, especificamente os livros de História, que estavam absorvidos pelas políticas sociais, econômicas e culturais, além da indústria cultural alinhar-se ao processo de regulação e controle do Estado principalmente no período da ditadura militar (1964-1984). Sem falar que esses materiais didáticos, *a priori* e por muito tempo, vinham de outros países, como França e Estados Unidos, e eram comprados e distribuídos nas escolas brasileiras, em que os professores não tinham a oportunidade e a autonomia de escolher as obras que já chegavam prontas para serem ministradas. Bittencourt (2017b) assevera que a forte presença francesa na produção e nas propostas curriculares dos livros didáticos brasileiros ocorreu por muitos anos.

Compreendemos que o livro didático no ensino de História representou e representa um marco importante na historiografia brasileira, e atualmente vem trazendo muitos questionamentos sobre a sua utilidade pedagógica e metodológica nas salas de aula, uma vez que ele é o currículo que rege uma das metodologias trabalhadas por professores e professoras que tem por objetivo o ensino e a aprendizagem. Assim, é relevante salientar que o livro didático em sua dimensão geral se constitui como um objeto cultural de múltiplas interpretações desde sua constituição à sua aplicação. Bittencourt (2017b) afirma:

[...] 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

¹⁷ Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, composta por 15 membros nomeados pelo presidente da República.

lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BITTENCOURT, 2017b, p. 73).

É importante trazermos à memória que a relação entre livro didático e História passou por muitos obstáculos e até hoje, mesmo com os avanços dessa discussão, ainda assim há traços do desconhecimento por parte da maioria dos estudantes e também professores, principalmente quando nos reportamos ao currículo da educação básica de História.

A superficialidade dos conteúdos ainda se destaca e se materializa nesse instrumento de aprendizagem, por exemplo, a questão étnico-racial só adquiriu espaço a partir da discussão dos PCN de História (1997) e também as reivindicações do movimento negro e indígena. Todavia, ganhou visibilidade e consistência com a instituição das Leis n.º 10.639/2004 e n.º 11.645/2008.

Outra questão acerca do ensino de história e que perpassa pelo conteúdo das coleções didáticas de história, é a apropriação de conceitos por vezes preconceituosos e ultrapassados, temos como exemplo a visão estereotipada do negro e do índio dentro do livro didático, a começar pelas relações de opressor e oprimido dentro do âmbito escravocrata, e a visão do índio como ser romantizado e ingênuo através da literatura, que estão totalmente distante do que foi e do que o cotidiano indígena e afrodescendente do nosso país. Estereótipos que perpassam até por questões que parecem simples, mas que há muito tempo já foi desconstruído, como no caso do ‘descobrimento do Brasil’ que hoje sabemos que foi mais uma invasão do que um ‘descobrimento’. (SILVA; SANTOS, 2015, p. 7).

Nessa perspectiva, questionamos: mediante as várias políticas criadas pelo Estado para o livro didático, dentre elas, para o livro de História, quais suas reais contribuições na formação de professores e estudantes no ensino fundamental? Quais os cuidados dessa política na escolha dos materiais didáticos de História, tendo em vista que o processo de compra e escolha se constitui um dos principais elementos para a formação histórica desses sujeitos?

É nesse panorama que procuramos, nesta seção, contextualizar como ocorreu essa política dos livros didáticos no Brasil, sobretudo os livros de História, interligando assim a análise das imagens dos povos indígenas na Coleção Historiar. De início, discutiremos o período histórico em que a política do livro didático de História se constituiu no Brasil e sua relação com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁸ no Brasil. Em suma, continuaremos refletindo.

A política dos livros didáticos no Brasil já instituída há décadas traz um panorama de complexidade e implicações no que diz respeito ao processo de escolha, compra e distribuição

desses materiais, notadamente os livros de História, que são dotados por um legado de contribuições das políticas afirmativas e governamentais. A CNLD, como já apresentada acima, foi uma política que teve a preocupação oficial em monitorar sua entrada no país e nas escolas públicas, tendo em vista que posterior a essa política foram criados decretos na complementação no monitoramento desses materiais. Um deles foi o Decreto-Lei n.º 8.460, de 26 de dezembro de 1945, em que o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático (BRASIL, 1945).

Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão que objetivou regular e fiscalizar todos os livros didáticos em circulação no país. Foram criadas comissões e secretarias que trabalharam na regulamentação dos livros didáticos. [...] a CNLD exerceu forte influência na elaboração dos livros servindo, também, como modelo de avaliação para os próximos governos. (ROTA, 2014, p. 62-63).

Como afirma o autor, essa política objetivou regularizar a movimentação e a tramitação dos livros didáticos. Por ser uma política inicial, muitos desafios e dificuldades foram encontrados para poder operacionalizar as fiscalizações, como na escolha das obras, os conteúdos desses materiais que ainda estavam ancorados em uma política internacional. É importante destacar que o cuidado nesse processo de escolha que a CNLD tinha, era visível desde as questões da comercialização e na produção desses materiais, mas apresentava imprecisões, por exemplo, esses materiais vinham e eram confeccionados em outros países tornando-se assim um comércio no sistema educacional.

Apresentamos, no Quadro 1, o avanço das políticas e decretos sobre o livro didático no Brasil.

Quadro 1 – Medidas governamentais das políticas dos livros didáticos 1938-1985

(continua)

ANO	Medidas Governamentais
1938	Decreto-Lei n.º 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país
1945	Decreto-Lei n.º 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no artigo 5.º
1966	O Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático

¹⁸ Daremos ênfase à discussão sobre o PNLD (1985) que é a atual política de livros didáticos no Brasil.

1970	Portaria n.º 35, de 11/3/1970, do MEC, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL)
-------------	--

Quadro 1 – Medidas governamentais das políticas dos livros didáticos 1938-1985 (conclusão)

ANO	Medidas Governamentais
1971	O INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático
1976	Decreto n.º 77.107, de 4/2/76. O governo assume a compra de boa parte dos livros para distribuí-los à parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Pela insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa
1983	Em substituição à Fename, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental
1985	Com a edição do Decreto n.º 91.542, de 19/8/85, o Plidef deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como a indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos da 1.ª e 2.ª séries das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Fonte: Elaboração da autora com base no MEC.

Nesse sentido, podemos ver, por meio desse quadro, a evolução das políticas públicas sobre o livro didático em um contexto geral até chegar à atual política de fiscalização e distribuição de livros didáticos, o PNLD. O percurso dessas políticas dos livros didáticos no Brasil foi marcado por momentos específicos da História nacional; os três momentos mais relevantes foram a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936); a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a já citada Comissão Nacional do Livro Didático (1938); essas três políticas foram criadas na gestão do ministro Gustavo Capanema em meio à implantação do Estado Novo.¹⁹

¹⁹ Terceira República Brasileira foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946.

Podemos constatar que a Reforma Francisco Campos (1931),²⁰ representada por Gustavo Capanema, teve papel importante para o sistema de ensino brasileiro, intensificou a política ideológica dos livros didáticos. Por trás dessas reformas, estavam a indústria cultural e a comercialização que obscureciam os conteúdos circunscritos nesses materiais; nomeadamente, o livro de História sofreu as limitações e o velamento do verdadeiro sentido da história, em que, a cada mudança e reforma, era subtraída e imposta às contradições dos discursos homogeneizadores.

De acordo com Selva Fonseca (2003):

[...] a indústria cultural e a educação escolar, sobretudo a partir da reforma educacional de 1971, estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina. Os vínculos entre o Estado, o capital e a educação não se resumiam ao campo da editoração de livros; seus mecanismos conseguiram abarcar vários setores da vida cultural do país. (FONSECA, S., 2003, p. 52).

Com a nova política do livro didático, PNLD, que foi instituído em 1985 e vigora até os dias atuais, novas concepções e olhares passaram a fazer parte desse processo de comercialização de materiais didáticos, que de fato trouxe muitas contribuições para o currículo escolar. A política anterior – CNLD (1938) – apresentava algumas limitações e dificuldades e estava mais voltada para a compra dos livros didáticos do que a formação integral dos sujeitos; agora com a nova política (PNLD), novas exigências e rigorosidade passam a fazer parte do processo de escolha, pois:

No final dos anos 70 e no início dos anos 80, o movimento de ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino foi acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre o conjunto da indústria cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A indústria editorial passou a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependiam da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica. (FONSECA, S. 2003, p. 53).

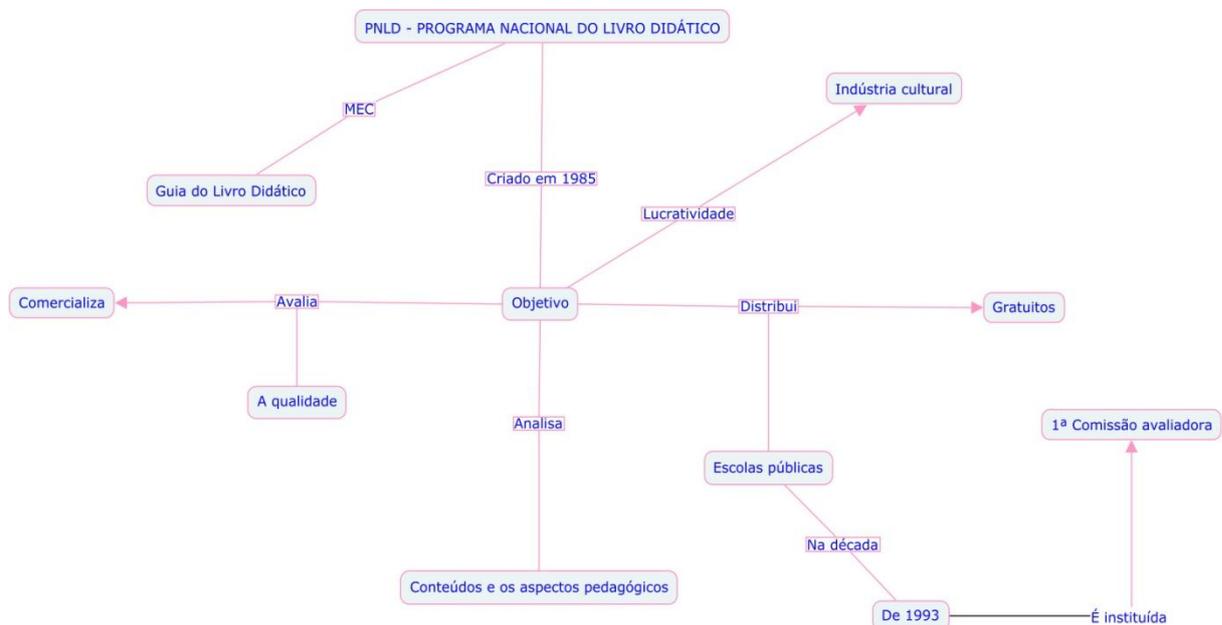
O Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, que instaura o PNLD, veio mediar os princípios pertencentes à aquisição, distribuição avaliação e fiscalização dos livros didáticos para as escolas públicas; era a redemocratização do Brasil. Selva Fonseca (2003) enfatiza que

²⁰ Estabeleceu nacionalmente a modernização do ensino secundário brasileiro conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009).

a redemocratização política e o debate nacional e internacional nos anos 1980 redimensionaram os estudos e a compreensão do papel da instituição escolar.

Entretanto, é fundamental salientar que o PNLD contribuiu em um processo rigoroso de avaliação, isto é, anteriormente a esse programa, não existiam os editais que regulamentavam e orientavam como os livros didáticos deveriam ser de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996. Para melhor compreendermos o objetivo do PNLD e as políticas públicas do livro didático, vejamos no Esquema 1 uma exemplificação no mapa conceitual elaborado com base no contexto histórico do PNLD 1985.

Esquema 1 – Programa Nacional do Livro Didático



Fonte: Elaboração da autora.

Conforme esse esquema é preciso atentar que, mediante essa evolução da política dos livros didáticos, ainda existem desafios e também algumas limitações no que diz respeito a sua fiscalização e distribuição, mas, de certa forma, trouxe contribuições na qualidade pedagógica desses materiais.

As análises sobre a importância pedagógica dos livros didáticos e a necessidade de melhorar a qualidade deste material a fim de cumprirem seu papel de contribuição para o conhecimento crítico da realidade remontam ao final da década de 70 e início dos 80, quando pesquisas e estudos acadêmicos passaram a abordar o tema de maneira mais sistemática. Muitos desses estudiosos argumentavam sobre a urgência de se aprimorar os livros e manuais didáticos, sem dispensá-los, dadas as condições da escola brasileira. Outros estabeleciam um histórico, desde as primeiras décadas deste século, entre as políticas educacionais e as questões relativas ao livro didático, como também analisavam os efeitos dos programas governamentais de compra e distribuição de livros didáticos. (PAULA, 2000, p. 2).

É perceptível que, com essas reformas, o PNLD passa a ter novos rumos, por exemplo, maior cuidado em supervisionar os materiais que circulam nas escolas públicas brasileiras, principalmente no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes e sua relação pedagógica com o professor. Nesse sentido, o PNLD continua sendo fruto do campo de pesquisas e embates que ainda carrega muitas ambiguidades, mas, de fato, trouxe avanços ao currículo de História. Para melhor compreensão, atentemo-nos ao Quadro 2 que retrata a estrutura do PNLD e seu processo no campo educacional.

Quadro 2 – Estrutura e função do PNLD

(continua)

Adesão	Editais	Inscrição das editoras	Triagem/Avaliação	Guia do livro	Escolha
Escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar esse interesse mediante adesão formal, observando os prazos, normas, obrigações e procedimentos	Estabelecem as regras para a inscrição do livro didático; são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE	Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais	Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, realiza-se uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) do estado de São Paulo. Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC, responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram a resenha dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos	Orienta a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas	Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola

Quadro 2 – Estrutura e função do PNLD

(conclusão)

Pedido	Aquisição	Produção	Análise de qualidade física	Distribuição	Recebimento
A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE	Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei n.º 8.666/93, tendo em vista que a escolha dos livros efetiva-se pelas escolas e são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro	Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa a quantidade de livros a serem produzidos e as localidades de entrega às editoras. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE	O IPT acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados	A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação	Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros.

Fonte: Baseado no PNLD – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Como vimos no Quadro 2, a estrutura e a função do PNLD é ampliada e precisa, ou seja, cada etapa desse processo mostra como esse programa vem crescendo e se solidificando a cada ano, bem como mostrando cada etapa requerida nesse procedimento de efetivação dos materiais didáticos. Em outras palavras, há todo um contexto social, cultural e econômico que busca mediar a circulação dos livros didáticos no país de forma explícita e integradora.

As políticas educacionais dos livros didáticos mostram a grande relevância desses instrumentos de aprendizagem no espaço escolar. Segundo Basso e Terrazzan (2015):

Enquanto as políticas investem em materiais didáticos buscando alternativas de alcançar a melhoria da qualidade de ensino de forma eficiente e com níveis baixos de custo, os professores assentam na figura do professor o principal elemento capaz de ensinar os alunos, estando os materiais didáticos a serviço de sua prática pedagógica. Assim, constata-se que há dois vieses. O primeiro é o da política educacional, que prioriza a qualidade dos materiais; o segundo é o do professor, preocupado com sua autonomia docente e a viabilidade da utilização de determinados materiais para sua prática e aprendizagem dos seus alunos. (BASSO; TERRAZZAN, 2015, p. 259-260).

De acordo com os autores, essas políticas priorizam e visam distribuir esses materiais didáticos procurando dar ênfase ao processo de ensino e aprendizagem. É importante salientar que, segundo essas políticas e programas, o processo de escolha e distribuição se dá de forma democrática, em que é lançado um edital que contemple a participação de docentes para assim melhor atender o trabalho desses profissionais, e de educandos e educandas, pois:

[...] muitos professores reconhecem a escolha do livro didático como parte da sua autonomia docente, uma vez que a eles é dada a oportunidade de escolher o material de acordo com sua prática pedagógica, sua experiência e maturidade, bem como com a realidade dos alunos. Por outro lado, há constantes reclamações da forma como se realiza a escolha dos livros didáticos: falta de manuseio e conhecimento do Guia do Livro Didático pelo professor e escolhas realizadas sempre na última hora, impedindo uma análise aprofundada dos livros, o que caracteriza, na maioria das vezes, uma escolha precária. (BASSO; TERRAZZAN, 2015, p. 260).

Um dos fatores que amenizariam essa precariedade nos momentos de manuseio e escolha dos livros didáticos pelos professores seria a criação de medidas que mediem e aproximem as políticas educacionais de materiais didáticos, e as escolas e professores quanto à escolha dos livros, propiciando assim o diálogo com as orientações do MEC/PNLD para que ocorra de fato o ensino e a aprendizagem que é requerido por essas políticas e programas.

Nesse contexto, para compreendermos essas políticas sobre o livro didático em um campo mais específico, no ensino de História, é necessário entender que existe um conjunto de elementos que estão relacionados, tendo em vista que todo esse processo de tramitação dos livros didáticos está regulado por editais que foram criados para melhor escolha, e critérios rigorosos para serem seguidos tanto por especialistas, editores e professores.

Todo o processo, como vemos, é demorado, o que leva à defasagem dos conteúdos, em algumas disciplinas, quando chegam nas salas de aula. Entretanto, esse não chega a ser um problema um dos maiores problemas do sistema; o que percebemos aqui é o movimento que se estabelece entre as produções, ou seja, a escrita dos livros didáticos, as editoras que os inscrevem e as diretrizes do PNLD. Afinal, dentro de um sistema longo, podemos inferir que os manuais são produzidos cuidadosamente para serem aprovados pelo programa, do contrário seriam desperdiçados grandes investimentos financeiros de ambos os lados, tanto das editoras quanto do governo. Esse caráter do processo de avaliação dos manuais didáticos demonstra como o PNLD influi de forma profunda e direta no mercado editorial de livros didáticos no Brasil. (MATOS, 2012, p. 68).

Vemos aí que o processo de compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos é bastante cuidadoso, sem falar no tempo de todo esse percurso até chegarem às escolas. Na opinião da autora Júlia Matos, isso acaba até interferindo no atraso de conteúdos e informações em razão do longo processo rigoroso a que são submetidos. Mesmo com todo esse cuidado que essas políticas vêm recebendo ao longo desses anos, constatamos que ainda

existem algumas falhas quanto à defasagem dos conteúdos e o manuseio pedagógico desses materiais; um deles é a usabilidade que o docente faz nas aulas de História e a descaracterização desse ensino em alguns sentidos. Sendo relevante destacar que a nova política de material didático (PNLD) tornou-se importante para o mercado de livros didáticos tanto no processo de aquisição do Estado como uma espécie de capital simbólico e uma política que visa assegurar a qualidade de ensino nas escolas públicas (MATOS, 2012).

À vista disso, Miranda e Luca (2004) destacam:

Pesquisas realizadas em território nacional e patrocinadas pelo próprio MEC indicaram, em momentos distintos, que há problemas incontestáveis envolvendo atrasos sistemáticos na edição e distribuição do guia para as escolas, incongruências de toda ordem no tocante à escolha feita pelos professores e envio das obras pelo FNDE, atrasos na recepção dos livros por parte das escolas, bem como fragilidades envolvendo o processo de utilização das obras enviadas, que chegam até mesmo a ser desprezadas e desconsideradas pelos professores. Todos esses problemas, no entanto, derivam do processo de operacionalização administrativa do programa e, portanto, escapam por completo à competência da comissão avaliadora, que não tem nenhuma possibilidade de ingerência nessas questões. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126).

Com essas mudanças e avanços, a política de escolha do livro didático de História também sofreu alterações e trouxe significativas inovações no currículo de História, como afirmam Miranda e Luca (2004):

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127).

É notório que os livros didáticos passam também a ter novas percepções e novos olhares sobre suas múltiplas faces no campo educacional. Um deles é a sua influência mercadológica; à medida que as políticas avançam, o mercado editorial segue junto nesse patamar passando a interferir de forma indireta nos processos de escolhas no mercado do livro didático de História.

A produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência. Porém, não se podem desprezar os elos possíveis entre a prática de avaliação

vinculada a essa política pública e o seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico escolar presentes nas obras didáticas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 131-132).

O PNLD (1985) trouxe também significativas mudanças para o livro didático de História, uma vez que, como já falamos, o processo de escolha, avaliação e distribuição tornou-se mais rigoroso e cuidadoso quanto aos conteúdos, a formação da consciência histórica de educandos e educandas, a discussão sobre os menos favorecidos da sociedade como indígenas, negros, as mulheres, antes invisibilizados ou não incluídos na discussão dos conteúdos. De acordo com Miranda e Luca (2004, p. 134): “A partir do PNLD é possível depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa.”

Batista (2001) apresenta algumas recomendações sobre o PNLD quanto ao livro didático:

São necessários, pelas razões apresentadas, esforços para que o PNLD contribua para o desenvolvimento de novas concepções de livro didático; dê acolhida a propostas de novos modos de relação do manual com o trabalho docente; possibilite uma renovação dos padrões editoriais associados ao conceito de livro didático que se cristalizou na tradição brasileira. Em outros termos: para que o MEC atue de modo mais significativo na promoção de um ensino de melhor qualidade, é necessário ampliar a concepção de livro didático, possibilitando que a oferta de materiais inscritos se diversifique e se enriqueça. (BATISTA, 2001, p. 31).

Desse modo, o PNLD, logo que entrou em vigor como política pública dos livros didáticos em 1995, uma década depois, em razão das muitas exigências do Programa, constituiu-se e esteve alinhado à Constituição Federal (1988), à LDBEN (1996) e aos PCN (1997), trazendo assim, muitas contribuições para o currículo escolar: “[...] com a virada para o século XXI, o sistema educacional foi reestruturado mediante diretrizes para os diferentes níveis de ensino, preparando o terreno jurídico para a criação da Base Nacional Comum Curricular.” (ROCHA, 2017, p. 16).

À vista disso, o PNLD tem um papel preponderante como política no que diz respeito à oferta de livros didáticos nos últimos vinte anos, visando com isso a novas reformulações pedagógicas e metodológicas, conceituais, a supressão de erros, anacronismos e estereótipos que foram sendo eximidas aos poucos desses materiais. Foi por meio dessas inovações que o livro de História passou por profundas transformações na avaliação pedagógica (CAIMI, 2017).

Quanto aos aspectos positivos e evolutivos, ainda existem desafios, pois:

[...] o PNLD atravessou diversas gestões presidenciais no decurso de 30 anos, mantendo a concepção básica de que o Estado deve dedicar atenção ao processo de produção, editoração, avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, assegurando as condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados. (CAIMI, 2017, p. 40).

Com o avanço dessa política, o cuidado quanto à qualidade de ensino e aprendizagem do livro de História passa a ter novas concepções como a minimização de erros conceituais, simplificações explicativas, dentre outras fragilidades, passando assim a:

[...] supressão de situações de estereótipos e preconceitos, além de avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros. Nesse particular, mudanças de concepção e editorial trouxeram recursos de outros meios de comunicação, visualizadas em páginas que contém textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos. (CAIMI, 2017, p. 41).

Como vimos, houve avanço na política do livro didático, todavia existem limitações quanto aos conteúdos retratados que estão relacionados com muitos fatores que ainda continuam reforçando estigmas descontextualizantes. Caimi (2017) salienta que as políticas públicas de materiais escolares precisam ser relativizadas, uma vez que os saberes escolares veiculados no currículo em ação provêm: da cultura escolar, do setor editorial, das práticas sociais e culturais, das mídias, dos saberes docentes e da própria tradição do livro didático.

Em suma, vemos a importância desse Programa para as instituições públicas brasileiras que têm o interesse em oferecer suporte para o trabalho docente e ensino-aprendizagem aos estudantes.

Ao mesmo tempo que exerce o papel de indutor de uma determinada política pública, dispondo de um conjunto de orientações e exigências que coadunam com a legislação vigente e com os valores socialmente consentidos em cada época, o PNLD expressa, no conjunto de suas regras e procedimentos, o respeito à pluralidade teórico-metodológica das diversas áreas do conhecimento e o cultivo à liberdade de expressão de autores/editores. (CAIMI, 2017, p. 50).

Destarte, precisamos avançar mais um pouco no que diz respeito aos procedimentos de investigação e problematização dos livros de História, sendo necessário ampliar as estratégias para a melhoria das políticas educacionais públicas de compra e distribuição de materiais didáticos. É importante lembrar que essas políticas não são dádivas de governantes, nem tributárias de mecanismos, são resultado de longas lutas e de esforços de vontades e mentes de

situações históricas concretas que definem sua dimensão, profundidade, abrangência e alcance (BEZERRA, 2017).

Essas situações históricas adquiridas dizem respeito às muitas lutas e resistências dos movimentos sociais (Movimento Negro²¹ e Indígena²²) que abrangeram a instituição das Leis n.º 10.639/2004 e n.º 11.645/2008, que foram fruto dessas manifestações, o que trouxe como contribuição um novo desempenho no currículo de História, uma vez que a temática étnico-racial passou a ser pensada com novos olhares e reflexões para o ensino de História. Goularte e Melo (2013) afirmam:

Até o ano de 2003 não era previsto na LDB o ensino da cultura afro-brasileira, o que veio a ocorrer com a promulgação da Lei n.º 10.639 – fruto de reivindicação do Movimento Social Negro - que teve por propósito acrescentar nos currículos oficiais das redes de ensino a temática História e Cultura Afro- Brasileira. Conforme estabeleceu essa lei, nos currículos da educação básica, deveria constar a história da África e dos africanos, bem como a cultura negra brasileira, incluindo desde a luta dos negros no Brasil até a contribuição deste povo para as diferentes áreas – social, econômica e política – referentes à História do Brasil. (GOULARTE; MELO, 2013, p. 38).

Nesse sentido, as muitas lutas e resistências desses movimentos contribuíram sobremaneira para o currículo de História, uma vez que, se não houvesse essa busca por “igualdade” de direitos, inclusão e equidade dessas políticas afirmativas, esse currículo, talvez, não avançasse minimamente nessas discussões. Contudo, mesmo essas políticas afirmativas ganhando visibilidade na sociedade, ainda assim, seu progresso apresenta-se lento e requer maior discussão, principalmente no ensino de História.

Goularte e Melo (2013) enfatizam:

Assim, constatamos que mesmo após a promulgação da lei 11.645/08 é escassa a abordagem de temáticas relacionadas à cultura e à história dos negros e dos índios, pois, quando o referido assunto foi mencionado, ocorreu de forma muito superficial corroborando a premissa defendida por Santomé (2009), de que a temática orientada pela Lei 11.645/08 é, ainda, trabalhada na forma de currículos turísticos. Em outras palavras, a Lei 11.645 é abordada levianamente, o que permite que os livros sejam aprovados pelo PNLD já que estão em conformidade com a legislação. Entretanto, o objetivo legal não é cumprido, uma vez que o intercâmbio cultural é comprometido em virtude da maneira como é abordada a temática nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. (GOULARTE; MELO, 2013, p. 52).

²¹ São vários tipos de movimentos realizados por diversas pessoas que lutam contra o racismo, o preconceito e busca por seus direitos, estes que estão pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

²² Lutam e atuam na defesa dos direitos indígenas listados na Constituição Federal (1988) e resistem ao retrocesso na aplicação desses direitos; a exemplo disso, podemos citar a questão da demarcação de terras que, desde a época colonial até os dias atuais, os indígenas ainda enfrentam as muitas oposições e as mais variadas formas de violência.

Mediante esse contexto histórico acompanhado e marcado por mudanças, conquistas e ainda algumas limitações, é perceptível que seja possível ser desenvolvidas pesquisas e considerações mais aprofundadas como o mercado editorial, a imprensa, o processo de avaliação, os impactos do Programa na comunidade acadêmica, educacional e editorial, o processo de escolha e do uso do livro didático (BEZERRA, 2017).

Podemos afirmar que, desde a instituição do PNLD (1985) até os dias atuais, vem crescendo cada vez mais o número de compras e distribuição de livros didáticos, em que o Brasil tornou-se o maior comprador de materiais didáticos, tendo em vista que os estudantes da educação básica (ensino fundamental e médio) correspondem a 90% segundo Célia Cassiano (2017).

Portanto, afirma Cassiano (2017) que existe todo um processo que move essa política de compra e distribuição de materiais didáticos acompanhado por prerrogativas que busquem atender às necessidades do ensino da aprendizagem dos estudantes da educação básica, mormente do ensino fundamental. Entretanto, há todo um contexto que não é simples, mas requer a complexidade e a mediação de todos os envolvidos nessa construção política, social, cultural e econômica.

É nessa perspectiva que, na seção 4, analisaremos e discutiremos os textos e as imagens dos povos indígenas nos livros didáticos de História do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental na Coleção Historiar.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 6.º AO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE TEXTOS E IMAGENS VEICULADOS NA COLEÇÃO DO PNLD – Coleção Historiar

Precauções inúteis

Quem tapa minha boca
não perde por esperar:
o silêncio de agora
amanhã é voz rouca
de tanto gritar.

Quem tapa meus olhos
nada esconde de mim.
Sei seu nome e o seu rosto,
o lugar em que estou,
sua noite sem fim.

Quem tapa meus ouvidos
me faz escutar mais.
Igualei-me às muralhas
e o silêncio mais fundo
guarda o rumor do mundo.

Quem me quer sem memória
erra redondamente.
Lembro-me de tudo
e, cego, surdo e mudo,
até do esquecimento.

E quem me quer defunto
confunde verão e inverno.
Morto, sou insepulto.
Homem, sou sempre vivo.
Povo, sou eterno.

(Lêdo Ivo, 2001, p. 51).

Iniciamos esta seção 4 com o poema de Lêdo Ivo (1924-2012),²³ que nos traz uma reflexão sobre o silêncio, o socorro, as lutas, o esquecimento, a invisibilidade, a violência simbólica que apaga a realidade dos excluídos da sociedade que são burlados com os discursos que os classificam e os aprisionam panópticamente²⁴ em um sistema alienador e supressivo.

²³ Poeta, romancista, cronista, ensaísta, contista e jornalista alagoano, que trouxe grandes contribuições para a literatura brasileira.

²⁴ De acordo com Foucault (2014), o termo panóptico relaciona-se com a vigilância que permite ver todas as partes, no sentido de avistar o todo, baseado no funcionamento do poder autoritário, podendo ser uma prisão, escola, empresa ou um manicômio.

Por meio desse poema, podemos relembrar as resistências, os sofrimentos, os tormentos e o apagamento da história dos povos indígenas, que sofreram e sofrem as mais cruéis violências e sacralizações na historiografia brasileira; isto é, tiveram de submeter-se à história europeia que os calaram e esconderam, no entanto, como está explícito no poema acima, a memória é um dos aspectos que prevaleceram nesse processo de embates e resistências, mas ainda contém traços na contemporaneidade.

Nesse sentido, refletir sobre as imagens que estão imersas e submersas na sociedade brasileira é destravar e questionar os desafios aos avanços e retrocessos quanto aos povos indígenas. Porquanto, o poema de Lêdo Ivo (2001) remete-nos a repensar a representatividade do índio que ainda permanece docilizada; mesmo com a discussão sobre “inclusão”, ainda assim, há enigmas a serem desvendados.

Diante desse contexto, peregrinaremos em direção à análise mais intrínseca acerca das imagens dos povos indígenas nos livros didáticos de História que circulam no Brasil e principalmente no estado de Alagoas, além de explicitarmos os caminhos metodológicos trilhados nesta pesquisa. Passamos pela discussão das iconografias, contexto geral, pelo campo da Nova História Cultural e Social, bem como sua relação ancorada na percepção e concepção sobre os textos e imagens, além da relação entre saber e poder no currículo de História (livros didáticos).

Nesta seção, em especial, pontuaremos o contexto dos estudos culturais para a compreensão do caminho metodológico e seguiremos com a apresentação e a análise dos livros didáticos de História na Coleção Historiar²⁵ (documentos curriculares) deste trabalho, para tentarmos fazer a relação desses documentos com a realidade dos povos indígenas, quer dizer, como as imagens vêm sendo trabalhadas nesses materiais, se realmente condizem com a realidade dos diversos povos indígenas brasileiros.

Trazemos como guia para esse diálogo a compreensão de Foucault (1979, 2014) acerca das biopotências e as biopolíticas, a disciplinarização, a docilização dos corpos, nos quais as ideologias vêm sendo representadas, algumas vezes, nas imagens dos povos indígenas. Quanto ao conceito de currículo, identidade e subjetividade, foram tomadas como suporte as ideias de Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2010a, 2013).

Fizemos um estudo mais próximo da realidade brasileira, por meio das análises dos documentos iconográficos, ou melhor, aprofundando nas questões referentes à realidade dos

²⁵ Mais adiante, descreveremos a coleção e o critério de escolha quando adentrarmos na descrição física dos livros didáticos de História.

índios do Brasil e um olhar aguçado aos índios do Nordeste, estes que, quase sempre, são rotulados e representados como o índio que vive na Amazônia. A realidade ou as realidades são divergentes entre ambos, seja nos aspectos culturais, sociais, econômicos, seja nos costumes que diferem muito de região para região e até mesmo de comunidades e/ou etnias.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e de análise documental, este estudo busca compreender a relação entre passado e presente, os quais caminham juntos. Nesse seguimento, o objeto de estudo será mediado nos contextos sociais, culturais, políticos, identitários, diferenças, os quais trazem significados e perspectivas para serem pensados no campo do currículo de História.

Para a análise das imagens dos materiais selecionados, foram analisados os seguintes aspectos: os enfoques curriculares dos materiais didáticos, a sua relevância para a História; a questão da identidade e subjetividade presentes nas imagens explícitas nesses documentos e as relações de poder e saber nesse currículo de múltiplas facetas contributivas para a formação dos sujeitos.

Nas próximas seções, compreenderemos as categorias explicitadas no início do trabalho (Currículo, Identidade, Poder e Subjetividade) e como se articulam com o objeto de estudo desta pesquisa. Partiremos de um estudo tanto sobre as contribuições dos livros didáticos e o papel da História como currículo que contribuem para a formação das pessoas atentando para os possíveis desafios que ainda transparecem nesse documento.

4.1 Percorso metodológico do estudo da pesquisa no campo da História Cultural e Social

Compreender a relação do estudo das imagens no campo da História Cultural e Social é um desafio que precisa ser desconstruído, reconstruído, pensado e repensado no ensino de História, entretanto, essa relação é primordial para entendermos a relevância social e cultural que os povos indígenas representam iconograficamente na história. O estudo das imagens, discutido anteriormente, é destrinchar caminhos para um ensino de História que se distancie da superficialidade e adentre o campo das interpretações, porém, isso vai depender de quem as interpreta ou como são compreendidas; nesse caso, refletirá muito em seus resultados e/ou respostas que se quer adquirir com base no que foi colocado pictoricamente.

Iniciamos nossa discussão indagando-nos: Qual a representatividade dos povos indígenas na sociedade mesmo com o avultado e o aceleração de informações que a mídia,

a televisão, as propagandas difundem sobre esses povos? A imagem que é transmitida em “tempo real” transparece a realidade dos indígenas?

Mediante o aceleração das informações, das tecnologias, a ética, o respeito ao outro nem sempre é levado em consideração, isto é, a indústria cultural e mercadológica está entrelaçada por jogos de interesses e resistências no que diz respeito ao que colocar ou não os conteúdos nos livros didáticos, mas o que gira em torno disso, na maioria das vezes, é a lucratividade com suas ideologias e a docilização, ou seja, o que foi considerado por conquista no campo da História Cultural e a Escola dos Annales²⁶ atualmente distancia-se pelo que presenciamos nas mídias, nos livros didáticos e paradidáticos; certo que houve avanço nesse campo, uma vez que tratar do estudo das imagens e documentos, e também na inclusão de novos sujeitos sociais no campo da História é um êxito que merece ser considerado no estudo da diversidade cultural e social.

A indústria cultural chega até incorporar algumas experiências sociais, promovendo, não raro, desdobramentos e repercussões; mas depois, pelo seu próprio metabolismo de iconização e repetição infinita, a representação destrói, esvazia ou banaliza essas experiências. (SALIBA, 2017, p. 118).

Na visão de Pesavento (2003), a História Cultural veio romper com o positivismo, ou seja, este considera a verdade nua e absoluta, o saber científico é o estimado; todavia, assim também a História Cultural vem romper com esse estigma doutrinário integrando nesse campo novos sujeitos, que antes eram desconhecidos e pormenorizados. Entre os que contribuíram para esse movimento, citamos a Escola dos Annales que inovou suas categorias de estrutura e conjuntura que enalteciam os aspectos econômicos, sociais e culturais.

Aquelas concepções mais antigas foram agora substituídas por esta modalidade vencedora de entendimento da cultura, que ganhou espaço junto à universidade e à própria mídia. Sim, pois tanto em termos mundiais quanto no Brasil, assistindo a um fenômeno: nunca se escreveu nem se leu tanto sobre História e isso se deve, em grande parte, a essa aludida virada na área. (PESAVENTO, 2003, p. 15).

Antes dessa nova ideia e compreensão sobre a História Cultural, não havia o cuidado e a sensibilidade, mas sim o puro tecnicismo de uma única verdade incontestável que relegava e ditava um único modelo de cultura. Em outras palavras, o positivismo denegria e se considerava o propulsor e vitalício elitizado e condutor da história. A História Cultural veio

²⁶ Movimento historiográfico fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, que renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas, dando novo sentido e interpretações ao campo da História para o estudo das atividades humanas, isto é, propunha ir além da visão positivista.

resgatar os sujeitos que no passado foram relegados e negados por essa corrente, como destaca Pesavento (2003):

A presença da História Cultural assinala, pois uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão. Pode-se mesmo aventar que a História tenha sido uma das últimas ciências humanas a enfrentar essa revisão de pressupostos explicativos da realidade. (PESAVENTO, 2003, p. 16).

Foi por esses novos olhares epistemológicos que o campo da História passou a ser visto com novas percepções e concepções no que se refere às interpretações da realidade e sua representatividade que se constitui pelo reconhecimento a partir desses elementos que são resgatados pelo já representado. Assim, é por meio do advento da História Cultural que as leituras, as diversas formas de interpretações começam a adquirir novo corpo e centralizado para a análise da realidade, do desconhecido, que Pesavento (2003) vai nomear de “imaginário”.

Nesse contexto, delineando nossa discussão para o percurso metodológico da pesquisa, trabalhar com documentos históricos não se conduz em uma tarefa fácil, pois envolve toda cautela de análise e reflexão, principalmente quando se trata de imagens (fotografias) no campo da História Cultural.

A revisão de literatura constitui-se em um processo que pleiteia maturação, pesquisa e amadurecimento teórico, em outras palavras, um estudo intrínseco que envolve a responsabilidade de pesquisadores no campo científico e social. Contudo, essa relação está incorporada também em conflitos e contradições como esclareceu Minayo (2009) quando afirma que o aperfeiçoamento da metodologia da pesquisa requer aquisição de saberes distantes das técnicas, tendo em vista que um bom pesquisador sempre se questiona sobre o que está pesquisando e permanentemente promove o diálogo com o corpo social de autores, visto que a contextualização é necessária nesse processo de investigação.

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Por vários motivos. Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorda determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade. (MINAYO, 2009, p. 17).

Para que o trabalho venha a ficar solidificado como aponta Minayo (2009), é preciso o compromisso e o envolvimento do pesquisador, embasando seus enfoques e compreensões

para a qualidade e originalidade do seu trabalho de pesquisa. Desse modo, no âmbito de análise documental e pesquisa qualitativa, esse trabalho é relevante para aprofundarmos nas análises das imagens nos livros de História, pois eles são documentos importantes que circulam no Brasil, notadamente em Alagoas.

A pesquisa qualitativa, segundo Groulx (2012), contribui para a pesquisa social na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais, assim os procedimentos qualitativos levam a adquirir uma percepção holística dos problemas e das questões, a fim de ter um contexto sociocultural de cada situação-problema e de compreender a especificidade e complexidade dos processos em jogo.

[...] a pesquisa qualitativa favorece também o emprego de novas perspectivas sobre o social e a produção de novas interpretações mais próximas dos contextos das situações. Graças a novas categorias de percepção social, ela consegue conceituar diferentemente as problemáticas, e também trazer um novo esclarecimento sobre os diversos processos que levam determinados indivíduos ou grupos a enfrentar situações difíceis. (GROULX, 2012, p. 99).

Considerando-se que o pesquisador que trabalha com documentos necessita superar os inúmeros obstáculos que aparecem durante o procedimento de análise.

Cellard (2012) evidenciou:

[...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretação e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações. (CELLARD, 2012, p. 296).

A pesquisa de análise documental, porquanto, desmistifica as influências que lhes são postas ou talvez classificadas, isto é, a apreensão de que o documento está repleto de verdades, entretanto, por existir volumes de documentos, cada um com suas especificidades e interpretações, dado que as interpretações precisam estar coerentes com a problemática e o questionamento que medeiam a pesquisa. Ressaltando que o pesquisador precisa trazer as problematizações em diálogo com a realidade social, histórica e cultural, para assim poder indagar e enriquecer suas hipóteses. Foucault (2008) salienta que a história mudou de posição em relação ao documento desde sua elaboração e sua reconstrução. Cellard (2012), por sua vez, salienta:

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das provocações de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das

intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise. Deve-se desconfiar de uma análise que se baseia numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais. (CELLARD, 2012, p. 305).

No decorrer desta pesquisa, trilhamos caminhos de maturação e compreensão diante dos desafios mencionados durante a investigação, procurando continuamente fazer a relação entre passado e presente, uma vez que ambos são indissociáveis para a compreensão dos fatos e elementos históricos, culturais e sociais.

4.2 A relação poder e saber nos livros de História: identidades e subjetividades

Para tentarmos entender como se constitui a relação poder e saber no processo de identidade e subjetividade no livro de História, é preciso enveredarmos nesse campo, em que ainda prevalecem os entraves que docilizam, melhor dizendo, aprisionam os que são retratados (índio, negro, mulheres etc.), igualmente os que detêm e consomem esse material (estudantes e professores) por meio das representações que lhes são outorgadas. Como aponta Pesavento (2003), todo discurso se reporta a uma imagem mental, tal como toda imagem comporta uma mensagem discursiva, visto que o discurso favorece os torneos e as indecisões, registra silêncios e oferece lacunas que expõem a argumentação desejada nas suas estratégias de convencimento.

É inescusável que compreendamos que a “inclusão” que é difundida nos livros de História barganha o que lhe convém, ou seja, onde estão as diferentes identidades e culturas, particularmente os indígenas, negros, pobres, que são subjugados a trilhar um só tipo de cultura considerada como a “certa” e se encaixa melhor no modelo proposto? Arroyo (2011) asseverou que nossos currículos continuam em disputas; as lutas históricas nesse campo curricular foram e continuam sendo lutas para dessacralização de verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras, ou seja, as grades do currículo vêm cumprindo muito bem essa docilização (ARROYO, 2011). Foucault (1979) advertiu:

É justamente a regra que permite que seja feita violência a violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. Em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou de outros. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fazer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras. (FOUCAULT, 1979, p. 25-26).

De tal forma, os currículos e programas no Brasil são atravessados por discursos e contradições ao mesmo tempo; isso já perpassa desde a década de 1980 (período considerado a renovação do currículo das disciplinas), salientando que o currículo desde sua institucionalização foi moldado nos padrões e modelo norte-americano e francês. A realidade do ensino estava traçada no perfil europeu; claro que a adaptação foi e continua sendo um decurso penoso e desumanizador. Tomaz Tadeu da Silva (1995) afirma:

E também o currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. [...] Analisar a educação e trabalhar na educação de uma perspectiva culturalista implica quais histórias e narrativas que são contadas no currículo estão implicadas em relações de poder. Envolve questionar essas histórias e narrativas em ser poder de representação – do mundo social, dos diferentes grupos sociais, dos interesses divergentes. (SILVA, T., 1995, p. 200-201).

A pós-modernidade vem trazer novos modos de experiência e/ou expressão em relação à conformidade das identidades que estão ramificadas na sociedade, porém ainda é possível visualizarmos que a diversidade de identidades e subjetividades que permanece posta em um vidro que não pode ser aberto, mas sim tem de estar alinhada ao que lhe é demandado pelo sistema repressor que desemboca no lapso da docilidade e violento, pois:

Como no currículo em uso confrontam-se diferentes culturas e linguagens, professores/as, alunos/as e administradores/as frequentemente divergem em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas. Assim, questões referentes à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar configuram questões relacionadas a controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder, ideologia e subjetividade. Essa perspectiva, contudo, não celebra reducionismos ou determinismos, não interpretando a forma como os/as estudantes atribuem significados e criam suas histórias culturais apenas com base em restrições derivadas de classe social. (MOREIRA, 1995, p. 10).

A relação poder e saber, muita das vezes, transcende ao que está colocado nos livros didáticos de História, o poder ideológico é possante e resistente, condiciona os diversos sujeitos passíveis de reconhecimento de direitos que são renegados e subtraídos desse currículo. O saber constitui novas relações de poder e esse poder é um lugar de formação do saber, isto é, os livros didáticos vêm com a representatividade dos conteúdos para uma possível “mediação” do conhecimento entre docente e estudante.

Entretanto, os ditos conteúdos muitas vezes invalidam e domesticam esses sujeitos, ou seja, em uma relação de troca que, ao mesmo tempo, é regulada e normatizada pela produção desse poder e objeto desse saber. “Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida

esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade.” (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Contudo, ao mesmo tempo em que há o poder e o saber entremeados e indissociáveis, há também o aprisionamento purificado nas variadas manifestações e dimensões implícitas e explícitas que traz como justificativa a “verdade” adornada por uma tirania brutal de ordem sobre desordem (FOUCAULT, 1979). Essa concepção de Foucault (1979), que explicita o saber e o poder como elementos de aprisionamento intelectual, perpassa por decifrar a homogeneização de uma única cultura, identidade singularizada criada e remetida para os sujeitos que utilizam o livro de História, tendo em vista que esse material explicita a diversidade de culturas, identidades? Ou apenas faz menções utópicas que se assentam no discurso do reconhecimento do outro? O aparelho repressor é ainda um aliado no reforço totalizador que adentra e disciplina o currículo e os que dele fazem uso e o detém. Foucault (1979) é categórico quando esclarece:

[...] seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias. Frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do lado; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1979, p. 75).

Nesse contexto, mediante essa manifestação, como ficam as identidades e as subjetividades desses sujeitos? Como o poder e o saber são evidentes nessa ligação e desmembração? São aportes que ainda continuam trincados e suscetíveis à desmistificação para serem desnudados. Foucault (2014) descreveu a prisão como uma aparelhagem que torna os indivíduos dóceis e úteis, por meio do trabalho preciso sobre seu corpo, ela sempre será parte de um campo ativo, no qual abundaram os projetos, as experiências, os discursos teóricos, os testemunhos e os inquiridos.

Nesse processo de aprisionamento, as identidades afugentam-se em discursos alienantes e disciplinadores, dado que a identidade não é neutra, mas sim produzida no interior das práticas de significação que vão além de um produto final e acabado que se aprimora em uma incessante construção e produção nunca completa, isto é, as identidades não estão presas ao que um livro e/ou seus conteúdos abordam como verdadeiros, como afirmou Tomaz Tadeu da Silva (2010):

As relações de diferença cultural não são, nunca, simétricas. As relações de diferença são, desde o início, relações de poder, construídas, como diz Hall, no interior de processos de representação. As identidades são categorias inerentemente sociais e políticas. A identidade, mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento. A sociedade não está, assim, formada simplesmente da soma de identidades culturais que preexistam às relações de poder que as constituem. [...] essa concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa. A identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, que naturalmente, exista. (SILVA, T., 2010b, p. 26).

É por meio das relações de poder e saber, como denota Foucault (1979), que se definem e se constroem as identidades sociais dos múltiplos sujeitos que não estão enquadrados na transmissão de conteúdos e muito menos em uma relação instrumental reprodutora e mecanicista. A subjetividade nesse contexto se traduz em um modo de ser, pensar, agir, interagir, sonhar, ou seja, são as influências socioculturais em constante interação com o outro mediante os valores, os comportamentos, o sistema social, cultural e político da sociedade.

Em conformidade com Boris e Cesídio (2007):

O sujeito constrói a sua subjetividade na relação com o mundo e com os outros indivíduos, todos inseridos em um mesmo contexto e em determinado período sócio-histórico. No processo de construção da subjetividade, são incorporados, a partir da influência da cultura, modos de linguagem, hábitos e costumes e padrões de comportamento e de valores, inclusive modelos de apreciação estética, isto é, do que é belo ou feio, principalmente com relação ao corpo. (BORIS; CESÍDIO, 2007, p. 463).

Em suma, o livro didático de História transporta marcas, sobretudo o controle e a coerção no processo de disciplinamento e, ao mesmo tempo, dócil, efetivado por poderes e micropoderes e biopolíticas, seja em um sentido de quem está “mediando” (professorado), seja os que recebem (estudantes). Assim, entre poder e saber, é tão intrincada e difusa que está submersa na fabricação e na domesticação dos sujeitos que consomem esses materiais; em outras palavras, eles não são exteriores a esse poder, mas recebem e produzem todo o êxito da disciplinarização. Pizzi e Walter Lima (2012) salientam:

O poder do dispositivo está em sua capacidade de impor detalhadamente como determinadas atividades devem ser desempenhadas, enfraquecendo as possibilidades de fuga. Seu propósito é construir uma espécie de auto-envolvimento dos sujeitos, alinhando-os aos propósitos gerenciais e governamentais, como uma verdadeira tecnologia do *self*, atuando em favor de outrem e nem sempre em benefício dos indivíduos ou grupos que sofrem sua influência e seus efeitos diretos. (PIZZI; LIMA, 2012, p. 168, grifo dos autores).

Porquanto, essas identidades e subjetividades são inautênticas pelas criações e imposições docilizadas e por relações de poder e saber presentes nos livros de História, mas ao mesmo tempo “punem” esses sujeitos. Tomaz Tadeu da Silva (2010b) frisa que o poder está situado nos dois lados do processo de representação; o poder define a forma como se efetua e é o condutor determinante.

Destarte, pensar em uma relação que inclua e abranja a veracidade das identidades e das culturas, etnias, pertencimento desses sujeitos é ir além de um currículo fechado e homogêneo, isto é, desprender de analogias e ideologias corruptas que reforçam e aprisionam a diversidade que há na historiografia brasileira; o poder e o saber nos livros de História vão além de simples conteúdos fazedores de tarefas adestradoras.

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. [...] Não esqueçamos que a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam. Como bem sabemos, tudo isso evoluiu muito lentamente e com muitas contradições. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Além disso, é indispensável que os livros didáticos trabalhem na perspectiva de tratar as diferenças como elemento primordial para pensarmos na construção de uma sociedade mais equitativa. Tendo em vista que saber e poder constituem-se como elementos que contribuem positivamente em um espaço de disputas e resistências em uma relação flutuante. Segundo Foucault (1979), o poder não é somente repressivo, ao contrário, ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso e é necessário considerá-lo com uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais que uma instância negativa.

Passemos agora à apresentação da Coleção Historiar e às análises das imagens dos povos indígenas na presente coleção.

4.3 Apresentação da Coleção Historiar

A Coleção Historiar, composta pelos livros de História dos últimos quatro anos (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos), tem como organizadora a Editora Saraiva²⁷ de autoria de Gilberto Cotrim²⁸

²⁷ Empresa distribuidora de livros desde 1917 e na área de Educação desde 2015. Abrange os sistemas de ensino na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, cursos pré-vestibulares, ensino técnico e superior.

²⁸ Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), licenciado em História pela Faculdade de Educação da USP, Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade de Mackenzie e professor de História na rede particular de ensino.

e Jaime Rodrigues.²⁹ É uma coleção da Editora Institucional que distribui e vende materiais didáticos para o Brasil e diversas modalidades da educação até o âmbito acadêmico.

A supracitada coleção foi publicada em 2015 e constou no Guia dos Livros Didáticos (2017) que integra o PNLD 2017, anos finais do ensino fundamental; são livros consumíveis por três anos subsequentes (2017, 2018 e 2019), trata-se do livro do aluno. Cada livro é ordenado por um sumário de 4 unidades e 15 capítulos, e bibliografia.

É importante destacar que, desses quatro livros analisados (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos), não há um capítulo e/ou unidade inteira que traga a questão dos povos indígenas do Brasil. Todos os capítulos e todas as unidades apresentam na maioria das vezes imagens esparsas sobre os povos indígenas. Prevalecendo o predomínio da história eurocêntrica nos livros de História. Isso pode ser visualizado nas figuras que seguem.³⁰

O critério de escolha dessa coleção foi por vários fatores que contribuíram significativamente para esta pesquisa. A Coleção Historiar circula nas escolas estaduais do estado de Alagoas³¹ em um bairro da periferia de Maceió. Para adquirir esse material, foi necessário um diálogo com a gestão da instituição para o empréstimo da coleção. É uma coleção atual que chegou à escola no fim de 2017.³² Demos ênfase a essa coleção por ser mais atual e posterior às Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, tendo em vista que ajudará muito para a análise dos possíveis avanços, a inclusão e as discussões das imagens dos indígenas presentes nesses materiais, quanto aos aspectos da preservação de suas culturas, as resistências, a cosmovisão e o sagrado.

Retomamos agora as categorias mencionadas no início e durante o trabalho: Currículo, Identidade, Subjetividade e Poder, para as análises dos textos e imagens dos livros de História.

Vejamos, agora, nas Figuras 5 a 11, o livro didático de História do 6.º ano – capa, contracapa, ficha catalográfica e sumário.

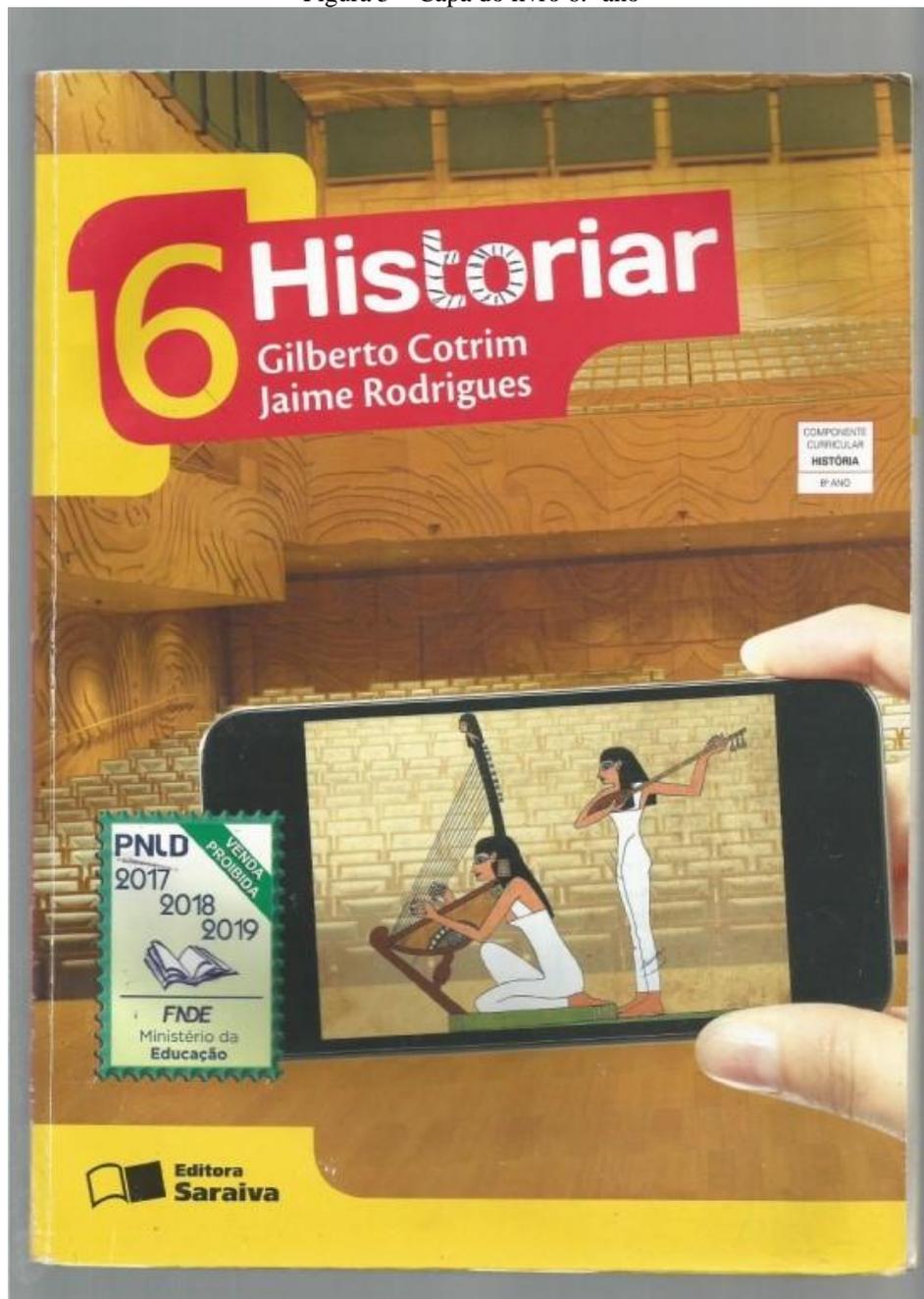
²⁹ Bacharel em História pela FFLCH da USP, Doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor de História na Universidade Federal de São Paulo e ex-professor de História nas redes pública e particular de ensino.

³⁰ Em razão da grande quantidade de imagens (capa, contracapa, ficha catalográfica e sumário) dos livros de História (7.º, 8.º e 9.º ano), apenas mostraremos o livro didático de História do 6.º ano; o restante do material encontra-se no Anexo desta dissertação.

³¹ É relevante salientar que a política do livro didático em nosso estado é escassa, pois não existe, principalmente no que diz respeito ao livro de História. Todo processo de escolha, compra, distribuição e avaliação dos livros didáticos de Alagoas dependem do MEC e PNLD. Em outras palavras, não há na Secretaria Estadual registro sobre a escolha dos livros didáticos de História, tudo é condicionado pelo MEC.

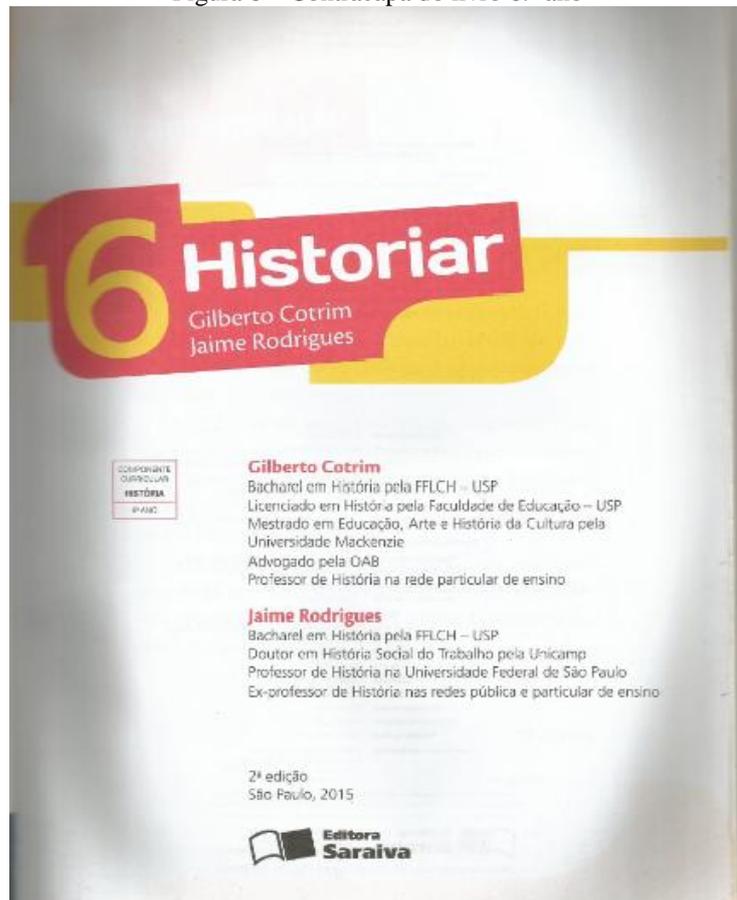
³² Em diálogo com a bibliotecária, ela frisou que, por ser uma coleção nova, os professores ainda não tinham visto e manuseado a coleção, e ainda faltava catalogar; tomou muito cuidado para o empréstimo, e teve de deixar as minhas informações pessoais: nome, endereço, telefone e número dos documentos (RG e CPF) para posterior devolução.

Figura 5 – Capa do livro 6.º ano



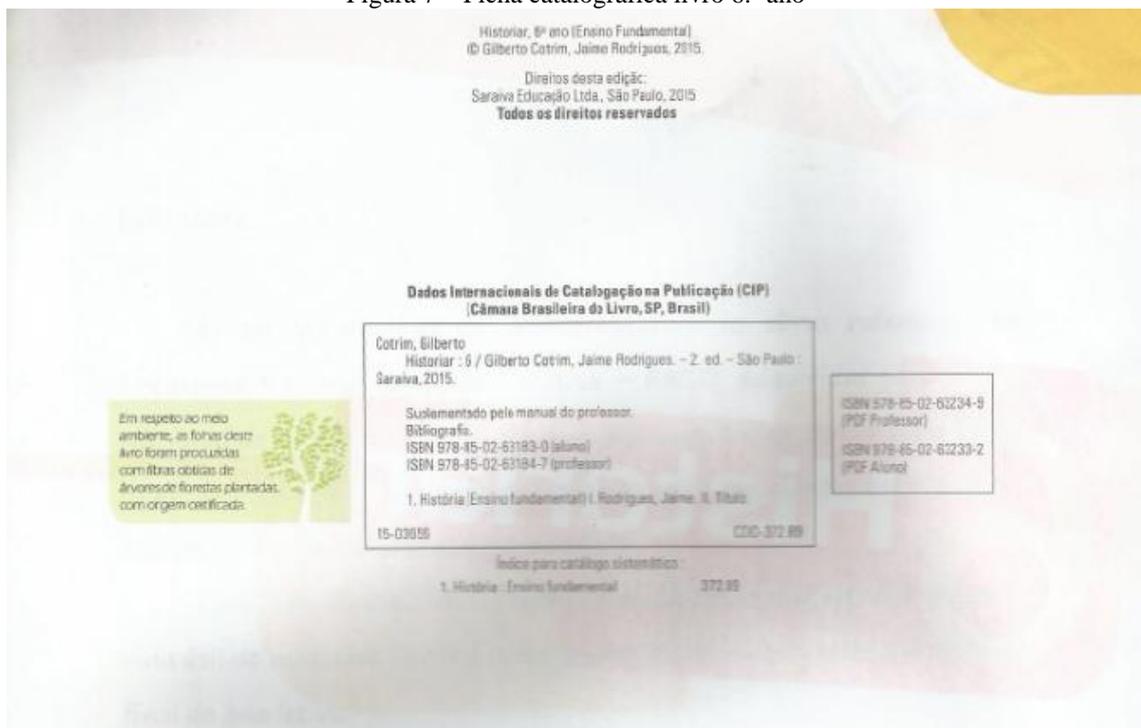
Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

Figura 6 – Contracapa do livro 6.º ano



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

Figura 7 – Ficha catalográfica livro 6.º ano



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

Figura 8 – Sumário (1.ª parte)

<h1>Sumário</h1>	
<p style="background-color: #8bc34a; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">UNIDADE 1</p> <p style="background-color: #8bc34a; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">Tempos e culturas</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">Capítulo 1</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">Cultura e diversidade 10</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Os seres humanos e os outros animais 12</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Cultura 13</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Painel: Bumba meu Boi 14</p> <p style="margin: 0 0 0 20px;">Diversidade cultural 16</p> <p style="margin: 0 0 0 20px;">Oficina de história 18</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 10px 0 0 0;">Capítulo 2</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">História: reflexão e ação 20</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Sentidos da "história" 22</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">História – conhecimento 22</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">História vivida 23</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">História – ficção 23</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Relacionando os sentidos 24</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Fazer e estudar História 24</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">História e historiadores 25</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Painel: Fontes históricas 26</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Interpretação das fontes históricas 28</p> <p style="margin: 0 0 0 20px;">Oficina de história 32</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 10px 0 0 0;">Capítulo 3</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">Tempo e calendário 34</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Contagem de tempo 36</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Tempo contado pelo relógio 36</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Tempo histórico e geológico 37</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Calendário 37</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">O século 38</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Periodizações históricas 40</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">O debate sobre a distinção entre Pré-História e História 40</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Periodização tradicional e eurocentrismo 41</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Painel: O tempo 42</p> <p style="margin: 0 0 0 20px;">Oficina de história 44</p>	<p style="background-color: #8bc34a; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">UNIDADE 2</p> <p style="background-color: #8bc34a; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">As primeiras sociedades</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">Capítulo 4</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">Primeiros humanos 46</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Origens do ser humano 48</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Vestígios de nossas origens 49</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Na África os vestígios mais antigos 50</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Homo sapiens e diversidade cultural 51</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Painel: Hominídeos 52</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">As primeiras sociedades 54</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Paleolítico: povos caçadores-coletores 54</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Neolítico: as sociedades agrícolas e pastoris 56</p> <p style="margin: 0 0 0 20px;">Oficina de história 62</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 10px 0 0 0;">Capítulo 5</p> <p style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px 5px; margin: 0;">Primeiros povos da América 64</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Origem dos povoadores 66</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Hipótese asiática 66</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Hipótese malaio-polinésia 67</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Hipótese da dupla origem 67</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Periodização da história da América 68</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Descobertas arqueológicas no Brasil 70</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">São Raimundo Nonato 71</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Os primeiros povoadores do Brasil 72</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Caçadores-coletores 73</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Sambiquieiros 73</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">Agricultores e ceramistas 74</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">Painel: Cerâmicas marajoara e santarena no Brasil 76</p> <p style="margin: 5px 0 0 20px;">A arte dos primeiros habitantes da América 78</p> <p style="margin: 0 0 0 40px;">As inscrições rupestres 78</p> <p style="margin: 0 0 0 20px;">Oficina de história 80</p>



Alma Fátima Porto Correia

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

Figura 9 – Sumário (2.ª parte)

<p>UNIDADE 3 Os centros urbanos antigos</p>	
<p>Capítulo 6 Sociedades da Mesopotâmia 82</p> <p>Terra entre rios 84 Aldeias agrícolas 85 Primeiras cidades 87 Templos e sacerdotes 88 Painel: A escrita suméria 90 O rei e o palácio 92 Direito 93 Código de Hamurábi e o princípio do talão 94 Oficina de história 96</p>	<p>Capítulo 9 Hebreus e fenícios 124</p> <p>Hebreus 126 Formação do povo hebreu 126 Formação da monarquia 128 Diáspora e fundação do Estado de Israel 129 Vida cultural 129 Painel: Judaísmo 130 Fenícios 133 Cidades fenícias 133 Navegação e colonização 134 Economia e trocas culturais 135 A fíbula fenícia 135 Oficina de história 138</p>
<p>Capítulo 7 África: Egito Antigo 98</p> <p>Uma civilização às margens do Nilo 100 Unificação política 100 Desenvolvimento da agricultura 101 Sociedade egípcia 102 Camponeses 102 Artesãos e escravos 103 Paraíso 104 Sacerdotes e funcionários do governo 104 Deuses e templos 106 Mumificação 106 Pirâmides 107 Painel: Produções artísticas 108 Oficina de história 112</p>	 <p>Capítulo 10 Povos da China e da Índia 140</p> <p>China Antiga 142 Povoamento às margens do rio Amarelo 142 Formação do Império chinês 143 Cultura chinesa 144 Painel: Arroz 150 Índia Antiga 152 Primeira civilização da Índia 152 Arianos e período védico 153 Hinduísmo 154 Sistema de castas 155 Budismo 156 Cultura indiana 157 Oficina de história 160</p>
<p>Capítulo 8 África: Reino de Cuxe 114</p> <p>Terra do ouro 116 Relações entre Cuxe e Egito 117 Painel: Trocas culturais: egípcios e cuxitas 118 Mulheres de Cuxe 120 Vida econômica 120 Oficina de história 122</p>	

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

Figura 10 – Sumário (3.ª parte)

UNIDADE 4 Gregos, romanos e bizantinos	
Capítulo 11 Grécia Antiga: política e democracia 162	Capítulo 13 Roma Antiga: a construção de um império 198
Formação da sociedade grega 164 Primeiros povoadores 165 Formação das cidades 166 Colonização grega 168	Roma: origens 200 Fundação e desenvolvimento histórico 201
Atenas 167 Caminhos da democracia 167	Monarquia 202 Sociedade romana 202
Painel: Democracia representativa no Brasil 170 Divisão social em Atenas 172 Escravidão em Atenas 172	República 204 Plebeus lutam por direitos 205 Expansão e guerras 206 Consequências das conquistas 207 Luta pela liberdade 208 Luta pela terra 208 Crise e fim da República 209
Esparta 173 Divisão social em Esparta 174	Império 209 Desenvolvimento econômico 211
Expansão e conflitos 176 Guerras Greco-Pérsicas 176 Liga de Delos e domínio ateniense 177 Guerra do Peloponoso 177	Painel: Estradas romanas 212 Crise do Império 214
Conquista macedônica e helenismo 178	Oficina de história 216
Oficina de história 180	
Capítulo 12 Grécia Antiga: vivências culturais 182	
Cultura grega 184 A presença da religião 184 Mito e mitologia 185 Literatura: Ilíada e Odisseia 186 História: escrever o passado 186 Medicina 186 Filosofia: o uso da razão 187 Escultura: a beleza grega ideal 188 Teatro: tragédia e comédia 189 Alfabeto grego 190 As Olimpíadas 191	
Painel: Os Jogos Olímpicos 192	
Diversidade e integração 194	
Oficina de história 196	

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

Figura 11 – Sumário (4.ª parte)

Capítulo 14	
Roma Antiga: vivências culturais 218	
Cultura romana 230	
Escultura 220	
Arquitetura 221	
Teatro 221	
Termas 222	
Aqueduto 222	
Arco do triunfo 227	
Diário 223	
Língua e literatura 223	
Panela: Latim: a língua do Império 224	
Pão e circo 226	
Vida religiosa 226	
Oficina de história 230	
Capítulo 15	
Bizâncio e seu Império 232	
Vida econômica 234	
Viver nas cidades 235	
Viver no campo 235	
Governo de Justiniano 236	
Código de Justiniano 237	
Revolta de Nika 238	
Cesaropapismo 239	
Cisma do Oriente 240	
Religiosidade popular 240	
Cultura bizantina 242	
Pintura: afrescos e ícones 242	
Mosaicos e esculturas 243	
Grego e a literatura 243	
Panela: Arquitetura: igrejas e mosteiros 244	
Declínio do Império Bizantino 247	
Oficina de história 248	
Projeto: Cultura e diversidade 250	
Bibliografia 254	

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

Diante do exposto, a Coleção Historiar foi publicada em 2015, e o Edital de Convocação de 2014 listou os requisitos e as disposições para o componente curricular de História quanto à avaliação das coleções para que fossem aprovadas:

[...] a coleção deve contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de História (escrita e vivida), fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, duração, sujeito histórico, espaço, escala, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação. (BRASIL, 2014, p. 64).

Mais à frente, o Edital de Convocação enumera um dos critérios específicos de eliminação para o componente curricular de História:

[...] as obras didáticas não devem conter anacronismos e voluntarismos. O anacronismo consiste em atribuir razões ou sentimentos gerados no presente aos agentes históricos do passado, interpretando-se, assim, a História em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas. Trata-se, com efeito, de distorção grave, que compromete totalmente a compreensão do processo histórico. O voluntarismo, por sua vez, consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, em função do que se quer demonstrar. Dessa forma, a escrita da História é utilizada apenas para confirmar as explicações já existentes na mente da autoria, que parte de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos ou pseudocientíficos. Pode, ainda, originar-se da tentativa da aplicação de teorias explicativas, tomadas acriticamente. (BRASIL, 2014, p. 65).

Nesse sentido, o Edital de Convocação deixa claros e explícitos os critérios e os princípios quanto à escolha e avaliação das coleções do componente curricular de História; assim, o Guia de Livros Didáticos de História anos finais (2013) preconiza:

A coleção colabora efetivamente para a construção da cidadania ao observar os preceitos legais e jurídicos, respeitando os princípios éticos. Assim, está isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, como também de qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. Na abordagem das experiências sociais, a proposta da obra apresenta conceitos, habilidades e atitudes de forma contextualizada, condizentes com os objetivos do ensino e a produção do conhecimento histórico. Sugere, também, ações positivas em relação à cidadania e ao convívio social, trabalhando com temáticas referentes às relações étnico-raciais, de gênero e não violência, da educação e cultura em direitos humanos, e a da imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando a visibilidade destes sujeitos históricos. (BRASIL, 2013, p. 17).

Em nível de comparação e reflexão a respeito dos editais de convocação do PNLD (BRASIL, 2008b, 2014), vejamos agora o que o edital de convocação dos anos finais do ensino fundamental do PNLD 2017 mencionou nos critérios e princípios e para o componente curricular de História, frisando a diversidade étnico-racial:

[...] promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; [...] abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. Por fim, a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNL 2017 atende à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no País e está orientada pelos pressupostos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos. (BRASIL, 2017, p. 40).

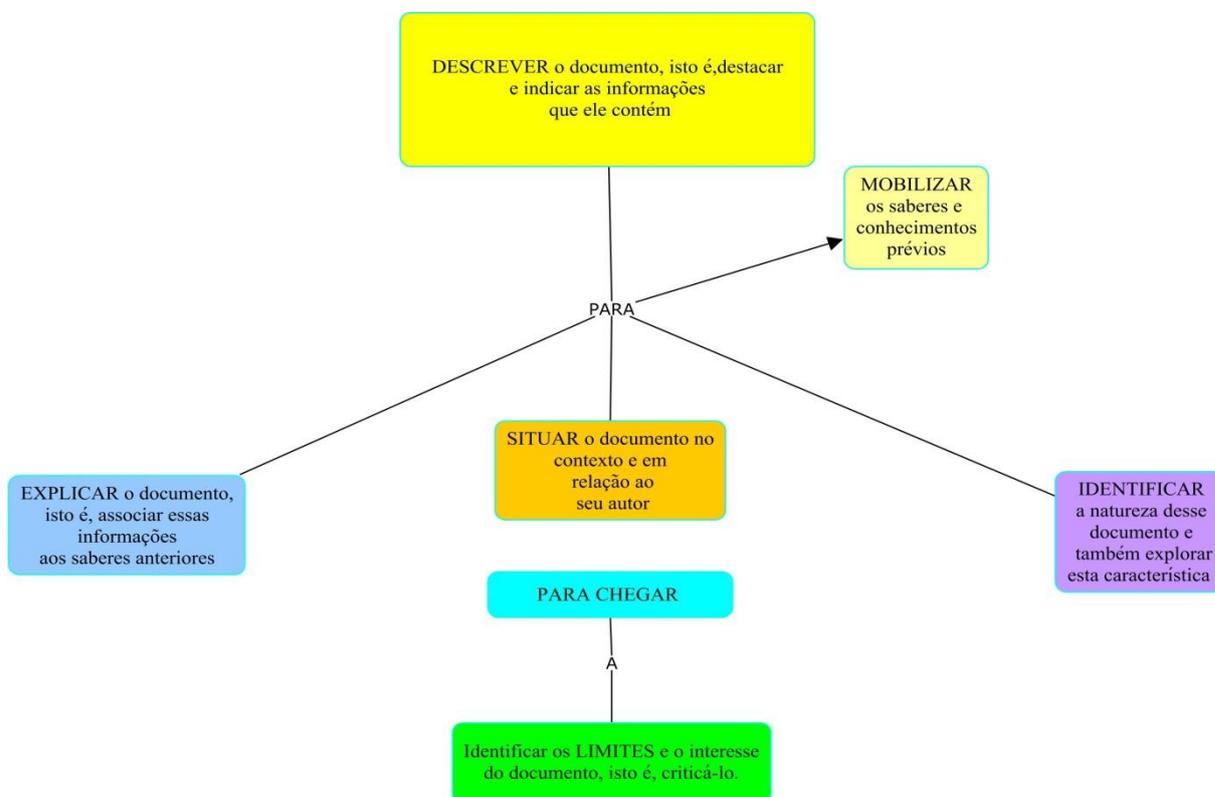
Portanto, depreende-se que nesses editais (BRASIL, 2008b, 2014, 2017) há particularidades, todavia apresentam um mesmo objetivo, um ensino de História voltado para a reflexão, a formação ética, a memória, isto é, distante de um ensino anacrônico e singular que proporcione o respeito e a convivência com as diferenças, identidades e subjetividades; além de abordar a relevância das culturas dos povos indígenas e negros; ou seja, nos editais há uma explanação singular que nos leva a investigar se realmente essas coleções estão impreterivelmente de acordo com essas normas e exigências presentes nesses documentos.

Para prosseguir com nossa discussão, caminhamos agora para a seção 4.4 para a análise dos textos e imagens nos livros didáticos de História (6.º ao 9.º ano) na coleção já apresentada.

4.4 Análise de textos e imagens nos livros didáticos de História (6.º ao 9.º ano) – Coleção Historiar

Antes de iniciarmos as análises de documentos, é necessário, de acordo com Bittencourt (2011), descrever, mobilizar, identificar, situar e explicar para poder chegar às limitações e sua relevância; no fim, criticá-lo, para tentar alcançar possibilidade de respostas. Vejamos a sistematização de análise de documentos no Esquema 2.

Esquema 2 – Analisando documentos



Fonte: Bittencourt (2011).

Conforme salienta Bittencourt (2011), com vista a compreender a forma como os livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental abordam as imagens e os textos dos povos indígenas, recorreremos à Coleção Historiar³³ aprovada pelo PNLD em 2014. Seleccionamos para análise os quatro livros da referida coleção e citamos categorias (currículo, identidade, poder e subjetividade) que nos ajudarão nessas análises; também consideramos as outras subcategorias que surgiram no decorrer das análises, tais como silenciamento, generalização/indiferenciação, resgate histórico (relação entre passado e presente, presente e passado), resistências indígenas ao longo do tempo e na contemporaneidade; os povos indígenas na identidade brasileira (comida, costumes, crenças, etc.). Tentamos, conforme a supracitada autora, descrever, situar, explicar e criticar com o objetivo de compreender os avanços e os desafios no tratamento da temática indígena presente na coleção.

³³ É importante destacar que os autores da coleção analisada são os mesmos autores, Cotrim e Rodrigues, 2015, ou seja, não houve autores para cada livro individualmente.

4.4.1 Livro didático de História do 6.º ano

O livro didático de História do 6.º ano não apresenta em seu sumário uma unidade e/ou capítulo que traga a questão indígena. Podemos ver isso claramente nas imagens das páginas anteriores (Figuras 8, 9, 10 e 11). Dos 15 capítulos das quatro unidades do livro, apenas duas imagens dos indígenas foram encontradas.

A imagem analisada que segue abaixo (Figura 12) faz parte do segundo capítulo do livro didático, correspondente à segunda unidade do material. Nesse segundo capítulo os autores trazem como título “História: reflexão e ação”, abrangendo como discussão os conteúdos: - Sentidos da história (história – conhecimento, história vivida, história – ficção, relacionando os sentidos). - Fazer e estudar história (história e historiadores). - Paineis: fontes históricas (interpretação das fontes históricas). - Oficina de História.

Nesse sentido, a imagem que analisamos aparece como discussão no tópico “sentidos da história”, em que os autores abordam a questão da história em seus diversos sentidos no que diz respeito à diversidade de interpretações que ela proporciona ao saber e a informação – seja por narração, relato e/ou interpretação –, tornando-se assim uma área do conhecimento de diálogo do presente com o passado.

Atentemos agora para a imagem que segue.

Figura 12 – Estudantes indígenas Guarani-Kaywová



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 22, 6.º ano).

A imagem e a legenda que vemos na Figura 12 nos leva a refletir sobre a relevância das conquistas dos povos indígenas na educação, também a inclusão da educação indígena no currículo escolar. Isso nos leva a recordar as conquistas desses povos mediante as muitas resistências para hoje poder transparecer no material didático de História; a imagem e a legenda trazem elementos significativos sobre os avanços das discussões no currículo de História, antes invisibilizado ou talvez nem pensado sobre as lutas e resistências desses povos, mas com as políticas afirmativas passam a ter novos olhares e a desmistificar sua realidade.

Como podemos observar, de acordo com a legenda da imagem, é uma comunidade indígena denominada Guarani-Kaywová,³⁴ é uma imagem carregada de elementos riquíssimos para ser explorada por professores e estudantes, considerando que isso se constitui em uma discussão de ínfima relevância para estudantes indígenas e principalmente não indígenas que ainda desconhecem as comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil. Tendo em vista que essa imagem favorece muitas problematizações a serem provocadas e pensadas como os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos referentes à aprendizagem histórica desses sujeitos.

No entanto, é preciso atentar que não há o acréscimo de informações, a identificação da imagem é acompanhada por informações básicas, como ano da produção, o local; enfim, não houve uma discussão sobre a comunidade apresentada, uma vez que, por ser uma das etnias brasileiras que ainda enfrentam o descompasso da invasão de terras por fazendeiros, posseiros e estar assentada nos conflitos, poderiam ter abordado a educação escolar, as condições e a formação dos professores, os conteúdos estudados nas aulas de História, isto é, para além dessa imagem.

A segunda e última imagem do livro didático do 6.º ano (Figura 13) também aparece no mesmo capítulo que a imagem anterior analisada (2.º capítulo). A discussão do conteúdo da imagem traz a relevância do uso de registros por meio dos cineastas indígenas em algumas comunidades espalhadas pelo Brasil. Os autores trazem a importância de um projeto que já existe desde 1987 nessas comunidades, é uma forma de estímulo para que os povos indígenas registrem as próprias histórias tradicionais, os relatos e as práticas nas aldeias.

³⁴ Para conhecer um pouco sobre esses povos, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=n7tJWKCqS68>.

Vejam os a imagem (Figura 13).

Figura 13 – Homem do povo Yawalapiti

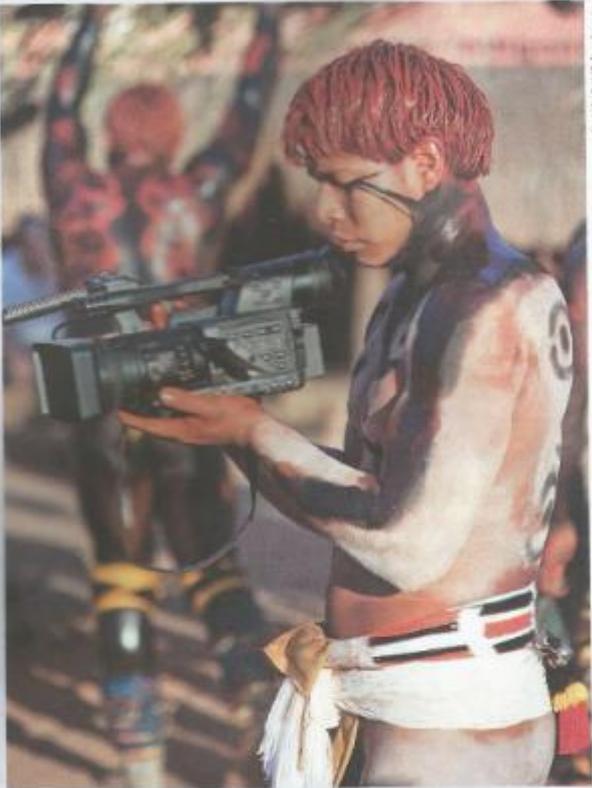
Cineastas indígenas filmam histórias do seu povo

Você sabia que alguns povos indígenas no Brasil vêm filmando sua própria história? É o que fazem os cineastas indígenas formados por um projeto criado em 1987, que estimula esse tipo de registro.

Desde o início de sua criação, esse projeto organiza oficinas de imagem em mais de cem aldeias indígenas em diversos estados do país. As oficinas funcionam como escolas de cinema. Ao longo dos anos, foram implantados centros de produção e edição de vídeo nas aldeias participantes.

Atualmente, existem cerca de 70 vídeos que apresentam relatos, histórias tradicionais contadas pelos mais velhos, práticas cotidianas das aldeias, relação com os recursos naturais e estratégias de preservação ambiental, entre outros assuntos.

Os vídeos produzidos pelos indígenas estão disponíveis neste *link*: <www.videonasaldeias.org.br/2009>.



Homem do povo Yawalapiti utiliza câmera para filmar evento no Parque Indígena do Xingu em homenagem ao pensador brasileiro Darcy Ribeiro. Fotografia de 2012. Hoje, vários povos indígenas procuram registrar sua história utilizando-se de diferentes tecnologias.

Righto NeelPolar Images

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 30, 6.º ano).

A Figura 13 representa um homem indígena da etnia Yawalapiti,³⁵ que está manuseando uma câmera fotográfica e registra o espaço da sua comunidade. Nessa figura é possível observar o avanço significativo da historiografia brasileira, acontecimentos que a cada época vêm ganhando destaque nas páginas dos materiais didáticos de História, e muito mais quando o assunto é o contato com as tecnologias; quer dizer, o índio estereotipado da era colonial é desmistificado por meio dessa imagem que traz novas concepções acerca desse sujeito que fora tão massacrado pelas mais cruéis formas de violência. Hoje, ao ver essa imagem, percebemos quanto os povos indígenas vêm reconquistando seu espaço na sociedade.

Luciano (2006) destaca:

Os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história no período pós-colonização. Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras. (LUCIANO, 2006, p. 39).

De acordo com o texto da legenda da Figura 13, percebemos a relevância que é dada às festas e às comemorações da cultura dessa etnia; em seguida, menciona-se o pensador brasileiro Darcy Ribeiro,³⁶ que trouxe muitas contribuições para os povos indígenas. Em outras palavras, há todo um contexto riquíssimo para ser trabalhado e explorado com os estudantes seja nos aspectos culturais, históricos e de subjetividades. Como afirma Luciano (2006):

O acesso às tecnologias por parte dos povos indígenas deve contribuir para o fortalecimento de suas culturas e tradições e melhorar as condições de vida, sem que percam as suas identidades e os modos próprios de ser e de viver. (LUCIANO, 2006, p. 90).

Na Figura 13, verificamos que há um silenciamento em relação à identidade do jovem que aparece na imagem. Ele aparece como Homem do povo Yawalapiti, sem nome. É importante destacar que, mesmo o material didático trazendo a figura desse jovem em contato com a tecnologia e mostrando que são autônomos e reflexivos na sociedade brasileira, existe ainda uma generalização; em outras palavras, a legenda da figura não retrata como o projeto mencionado chegou a essa comunidade, a relevância desse projeto para os povos indígenas do Parque do Xingu e as outras etnias que fazem parte do projeto. Todavia, aparece somente a descrição do que o indígena está fazendo, não mostra, de fato, as comunidades indígenas que participam desse projeto, vemos uma supressão de informação.

Nesse sentido, é lamentável que no livro didático do 6.º ano, com 15 capítulos, só apareceram duas imagens dos povos indígenas, a maior parte do conteúdo do material foi a história ocidental (europeu) que predomina nesse livro de História. Claro que cada país tem

³⁵ Um pouco da história desses povos, ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=HqN1M7MD5KM>.

uma relevante contribuição para o conhecimento de sua história, todavia, foram suprimidos elementos fundamentais para a formação dos estudantes e professores sobre a raiz do povo brasileiro, os povos indígenas.

4.4.2 Livro didático de História do 7.º ano

O livro de História do 7.º ano,³⁷ de acordo com o sumário, contém 3 unidades e 16 capítulos. Os capítulos 8 e 9 trouxeram uma discussão mais detalhada quanto aos conteúdos e imagens dos povos indígenas; no capítulo 12, aparece uma breve discussão quanto à economia colonial do Brasil que envolve os índios.

Nesses capítulos do sumário há uma discussão sucinta sobre os Povos da América,³⁸ que envolve os povos indígenas não brasileiros; no que diz respeito às imagens dos indígenas, elas se fizeram mais presentes. Constata-se, assim, que nesse livro do 7.º ano houve uma abrangência e o aparecimento de mais imagens do que no livro do 6.º ano.

A próxima imagem analisada (Figura 14) faz parte do capítulo 8 do material didático, que corresponde à segunda unidade. Nesse capítulo os autores, em seu título “Povos da América”, trazem como discussão os conteúdos: - América antiga. - Tupis-Guaranis (território tupi-guarani, sociedades e culturas e alimentação). - Pannel: cultura da mandioca. - Maias, Incas e Astecas (Civilização Maia, Civilização Asteca e Civilização Inca). - Pannel: Cultura de cacau. - Oficina de História.

A imagem que analisamos aparece no tópico “Alimentação”, em que se discute como era a base de alimentação dos Tupis-Guaranis e que também era utilizada pelos primeiros europeus. A alimentação constituía-se em: mandioca, milho, peixe, frutas e mariscos; os autores destacam que os portugueses quase sempre abasteciam-se e faziam trocas com os indígenas, principalmente a farinha, que era um alimento produzido pelos povos indígenas.

Vejamos a Figura 14.

³⁶ Antropólogo, escritor e político brasileiro que lutou pelos indígenas, fundou o Museu do Índio, dirigindo-o até 1947, colaborou na criação do Parque Indígena do Xingu e escreveu uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena.

³⁷ A figura do sumário e da ficha catalográfica estão no anexo do trabalho.

³⁸ Podemos dizer também quem seriam os primeiros povos, os nômades, caçadores e coletores divididos em vários povos espalhados por todo o continente, como é o caso dos Incas, Maias e Astecas.

Figura 14 – Interior de uma oca de índios Bororos



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 131, 7.º ano).

A imagem seguinte revela aspectos do século XIX pintado pelo pintor e desenhista francês Aimé-Adrien Taunay (1827), onde nela estão presentes indígenas da etnia Bororo. Mostra índios com traços físicos “diferentes” dos que já “conhecemos”.

Todavia, esses índios não possuem essas características físicas como mostra a imagem e muito menos continuam morando em ocas. Essa retratação não condiz com a realidade atual dessa etnia, pois não existe sequer na legenda a informação de onde eles vivem hoje. Acrescentando-se que a terminologia que vem descrita na legenda é “oca”, como se esse fosse o único lugar de moradia dos povos indígenas. A imagem descaracteriza os índios da etnia Bororo, mesmo que seja um contexto de há dois séculos, não justifica a unificação das culturas, costumes e/ou tradições.

Portanto, é possível verificar que não aparece o nome da etnia na imagem, e também, não há nenhuma explicação sobre a história de cada povo (tradições, modo de vida, forma de moradia). Há uma generalização dos povos indígenas sem adentrar as diferenciações de etnias existentes no Brasil. De acordo com o IBGE, há no Brasil 896 mil indígenas, distribuídos em 305 etnias, que falam 274 línguas (IBGE..., 2013). Assim, é explícito que não há essa homogeneização de uma única cultura, mas uma diversidade.

Cidadania diferenciada significa que os povos indígenas, além do usufruto dos direitos universais do cidadão brasileiro ou planetário, possuem também o usufruto de direitos específicos relativos à sua cultura, às tradições, aos valores, aos conhecimentos e aos ritos. A idéia do Brasil como um país pluriétnico é uma porta de entrada para isso, mas não o suficiente enquanto o exercício da multiculturalidade não estiver incorporado à vida prática da sociedade brasileira. Somente o diálogo intercultural efetivo é capaz de possibilitar a coexistência das lógicas da etnia e da cidadania em um mesmo espaço social e territorial. (LUCIANO, 2006, p. 89).

Macedo e Batista (2016) salientam que conviver com a diversidade não implica compreendê-la, pois ela pode ser vista por um prisma redutor, isto é, podemos deparar com uma cegueira que gera uma reafirmação em uma visão totalitária.

Observemos que a próxima imagem (Figura 15) também faz parte do mesmo capítulo e mesmo conteúdo do livro didático, mas agora os autores retratam os maiores produtores mundiais de mandioca em 2013, os países que mais produzem a farinha e o significado e a origem desse alimento.

Figura 15 – Indígena Panenoá



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 133, 7.º ano).

Nessa imagem vemos a rica diversidade que se faz presente, como também há uma breve conceituação na legenda sobre o preparo da mandioca pelos indígenas, sendo esse

alimento um dos mais consumidos nas comunidades. Podemos dizer que se constitui em uma prática cultural que perpassa séculos entre os índios e também passou a fazer parte dos costumes dos não indígenas. Vemos que há todo um significado e legado para esses povos essas práticas culturais que passam de geração a geração, além de simbolizar uma forma de resistência que não foi perdida, mas foi, de certa forma, invisibilizada.

Em termos culturais, a presença indígena no Brasil e na América Latina como um todo é imensurável, de tão grande e multifacetada. Boa parte dos alimentos que comemos no Brasil é de origem cultural indígena – como a mandioca, o angu e a tapioca, para os quais usamos termos tupis. A batata, o tomate, o milho – também de origem cultural indígena – foram absorvidos e são consumidos na própria Europa. (FUNARI; PIÑÓN, 2014, p. 16).

É perceptível que a identidade dos indígenas, quanto às comidas, transparece na sociedade brasileira; é verídico que muitos não indígenas desconhecem a origem de muitas comidas indígenas que circulam pelo Brasil. De acordo com o texto da imagem, as comidas indígenas, de modo geral, já fazem parte do cardápio brasileiro há séculos e também foram apreciadas pelos portugueses; em outras palavras, é uma prática entre os indígenas e não indígenas.

A imagem que veremos a seguir (Figura 16) faz parte do capítulo 9 do livro, pertencente à segunda unidade. Os autores trazem como título “Impactos da conquista”, incluindo como conteúdos: - As faces da conquista (violência física, violência no trabalho e dominação cultural). - Europa depois da conquista. - Indígenas no Brasil, ontem e hoje. - Paineis: arte kusiwa. - Oficina de História.

Figura 16 – Adoração dos Magos

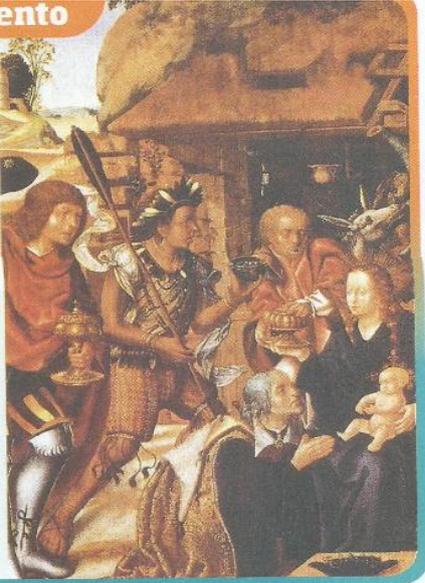
Ler e compreender documento

Um menino ilustre

Detalhe da *Adoração dos Magos*, obra atribuída a Vasco Fernandes, feita entre 1501 e 1506 e hoje no acervo do Museu de Grão Vasco, em Viseu (Portugal). A cena retrata a adoração ao menino Jesus; um dos reis magos foi representado como um indígena.

Atividades

1. Quem é o autor da pintura?
2. Quando ela foi feita?
3. O que ela representa?
4. Que elemento na imagem chama sua atenção? Justifique.
5. Em sua opinião, por que o artista representou um dos reis magos como um indígena?



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 149, 7.º ano).

Nesse contexto, a imagem analisada aparece no tópico do capítulo do livro “Europa depois da conquista”. Os autores trazem a relevância da leitura e a compreensão de documentos. Ressaltamos a importância que os autores deram à leitura e à interpretação da imagem; no entanto, percebemos que a discussão veio de forma breve e superficial, não correspondeu ao que se esperava. Observamos que, logo após o breve conteúdo, vem um questionário sobre a imagem ao lado, todavia são perguntas rápidas que não vão além do conteúdo explícito no material.

Vê-se aí um índio que foi representado como um dos Reis Magos na adoração ao Menino Jesus, uma obra pintada pelo português Vasco Fernandes (1475-1542) e o alemão Flamengo Francisco Henriques (1508-1518) entre os anos de 1501 e 1506. Atentando para a legenda da imagem, podemos dizer que fugiu do contexto em que está inserida no que se refere ao índio brasileiro. Indagamo-nos qual foi o objetivo dos autores em trazer essa imagem do índio sendo um dos “protagonistas” da cena pintada? Supomos: como um estudante que já “conhece” a história dos povos indígenas difundida pela maioria dos livros didáticos relacionará essa imagem ao que ele já conhece? Essa ficção retrata a história do índio brasileiro? Com tantas realidades diversas sobre os povos indígenas do Brasil, por que não colocar o retrato dos diversos povos indígenas brasileiros?

Macedo e Batista (2016) asseveram que compreender o que é ser índio pelo processo formal é um desafio para o educando, pois muitas são as dificuldades relacionadas com os

subsídios pedagógicos utilizados no âmbito das salas de aula, como também as dificuldades vividas pelos professores decorrentes do tipo de formação nos cursos de Licenciatura.

A próxima imagem (Figura 17) faz parte também do capítulo 9. Tem como conteúdo “Indígenas no Brasil, ontem e hoje”; A discussão do conteúdo da imagem retrata de forma breve sobre o período da colonização no Brasil, marcado por conflitos entre indígenas e europeus, o extermínio dessas populações, as doenças trazidas pelos europeus, as línguas mais faladas pelos grandes grupos indígenas (Tupis-Guaranis, Jês, Caribes e Aruaques) e a demarcação de terras, que continuam sendo invadidas por fazendeiros, garimpeiros e mineradores.

Vejamos a Figura 17, que retrata os índios Kamayurá na festa de comemoração dos 50 anos do Parque Indígena do Xingu.

Figura 17 – Indígenas na festa em comemoração dos 50 anos do Parque Indígena do Xingu



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 150, 7.º ano).

Nesse sentido, a imagem anuncia um momento de extrema relevância para esses indígenas. Por se consagrar em uma prática cultural identitária que vem ao longo dos anos nessas comunidades e não perdeu seu foco – a luta pela preservação da sua identidade e diversidade –, esses fatores se instituem como forma de sobrevivência desses povos que lutam para manter sua identidade, costumes e crenças, e de fato vem ganhando um espaço com a promulgação da Lei n.º 11.645/2008 no currículo de História. De acordo com Luciano (2006,

p. 129), isso se constitui como “[...] um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno”.

A imagem que veremos a seguir (Figura 18) faz parte também do capítulo 9, é uma continuidade da discussão anterior sobre “Indígenas no Brasil, ontem e hoje”.

Na imagem, vemos duas realidades diversas, mas com teores significativos. Na primeira foto, da mesma figura, há uma mulher indígena da etnia Yanomami³⁹ (Amazonas), que está confeccionando uma rede artesanal. Na segunda foto, há um aglomerado de crianças e professores em uma escola indígena. A legenda da imagem não explicita de qual etnia ou etnias são esses indígenas. É explícito que ainda há o silenciamento dos povos indígenas na historiografia brasileira. Consideremos os avanços que de fato ocorreram, em alguns sentidos, visto que a invisibilidade acontece de forma implícita com o apagamento das diversas etnias presentes nos livros de História.

Figura 18 – Mulher Yanomami e Educação escolar indígena



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 151, 7.º ano).

³⁹ Para conhecer um pouco sobre essa etnia, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=xOPKMZLI76c>.

De acordo com o *Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil*, para combater a violência contra os povos indígenas no Brasil, é necessário:

Romper o silenciamento de décadas e questionar as estruturas de dominação vigente é uma maneira de continuar existindo e resistindo. Por outro lado, a insurgência é possível dentro da revitalização da cultura, enquanto processo político descolonizador dentro de um território. (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2017, p. 23).

Como as outras etnias, a prática do artesanato para os povos Yanomami é de grande importância, pois eles dependem dele para sobreviver já que a questão da terra para lavar e plantar ainda é um dos desafios complexos na sociedade brasileira. Mesmo tendo por direito na Constituição Federal (1988), ainda enfrentam as injustiças; e assim eles se utilizam da obra de arte (artesanato) para sua sobrevivência, e também faz parte da essência de seu povo. Imensa é a riqueza dessas produções artesanais, que não só têm por finalidade a comercialização desses produtos, mas todo um aparato cultural que já vem de longas datas.

A pintura e as manifestações gráficas dos grupos indígenas do Brasil foram objeto de atenção de cronistas e viajantes desde o primeiro século da descoberta e de inúmeros estudiosos que nunca deixaram de registrá-las e de se surpreender com essas manifestações insistentemente presentes ora na arte rupestre, ora no corpo do índio, ora em objetos utilitários e rituais, nas casas, na areia e, mais tarde, no papel. (VIDAL, 1997, p. 13).

O avanço no currículo de História vem ganhando novas discussões à medida que vão sendo repensadas as práticas metodológicas no que diz respeito à escolarização indígena desde a instituição da Lei n.º 10.639/2004 e, mais precisamente, da Lei n.º 11.645/2008. Salientando que há a diferenciação entre a educação escolar e a educação escolar indígena intercultural, ambas têm significados diferentes. A primeira diz respeito ao sistema escolar voltada para os conteúdos e disciplinas desvinculado da cultura indígena; já a segunda, está centrada em uma educação que abrange as culturas desses povos como os costumes, modos de vida e a história de cada etnia, conforme define a legislação.

Podemos ver isso claramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, no seu artigo 78, que trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrado de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas

comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; I – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a educação escolar indígena é fruto de muitas lutas dos povos indígenas e dos movimentos sociais indígenas que envolveram toda uma discussão e participação de sujeitos preocupados com essa causa. A legenda da imagem aborda a relevância desse avanço no currículo escolar indígena; apesar dos muitos retrocessos na História, apresenta um campo de atuação pedagógica desde a colonização no Brasil que passa a ganhar novos destaques como política pública educacional.

Após os 20 anos de LDB, a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio. Contudo, em termos de avanços advindos das políticas públicas, existem impasses quanto à efetividade dos direitos indígenas no campo educacional e problemas na implantação e desenvolvimento das ações vinculadas à educação escolar indígena. (MUBARAC SOBRINHO; SOUZA; BETIOL, 2017, p. 63).

Assim, na imagem podemos ver a diversidade de sujeitos que “desfrutam” as aulas em sua comunidade sem ter de deslocar-se para outras escolas não indígenas distantes. Mesmo apresentando algumas carências no ensino, materiais e infraestrutura, há o avanço quanto à inserção da educação nas comunidades indígenas; antes da Constituição Federal (1988) e da LDBEN (1996) não existia uma legislação que desse esse direito de autonomia para esses povos.

A próxima imagem (Figura 19), pertencente também ao capítulo 9, apresenta uma discussão do conteúdo sobre a Arte Kusiwa (significa o caminho do risco), que é praticada pelos Wajãpi. A prática dessa arte envolve a pintura corporal e a decoração de objetos vinculados às tradições orais e à cosmologia (teorias sobre a origem e a evolução do universo). Os autores frisam a importância das práticas culturais desses povos que estão voltadas para o patrimônio cultural imaterial,⁴⁰ que as expressões gráficas e orais foram registradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como patrimônio imaterial e oral da humanidade em 2003.⁴¹

⁴⁰ São práticas, expressões, conhecimentos e técnicas que são transmitidos de geração a geração e recriados pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, interação com a natureza e sua história (identidade e subjetividade).

⁴¹ Ver mais em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Not%C3%ADcias?id=10172>.

Como podemos ver nesta imagem, os povos indígenas da etnia Wajãpi,⁴² que vivem na região demarcada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari no Amapá, mantêm e praticam a tradição das danças e rituais por muito tempo, passados de geração a geração. A realidade dessa etnia vai além do que presenciamos na figura, uma vez que a vida deles é marcada por conflitos e tensões constantes. Observamos que a imagem traz elementos pertinentes para ajudar-nos a refletir sobre a dura realidade desse povo; por certo, é uma etnia que ainda não tínhamos visto nas imagens analisadas anteriormente.

A Figura 19 mostra os dançarinos Wajãpi na aldeia Aramirã.

Figura 19 – Dançarinos Wajãpi



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 152, 7.º ano).

A dança, os rituais, as músicas, as pinturas corporais e os adereços têm todo um significado para os indígenas, uma vez que esses costumes são “ignorados” e desconhecidos na maioria das escolas não porque querem. Mesmo que o currículo de História (livro didático) indique essas questões para ser trabalhadas em sala de aula, ainda assim, necessitam ser resgatados esses rituais que também são formas de preservação histórica e cultural; são formas também de educar o corpo e a sua identidade.

⁴² Etnia Wajãpi, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=xhkIfJ12F4w>.

[...] podem inspirar a criação de coreografias, assim como os sonhos e outras formas de conhecer a realidade se expressam em movimentos que simbolizam essa compreensão. A pessoa quando dança comunica-se com o grupo a que pertence ao mesmo tempo em que se comunica com as outras dimensões de seu mundo e, nesse processo, educa-se como pessoa, socialmente identificada com seu grupo de idade, sexo, clã e etnia [...]. (GRANDO, 2004, p. 246).

A imagem que segue (Figura 20) também faz parte do capítulo 9. A discussão do conteúdo é uma sequência que está relacionada também com a arte e a cultura do povo Wajãpi, como podemos ver na legenda da imagem. Essa imagem representa dois índios também pertencentes à etnia Wajãpi, expressando traços e pinturas corporais; são símbolos que têm importância na sua cultura, uma prática desempenhada desde os tempos remotos entre os indígenas com muitas interpretações e significados de identidades e subjetividades.

Figura 20 – Índios Wajãpi: pinturas corporais



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 153, 7.º ano).

Cada cor utilizada corporalmente tem simbologias e significados de suas culturas em cada prática realizada. É crucial pensar que essas pinturas são vistas e consideradas de forma homogênea, desde a educação infantil, como uma fantasia em que é “comemorado” o Dia do Índio, isto é, o currículo de História ainda permanece em crise; mesmo com as “mudanças”, a percepção de muitos continua superficializada.

Segundo Fernanda Trindade (2013):

[...] grande parte das instituições escolares não faz desse dia um momento significativo, pois não o utilizam para promover debates sobre as questões a respeito da história dos indígenas no passado e no presente e seus direitos constitucionais e o

descumprimento desses direitos pelo Estado e parte da sociedade. Ao invés disso, muitas escolas trabalham o dia do índio de maneira inadequada, sob o signo do exótico e do passado, reforçando imagens pejorativas, estigmas e preconceituoso contra os indígenas. (TRINDADE, 2013, p. 13).

Luciano (2006) afirma que a visão limitada e discriminatória é presente, pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultando assim em uma série de ambiguidades e contradições ainda presentes no imaginário da sociedade.

A imagem seguinte (Figura 21), também no capítulo 9 do material didático, traz o conteúdo sobre o “Dia do índio”. Os autores procuraram desmistificar a fantasia que ainda se tem dos povos indígenas, trazendo um texto reflexivo sobre as comemorações de um índio pintado e seminu, que mora na floresta, mas já caíram por terra essas percepções, pois alguns povos indígenas hoje exercem as mesmas funções e obrigações que o não indígena. Seguimos refletindo. A imagem (Figura 21) mostra o índio Josinaldo da Silva da etnia Atikum, que se formou em Medicina pela Universidade de Brasília (UnB) em 2013.

Figura 21 – Primeiro indígena a se formar em Medicina



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 154, 7.º ano).

A imagem registra aspectos importantes quanto ao avanço dos indígenas no ensino superior. Esse avanço constitui-se em uma conquista que está tornando-se recorrente na sociedade brasileira. O indígena que era descaracterizado e fantasiado passa a ser agora aquele que está reconquistando seu espaço, além de se revestir das mudanças tecnológicas. É muito

raro aparecer uma imagem que retrate a realidade e as conquistas dos índios, tendo em vista que as imagens que aparecem no livro de História, na maioria, exteriorizam esses povos a um índio do século XV; todavia, a imagem que presenciamos leva-nos a refletir como os indígenas vêm mostrando que são povos que têm os mesmos direitos e deveres que os não indígenas.

As questões referentes à legenda ao lado da imagem também são um dos fatores relevantes a serem pensados. Uma problemática tão atual e recorrente no currículo de História, principalmente nos anos iniciais da educação básica ainda simboliza e trata o índio como o que somente usa adereços e anda pintado, e também difunde a ideia de que os indígenas têm uma cultura homogênea.

Desse modo, o texto traz uma relevante reflexão sobre o tão “comemorado” Dia do Índio nas escolas. Quase sempre, os povos indígenas são “lembrados” por usar penas, viver seminus e viver na floresta, e aí finda a discussão sobre esses sujeitos. O texto apresentado traz uma desconstrução quanto à percepção que se tem sobre os indígenas, pois:

[...] apesar da ampliação, nos últimos anos, do número daqueles que escrevem sobre os índios e de algumas tentativas de produção de materiais de divulgação, constatamos que o conhecimento produzido não tem tido impacto que poderia ter: os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação. (GRUPIONI, 1995, p. 483).

A imagem que vemos a seguir (Figura 22) também se encontra no capítulo 9. Com a tematização “De volta ao presente” (Luta indígena no Brasil), os autores trazem como discussão de conteúdo o dia 22 de abril de 2000, quando o governo organizou uma festa na Bahia para comemorar os 500 anos do descobrimento do Brasil, mas houve conflitos entre a polícia e os indígenas, pois estes não aceitaram essa faceta do suposto “descobrimento”.

Figura 22 – Luta indígena no Brasil



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 155, 7.º ano).

Ademais, essa imagem é composta por duas fotografias da mesma página; ambas, com ricas interpretações e significados, buscam retratar a realidade dos nossos índios. Mesmo sendo imagens do ano de 2000, é perceptível que as lutas continuam sendo travadas em forma de resistência e socorro. É preciso atentar para o fato de que a relação passado-presente e presente-passado estão interligadas visto que o resgate histórico é relevante para compreendermos as conquistas de hoje que foram fruto de muitas lutas e resistência no passado. É perceptível que a imagem que presenciamos aborda momentos de conflitos dos indígenas no propósito de resistir às injustiças sociais, culturais, etc., que, de certa forma, vem sendo praticadas. Contudo, as imagens que estamos analisando não retratam a dura realidade desses povos ao longo do tempo.

De acordo com Prezia (2017), muitos foram os massacres ocorridos e muito pouco se sabe da longa luta nos 500 anos de resistência dos povos indígenas. Tem-se mais interesse em saber a dinastia e o nome dos reis de Portugal, dos governadores gerais ou dos bandeirantes paulistas do que buscar a história desses lutadores, geralmente anônimos.

Pelos textos que seguem essas duas imagens, vemos que elas estão cheias de significados de interpretações, trazem uma reflexão acerca das lutas por sobrevivência, resistência e demarcação de terras desses povos; que apesar de seus direitos estarem

instituídos na Constituição 1988, eles ainda reivindicam o que não foi totalmente concretizado de fato. A primeira imagem à esquerda retrata um momento de manifestação de vários indígenas denunciando o massacre dos portugueses há 500 anos no Brasil, e estes, de certa forma, contribuíram na dispersão, escravidão e no massacre das populações indígenas que tiveram sua vida e culturas ceifadas, restando pouca delas.

A resistência indígena quanto aos seus direitos que foram rotulados pelos portugueses ainda clama no século XXI. As cicatrizes perduram em forma de manifestações, uma vez que as mais cruéis formas de violência praticadas no passado agora se constituem de outras maneiras, como a subtração dos seus direitos; assim, o surgimento e atuação de líderes indígenas (como aparece na imagem) tem sido uma materialização positiva para as etnias espalhadas pelo Brasil que só cresce.

[...] o surgimento das organizações indígenas no Brasil é o resultado da mudança de atitude política dos povos indígenas em face do Estado Nacional colonizador. A resistência que fora por muito tempo travada com o uso de armas, começou a se dar na arena política. Os índios costumam dizer: ‘da luta pelas armas à luta pelo papel e caneta’. Outro fator que contribuiu para a multiplicação das organizações indígenas foi o processo de redemocratização do país, iniciado na década de 1980, e os direitos indígenas consagrados na Constituição de 1988. (LUCIANO, 2006, p. 67).

Esse acontecimento que a imagem traz não se compara com o passado histórico dos povos indígenas brasileiros, as muitas resistências vão muito além do que vemos nessa imagem, visto que a Guerra dos Piratiningas, as lutas dos Caetés em Sergipe, a longa guerra Potiguara, a resistência dos Aruã e a resistência Trememb, para citar algumas resistências, foram vivenciados ao longo da história e estão ausentes do livro didático (PREZIA, 2017).

Atentando, agora, para a imagem à direita (ainda sobre a Figura 22), observamos que ela expressa uma reflexão importante no que diz respeito à desmistificação da comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil. Uma data que representou e representa questões relevantes sobre a diversidade da sociedade brasileira que foi, em alguns sentidos, encoberta pelas ideias do eurocentrismo.

Uma sociedade que se diz inclusiva e democrática ainda transporta algumas tradições autoritárias de uma elite encoberta e enraizada quando nos referimos sobre os direitos dos povos indígenas que ainda conclamam as injustiças há 500 anos e também hoje a luta continua. É o que testemunhamos pela imagem que estamos analisando, mas é necessário reconhecermos que avanços vêm ocorrendo.

Luciano (2006) expressa:

Os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história no período pós-colonização. Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras. (LUCIANO, 2006, p. 39).

Apesar de as imagens trazerem aspectos importantes e reveladores sobre a realidade que cerca os povos indígenas, e ainda são traços presentes na sociedade brasileira, é indispensável que essa discussão seja trazida e refletida nas aulas de História, propiciando aos estudantes uma visão crítica e compreensiva da realidade desses sujeitos e indo além do que conhecem e desconhecem.

A próxima imagem (Figura 23) faz parte do capítulo 11, corresponde à terceira unidade do livro didático. Nesse capítulo os autores trazem como título: “Estado e religião” abrangendo os conteúdos: - A decisão de colonizar. - Primeira vila do Brasil. - Capitania Hereditárias (dificuldades com as capitania, primeiros povoados, mulheres na administração). - Governo-geral (a capital Salvador, funcionamento do governo-geral, câmaras municipais, franceses no Brasil, Confederação dos Tamoios)

- Igreja católica e vida colonial (jesuítas, inquisição colonial)
- Pannel: Círio de Nazaré. Religiões de origem africana e indígena (religião de origem africana, religião dos indígenas)
- Oficina de História.

Figura 23 – Primeiros povoados



Fundação de São Vicente, obra de Benedito Calixto produzida em 1900. Encontra-se na Fundação Pinacoteca Benedito Calixto, em Santos, São Paulo. Na atualidade, a cidade de São Vicente tem suas atividades baseadas no comércio e no turismo. Um dos monumentos que celebra a fundação da cidade é o chamado *Marco Padrão*. A pedra fundamental do monumento foi lançada em 1932, em comemoração ao IV centenário da fundação da cidade.

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 174, 7.º ano).

Nesse contexto, a imagem que analisamos (Figura 23) aparece como discussão no tópico “**Primeiros povoados**”; em seu conteúdo, os autores discutem as capitânicas como os primeiros povoados e as dificuldades das capitânicas (estas foram os primeiros passos da colonização), a resistência dos povos indígenas à conquista portuguesa, a luta dos indígenas por suas terras e a negação de serem escravizados pelos portugueses.

Essa imagem representa um momento histórico que foi a fundação de São Vicente (cidade de São Vicente – São Paulo). Está acompanhada de um texto que reflete as relações sociais e comerciais no período de 1900, onde aparecem indígenas e não indígenas. Nesse sentido, é importante destacar que a imagem remonta aos tempos da Colônia e/ou aos primeiros contatos dos portugueses com os indígenas; tendo em vista que os primeiros contatos dos portugueses com os índios foram marcados por encontros e desencontros de culturas, costumes, crenças; também a exploração e a escravização desses povos que a princípio foram conceituados como sem cultura, vindo após isso a tentativa de submissão e extermínio de ambas as partes.

Conforme Luciano (2006):

Um dos fatores que contribuíram para o processo de dominação e de extermínio dos povos indígenas do Brasil foi a habilidade com que os colonizadores portugueses usaram a seu favor os desentendimentos internos entre os diferentes grupos étnicos, fosse provocando brigas entre eles ou usando-os para comporem seus exércitos para atacarem grupos rivais. [...] Os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização européia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos. (LUCIANO, 2006, p. 57).

Prezia (2017) corrobora que a presença dos europeus era cada vez mais frequente; além dos portugueses, havia espanhóis e franceses que estavam instalando-se mais ao norte, na região do rio Paraíba, terra dos Potiguaras por exemplo. Logo, começava uma história de luta e sofrimento dos povos nativos que se arrastou por vários séculos (PREZIA, 2017).

Passemos à imagem seguinte (Figura 24). Esta imagem faz parte do capítulo 12, corresponde à terceira unidade do livro. Nesse capítulo os autores trazem como título: “Cotidiano e economia colonial” abrangendo como discussão os conteúdos: - Mercantilismo (a riqueza servia a todos?). - Açúcar e colonização (engenhos). - Paineis: Cana-de-açúcar. - Formas de trabalho (trabalho escravo indígena, trabalho escravo africano, trabalho livre). - Latifúndio e mercado interno. - Oficina de História.

Esta imagem aparece como discussão no tópico “**A riqueza servia a todos?**”? Os autores discutem a questão do Mercantilismo (século XV a XVII) e em seguida vem a reflexão sobre o alto teor de riqueza acumulado nessa época e ao mesmo tempo existir tantas pessoas famintas na Europa.

A imagem analisada é uma pintura do início do século XIX, intitulada “América” como mostra a legenda. A representação é complexa, visto que seus elementos aparentam que o índio vivia em harmonia com tudo e todos, período seguido de guerras e conflitos. O índio nessa imagem está tranquilo, pacífico, e dócil como se não tivesse nenhum problema como as invasões portuguesas, os resquícios da colonização, escravização, a perda de territórios, valores e tradições culturais. Em vista disso, os índios aparecem fixos ao processo da colonização, melhor dizendo, a representação que se faz do índio no livro de História é quase sempre pautada na chegada dos europeus ao Brasil.

Figura 24 – Obra do início do século XIX atribuída ao pintor baiano José Teófilo de Jesus



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 191, 7.º ano).

Segundo Grupioni (1995):

[...] os livros didáticos são criativos em mesclar tantas figuras diferentes e contraditórias, dando uma sensação de unicidade. Feita a ressalva, devemos reconhecer que estas duas imagens nos permitem uma aproximação da forma como a sociedade ocidental representa tais sociedades: contraditórias entre si, elas realizam uma simplificação da questão e demonstram a nossa incapacidade em compreender um outro, que é diferente, em seus próprios termos. É assim que a questão indígena tem estado envolta num ambiente de preconceito, intolerância e muita desinformação. (GRUPIONI, 1995, p. 491).

Observando o contexto dos conteúdos no capítulo e a imagem, percebemos a descontextualização que há, visto que o conteúdo que o capítulo traz difere do que a imagem transfere e relata em sua legenda.

Litz (2009) destaca:

O trabalho com imagens deve possibilitar discussões sobre as condições de produção daquela imagem, ou seja, o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida. Assim podem-se perceber seus significados, tanto para a época e sociedade em que foi produzida como para outras sociedades, em outros períodos e contextos históricos. Segundo Peter Burke, as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de suas épocas e lugares, mas sim extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas e, como tal, devem ser submetidas a uma minuciosa

análise, principalmente de seus conteúdos subjetivos. Portanto, é preciso que se obtenha o máximo possível de informações sobre qualquer objeto iconográfico produzido, é preciso interrogá-lo, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções contidas no mesmo: como e quando foi produzido, sua finalidade, seus significados e valores para a sociedade que o produziu. (LITZ, 2009, p. 11).

A imagem seguinte (Figura 25), a última do livro do 7.º ano, faz parte também do capítulo 12 e seu conteúdo aparece no tópico “Formas de trabalho”, em que os autores retratam a produção de açúcar no Brasil quando os portugueses escravizaram os povos indígenas. Em consequência dessa escravização e a epidemia, muitos desses povos diminuíram bastante.

Figura 25 – Guerrilhas: obra de Johann Moritz



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 196, 7.º ano).

Em seguida, os autores discutem o tópico: “**Trabalho escravo indígena**”, em que aparecem as cruéis formas de violência praticadas pelos portugueses. O conteúdo ensina também que durante os séculos XVI e XVII trabalharam nas plantações de cana-de-açúcar; o processo de escravidão com os povos indígenas foi tão intenso que alcançou os estados de São Paulo, Maranhão e Pará para trabalharem na agricultura e na extração das drogas do sertão (guaraná, castanha, baunilha, plantas aromáticas e medicinais).

A imagem que vimos mostra elementos importantes para serem explorados, desde as questões de genocídios, guerras, resistências, território e sobrevivência dos indígenas com o

homem branco. A obra de Johann Moritz Rugendas⁴³ teve muita repercussão histórica, os modos e costumes de muitas pessoas da época que eram representadas por desenhos e pinturas. Podemos ver que o livro didático não explicita sua relação com o que vemos na imagem, em outras palavras não há nenhuma relação entre a legenda e o detalhe da obra exibida na imagem, apenas cita que é um conflito.

Que conflito seria esse? Quais as razões? Levando a interpretação da imagem ao pé da letra, sem nenhuma explanação do fato ocorrido, o que o estudante pode deduzir da imagem? Que os índios são selvagens? Todas as etnias andam seminuas? Os indígenas não acompanharam as mudanças que ocorreram e continuam ocorrendo na sociedade? A esse respeito, Grupioni (1995) destaca:

[...] a imagem do índio no livro didático não é uma. Há diferentes imagens, contraditórias entre si, fragmentadas nos manuais escolares. Assim como também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. (GRUPIONI, 1995, p. 488-489).

Após as análises realizadas das imagens e textos no livro do 7.º ano, constatamos que o número de imagens que o livro trouxe foi bem maior que o livro do 6.º ano, em que no capítulo 9 foi visível a sequência de imagens e conteúdos presentes na unidade do capítulo. Passemos agora para a análise das imagens do livro do 8.º ano.

4.4.3 Livro didático de História do 8.º ano

O livro de História do 8.º ano⁴⁴ contém 4 unidades e 15 capítulos, de acordo com o sumário. No capítulo 9, aparece no tópico “Expansão dos Estados Unidos” um conteúdo que retrata um pouco a conquista das terras indígenas (índios americanos). Após isso, não se veem nos capítulos posteriores questões referentes à questão indígena. Dos 15 capítulos das 4 unidades do livro, apenas três imagens dos indígenas foram encontradas.

A imagem analisada em seguida (Figura 26) faz parte do capítulo 4 do livro didático, corresponde à primeira unidade do material. Nesse capítulo os autores trazem como título

⁴³ Pintor alemão que viajou pelo Brasil durante a primeira metade do século XIX, pintando os povos e costumes que, de fato, ele pôde encontrar. Visitou províncias como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, São Paulo, Mato Grosso e Espírito Santo.

⁴⁴As imagens do sumário e ficha catalográfica estão no anexo do trabalho.

“Formação dos Estados Unidos” abrangendo como discussão os conteúdos: - As 13 colônias inglesas (colônias do norte, centro e sul). - Escravidão nas colônias. - Conflitos com a Inglaterra. - Independência das 13 colônias. - Painel: Estátua da liberdade. - Constituição dos Estados Unidos (Limites da cidadania). - Oficina de História.

Figura 26 – Ernie La Pointe: descendente de indígena



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 61, 8.º ano).

Nesse seguimento, a imagem que analisamos aparece como no tópico **“Constituição dos Estados Unidos”**, como ocorreu esse processo político no país e os direitos assegurados dos cidadãos. Em seguida, vem a discussão sobre a História dos Estados Unidos, marcada pelas contradições sociais; uma dessas foi que não apareceu na Constituição, a liberdade de todos os cidadãos, dentre eles, mulheres, negros, indígenas que foram excluídos da vida política e tiveram de lutar pelo reconhecimento de seus direitos.

A imagem mostra um descendente indígena da etnia Sioux,⁴⁵ que vive nos Estados Unidos. Podemos ver na legenda da imagem que as lutas por terras é o mesmo embate que os índios do Brasil também enfrentam. De acordo com a legenda da imagem, os direitos dos indígenas tanto brasileiros como americanos continuam ameaçados e subtraídos. É importante destacar que essas informações são relevantes para a formação dos nossos estudantes que, de certa forma, ainda desconhece a realidade desses sujeitos na história e nas legislações que são desrespeitadas. A partir do levante desse quadro, o professor e a professora poderão explorar ricas informações e estudos, com os estudantes, que retratem e comparem a realidade e resistências das etnias brasileiras e americanas.

⁴⁵ Conhecida como uma diversificada civilização que se subdivide em três grandes grupos: os Tétons, Yanktons e Santees, que vivem na região do nordeste dos Estados Unidos (pradarias e os rios da bacia do Missouri e do Mississippi).

Segundo Luciano (2006), o movimento indígena brasileiro trouxe significativa contribuição na luta pela terra, saúde, educação e outros direitos, como também na demarcação e regularização das terras indígenas, e ainda continua lutando e resistindo.

Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. (LUCIANO, 2006, p. 59-60).

Assim, é importante salientar que os desafios dos povos indígenas na luta por seus direitos não se resume ao índio brasileiro, mas também a outros índios de outros países. O processo de dominação europeu atingiu não somente o índio brasileiro, mas também outros povos indígenas que também enfrentam as consequências da invasão e da colonização.

Continuando a análise, a próxima imagem (Figura 27) faz parte do capítulo 8, pertencente à segunda unidade do material. Nesse capítulo os autores trazem como título “Independência do Brasil” composto pelos conteúdos: - População e sociedade. - Processo de independência. - Conjuração mineira (representações da Inconfidência Mineira). - Conjuração baiana (1798). - Família Real na colônia (fim do monopólio comercial, Brasil, sede da Coroa Portuguesa). - Revolução Pernambucana (eclode a revolta). - Regência de Dom Pedro. - Proclamação e lutas pela independência. - Painel: independência ou morte. - Oficina de História.

Figura 27 – Crianças indígenas na sala de aula na aldeia Guarani Tenonde Porã,



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 121, 8.º ano).

O conteúdo que antecede a imagem analisada traz como discussão **“Liberdade e independência”**. Os autores abordam a repressão dos donos de escravos e a luta destes por liberdade. Mais à frente traz o Brasil como Estado independente, porém ainda permanece na luta pela ampliação de soberania e a conquista de uma cidadania plena para todos os brasileiros, sem desigualdade.

A questão sobre os direitos dos povos indígenas é complexa e ainda perduram as lutas para poder mantê-los. A legenda da imagem reforça os direitos que foram alcançados e instituídos pela Constituição 1988, mas é certo que o pouco que conseguiram a todo instante continua sendo ameaçado, tendo em vista que o desenvolvimento econômico e os projetos que causam impactos negativos às comunidades indígenas como construção de represas, hidroelétricas, barragens e estradas⁴⁶ trazem grandes prejuízos em todos os aspectos.

Em seguida, a legenda faz referência a duas crianças indígena na aldeia Guarani Tenonde Porã,⁴⁷ localizada no estado de São Paulo. O texto da legenda está em diálogo com a imagem, pois a educação se constitui um direito alcançado pelos indígenas, principalmente quando nos referimos à educação escolar indígena, que se tornou um currículo específico que se expandiu para as comunidades indígenas. Antes era restrito, podendo somente frequentar o espaço escolar não indígena, e também não havia um currículo que respeitasse as especificidades e subjetividades desses sujeitos.

No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos juridicamente suas formas próprias de organização cultural e social, seus valores artísticos, simbólicos, tradições, e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras. A extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade de os povos nativos se apropriarem da instituição escolar, atribuindo-lhe identidade e função peculiares. A escola, espaço que também possui um histórico de aculturação e assimilação, bem como imposição de valores, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política. (WENCZENOVICZ; BAEZ, 2016, p. 2).

Seguimos agora para a próxima e última imagem do livro do 8.º ano (Figura 28).

A imagem que segue faz parte do capítulo 13, corresponde à quarta unidade do livro didático. Nesse capítulo os autores trazem como título: “Período regencial” abordando os

⁴⁶ Um exemplo é a construção da hidrelétrica de Belo Monte, que foi uma falta de diálogo e respeito às comunidades indígenas. O empreendimento tem impacto direto sobre o ambiente e meio de vida das comunidades, provocando também o deslocamento de milhares de pessoas. A falta de diálogo tem levado ao acirramento do conflito na área. Ver mais em Amélia Gonzalez (2018). <https://g1.globo.com/natureza/blog/amelia-gonzalez/post/2018/08/15/indigenas-do-xingu-mostram-os-impactos-de-belo-monte-sobre-seu-cotidiano.ghtml>.

conteúdos: - Grupos em disputa (Regência trina provisória, Regência trina permanente, Guarda nacional, Ato adicional, Regência Una de Feijó, Regência Uma de Araújo Lima). - Paineis: o indígena como símbolo nacional. - Revoltas provinciais (Salvador, a revolta dos malês, Grão-Pará – a Cabanagem, Rio Grande do Sul – a Farroupilha, Bahia – a Sabinada, Maranhão, a Balaiada). - Oficina de História.

A imagem que analisamos aparece no tópico **“Painel: O indígena como símbolo nacional”**. Os autores abordam nesse tópico a figura do índio no Brasil trazendo as figuras de Iracema de José de Alencar e Último Tamoio criado por Rodolfo Amoedo.

Vejamos a imagem (Figura 28).

Figura 28 – Iracema de José de Alencar (1881) e o último Tamoio (Rodolfo Amoedo)



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 195, 8.º ano).

As duas fotos que aparecem na mesma página do livro remontam à obra de José de Alencar⁴⁸ (indígena Iracema) e à pintura de Rodolfo Amoedo⁴⁹ (o último tamoio). São obras muito conhecidas e discursadas nas obras literárias e na maioria dos livros didáticos de

⁴⁷ Para conhecer um pouco da etnia, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=ydSB6NScwa0>.

⁴⁸ José Martiniano de Alencar foi um escritor e político brasileiro. É notável como escritor por ter sido o fundador do romance de temática nacional, e por ser o patrono da cadeira fundada por Machado de Assis na Academia Brasileira de Letras.

História. Essas imagens fictícias consideradas, na maioria das vezes, como a representação do índio brasileiro já são recorrentes nesses materiais e já se tornaram rotineiras, com pouca ou nenhuma reflexão para os estudantes na formação e prática da consciência histórica.

Nesse sentido, como o estudante poderá aprender e compreender o conhecimento necessário e indispensável para uma formação reflexiva sobre os povos indígenas? O modo como essas duas imagens vêm introduzidas nesse contexto, distancia e silencia a realidade que comporta esses povos. É relevante destacar que os Tamoios foram povos que resistiram e viviam no litoral norte de São Paulo e na região do Rio de Janeiro até Cabo Frio. Eles lutaram e entraram para a História do Brasil denominando a chamada Confederação dos Tamoios⁵⁰ (PREZIA, 2017). Em outras palavras, a imagem não vem acompanhada de um texto explicativo e aprofundada analisando o contexto das disputas, conflitos e contradições do período vivenciado. É fundamental compreender essa relação de presente e passado, o livro didático não retrata essa realidade que foi fruto de muitas guerras e conflitos, pois para compreendermos a imagem que vem explícita no livro didático é preciso conhecer o que houve por trás dela, isto é, seu contexto histórico, pois nenhum documento seja ela imagem, pintura, registros fotográficos não são neutros, mas sim com significados e interpretações diversas (PAIVA, 2002).

O processo de desconstrução e reconstrução é indispensável, requer amadurecimento; mesmo sendo uma representação fictícia, obscurece a historicidade dos indígenas que já tiveram um contexto histórico velado, como destaca Foucault (2014), que a aplicação do poder e da punição não é mais do corpo com as marcas ostensivas no ritual dos suplícios, mas agora são os castigos incorpóreos.

4.4.4 Livro didático de História do 9.º ano

O livro de História do 9.º ano⁵¹ contém 5 unidades e 16 capítulos de acordo com o sumário. No capítulo 6 aparece o tópico “Primeira República: sociedade e poder”, o conteúdo que retrata sobre os indígenas. Após isso, no capítulo 12, aparece um tópico “Democracia e Populismo”, aparece o conteúdo que trata de forma breve sobre o Parque Indígena do Xingu.

⁴⁹ Rodolfo Amoedo foi um pintor, desenhista, professor e decorador brasileiro. Era professor na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e foi considerado um ótimo conhecedor das técnicas artísticas.

⁵⁰ Guerra dos Tamoios ou dos Tamuya contra os portugueses de São Vicente e seus aliados, os Tupi. Viviam em constante conflito com os portugueses de Santos e São Vicente (PREZIA, 2017).

⁵¹ As imagens do sumário e ficha catalográfica estão no anexo do trabalho.

Posteriormente, não se vê mais no restante dos capítulos questões referentes aos povos indígenas. Dos 16 capítulos das 5 unidades do livro, apenas quatro imagens dos indígenas foram encontradas nesse livro do 9.º ano.

A primeira imagem analisada (Figura 29) do livro do 6.º ano faz parte do capítulo 6, corresponde à segunda unidade do material. Nesse capítulo 6, os autores trazem como título “Primeira República: Sociedade e Poder” trazendo os conteúdos: - Primeira República (Os indígenas, As mulheres, ontem e hoje, Política de favores e voto de cabresto, Relações políticas). - Terra, produção e poder (Convênio de Taubaté, Borracha na Amazônia, Imigração). - Industrialização e trabalhadores (Vida de operário, Greve de 1917). - Paineis: Artes plásticas e literatura. - Oficina de História.

Figura 29 – Indígena na década de 1910



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 95, 9.º ano).

A imagem analisada aparece no tópico: “**Os indígenas**”. Esse tópico discute sobre o Serviço de Proteção dos Índios (SPI), criado em 1910 pelo governo federal. Teve por objetivo a preservação das terras e das culturas indígenas. Os autores frisam que sua criação foi em razão dos conflitos por terra entre indígenas e posseiros, mas esse órgão apresentou muitas

falhas, perdurou até 1967, sendo posteriormente substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

Nessa imagem vemos um espaço onde estão reunidos indígenas e o sertanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, criador do SPI;⁵² possivelmente é um momento de diálogo e interação que ocorreu na década de 1910. A legenda não explicita qual foi a ocasião desse encontro, apenas destaca a presença desse ilustre sujeito que apoiou as populações indígenas do Brasil e teve um papel social, cultural e humano relevante para esses povos e a sociedade brasileira.

Por ser um militante da causa indígena que procurava difundir os problemas e embates que os índios enfrentavam, a imagem traz elementos importantes para o conhecimento e a exploração do conteúdo, que ora traz uma reflexão fundamental no que diz respeito a uma figura de um importante contribuinte para o campo da historiografia brasileira. Oliveira (1995) afirma:

As raízes institucionais para a implantação dessa primeira concepção sobre o problema indígena provem da formação de um órgão indigenista específico, o Serviço de Proteção aos Índios/SPI, criado em 1910, e substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI. O positivismo, corrente filosófico-política a que estiveram filiados os militares e intelectuais que levaram à Proclamação da República, idealizou o lugar do índio na Nação Brasileira e definiu as normas administrativas pelas quais esse deveria ser tratado. Foi a chamada doutrina da proteção fraternal ao silvícola, sistematizada, divulgada e colocada em prática pelo engenheiro-militar Cândido Mariano da Silva Rondon, primeiro dirigente do SPI. Rondon criticou ferozmente as práticas de extermínio bem como de uma assimilação dirigida e acelerada (como faziam algumas missões religiosas), defendendo ao contrário um tratamento humanitário aos silvícolas, que lhes permitisse no curso de algumas gerações ascender dos ‘princípios fetichistas’ ao ‘pensamento científico’. Em uma perspectiva geopolítica, os índios eram pensados como os guardiães das fronteiras políticas da nação, pois, embora fossem os habitantes dos rincões mais afastados do país, eram conceituados como ‘os primeiros brasileiros’ e viviam sob uma tutela direta do Estado. (OLIVEIRA, 1995, p. 65).

Nessa perspectiva, trazer os estudantes para esse campo de reflexão quanto ao resgate histórico do presente e passado de quem participou e lutou pelos indígenas se constitui em uma desconstrução e reconstrução de novos olhares, e também apontamentos de que a luta pelos direitos desses povos não é algo “novo” na sociedade, mas o que hoje foi conquistado.

A legenda reforçou os aspectos ilustrativos da imagem analisada, mas precisaria vir mais bem explícito no livro didático, não somente a descrição dos fatos e eventos, mas

⁵² De origem indígena por parte de seus bisavós maternos e da bisavó paterna, teve contato com os índios de muitas etnias, entre elas os Bororo, Nhambiquara, Urupá, Jarú, Karipuna, Ariqueme, Boca Negra, Pacaás

também é importante a interpretação do caráter estrutural do evento em questão. Como destaca Bittencourt (2017b), o livro didático é limitado e condicionado por motivos econômicos, ideológicos e técnicos; em que os autores e também as editoras simplificam as questões complexas impossibilitando que os textos e as imagens suscitem a reflexão.

A próxima imagem (Figura 30) faz parte do capítulo 12, unidade 4. Os autores trouxeram como título “Democracia e populismo” trazendo como conteúdos os tópicos: - Novos rumos (Guerra fria e modelo econômico, Vida econômica). - A volta de Vargas 1951-1954 (O suicídio de Vargas). - Governo Juscelino 1956-1961 (Desenvolvimento econômico e democracia, Anos dourados). - Governo Jânio Quadros 1961. - Pannel: Parque indígena do Xingu (A posse de Goulart). - Governo Goulart 1961-1964 (Reforma de base). - Oficina de História.

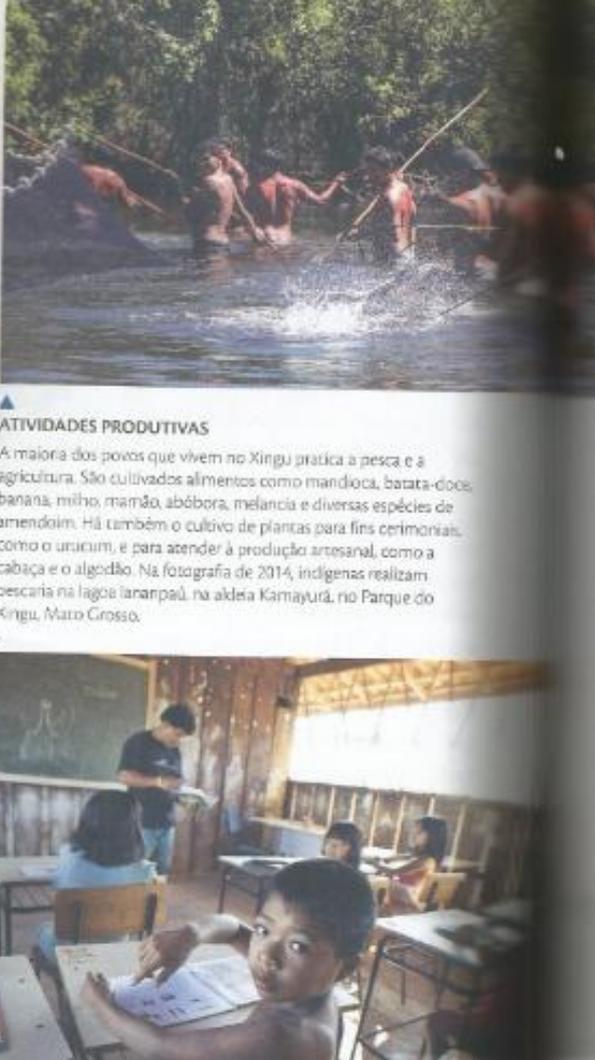
Figura 30 – Índios Kamayurá na Lagoa Iananpaú e crianças

O Parque Indígena do Xingu é considerado uma das mais importantes áreas indígenas do mundo. Ele foi criado em 1961, durante o governo do presidente Jânio Quadros. Entre os principais responsáveis pela criação do Xingu estão o marechal Rondon, o antropólogo Darcy Ribeiro e os irmãos sertanistas Villas Bôas.

Atualmente, a reserva é administrada pela **Fundação Nacional do Índio (Funai)**. Os indígenas que vivem no Parque lutam constantemente para manter seu território protegido.

ATIVIDADES PRODUTIVAS
A maioria dos povos que vivem no Xingu pratica a pesca e a agricultura. São cultivados alimentos como mandioca, batata-doce, banana, milho, mamão, abóbora, melancia e diversas espécies de artemísia. Há também o cultivo de plantas para fins cerimoniais, como o urucum, e para atender à produção artesanal, como a cabuca e o algodão. Na fotografia de 2014, indígenas realizam pescaria na lagoa Iananpaú, na aldeia Kamayurá, no Parque do Xingu, Mato Grosso.

EDUCAÇÃO
Em 2010, havia 68 professores, de 14 etnias, lecionando em 36 escolas localizadas nas aldeias e postos do Parque. Nas escolas, as crianças têm aulas na língua de seu povo e também aprendem a língua portuguesa. Na fotografia de 2012, sala de aula na aldeia Kuiluro, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso.



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 200, 9.º ano).

A imagem que analisamos está na discussão do tópico **“Painel: Parque indígena do Xingu”** do livro didático, onde é abordada pelos autores a relevância do Parque Indígena do Xingu para as comunidades indígenas. Esse local foi criado em 1961 no governo do presidente Jânio Quadros; os indígenas que vivem nesse espaço e nele sobrevivem lutam constantemente para manter esse território, que foi e continua sendo fruto de muitas resistências.

Observemos as duas fotos em uma só página, em que ambas trazem significados e reflexões importantes. O texto que antecede as duas imagens retrata um pouco o Parque Indígena do Xingu, como também traz um resgate histórico sobre quem o criou (1910) – já discutimos sobre as terras indígenas, onde vivem várias etnias. A legenda lembra também os principais criadores responsáveis na criação desse espaço como Marechal Rondon, Darcy Ribeiro⁵³ e os irmãos Villa Bôas,⁵⁴ que tiveram papéis preponderantes para os povos indígenas. Em seguida, a legenda destaca a importância do parque para os indígenas, em que estes lutam e resistem por esse território que a todo o momento é ameaçado de ser tomado. Por ser fruto de muitas resistências, esse território está ameaçado pela construção de usinas hidrelétricas, rodovias e exportação de produtos agrícolas, etc. Sobre a resistência na luta por seu território Luciano (2006) ressalta:

Território é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos indígenas. É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios. [...] O território indígena é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos. (LUCIANO, 2006, p. 101).

Nesse seguimento, na imagem ao lado do texto, vemos alguns elementos da legenda presentes, por exemplo, o Parque Indígena do Xingu (Mato Grosso), os índios em suas práticas cotidianas na aldeia Kamayurá. Há um destaque na legenda sobre os costumes e os modos de vida desse povo, como o cultivo de determinados alimentos, a pesca e as plantas artesanais das quais sobrevive a comunidade; essa questão é relevante para ser estudada e

⁵³ Foi um antropólogo, educador, romancista e político brasileiro conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no Brasil.

aprofundada com os estudantes, tendo em vista que o livro didático teve o cuidado em exemplificar a realidade dos índios dessa aldeia.

De outro modo, percebemos que mesmo os índios aparecendo *seminus* e na floresta (como vimos na imagem), é visível o avanço quanto a essa discussão, o texto da legenda amplificou o olhar sobre a imagem, onde foram destacadas ricas discussões sobre a realidade desses povos que vivem no Xingu. Conhecemos a relevância das etnias e das comunidades indígenas dessa região, dado que os primeiros contatos dos portugueses com os indígenas ocorreram na região Nordeste.

A atual presença dos povos indígenas impõe a necessidade de repensar uma idéia da colonização como uma grande conquista de povos, pacíficos e subjugados, derrotados e massacrados. Além dos confrontos abertos, circunstancialmente foram elaboradas diversas estratégias de resistência, às vezes silenciosas, invisíveis, camufladas, tecidas ao longo de anos, que foram envolvendo os colonizadores. Enfim, uma derrota ainda que relativa, da colonização, pela capacidade histórica dos povos indígenas, particularmente em Regiões como o Nordeste do Brasil, elaborarem diferentes estratégias de resistência, para a afirmação étnica e conquista do apoio da sociedade para o reconhecimento oficial, para a conquista e a garantia dos seus direitos. (SILVA, A., 2004, p. 6).

Nessa continuação, logo abaixo, na segunda foto da Figura 30, há na legenda uma breve explanação sobre a educação, abordando as questões sobre os professores indígenas que lecionam nas comunidades indígenas (aldeias), a educação indígena, e também de modo implícito as condições físicas das escolas nas aldeias indígenas. Compreendemos que esses elementos que aparecem na legenda ligados à imagem analisada são complexos e atuais na educação brasileira, mormente na educação escolar indígena, que, apesar das políticas afirmativas como as Leis n.º 10.639/2004 e n.º 11.645/2008 e outras tantas, ainda persistem muitos desafios que não foram sanados e ainda continuam em crise.

A classe professoral de indígenas e não indígenas são questões importantes para serem trabalhadas e refletidas, uma vez que o número de professores indígenas que ensinam na própria comunidade ou em outras vem aumentando significativamente, e isso representa um avanço para a educação indígena.

⁵⁴ Os irmãos Villas Bôas, Cláudio e Orlando, representantes militantes na política indigenista brasileira, lutaram em prol da causa dos índios brasileiros em busca de transformação nos direitos sociais, econômicos, reconhecimento e no rompimento do preconceito e da discriminação.

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades. (MAHER, 2006, p. 35).

Como afirma a autora, é preferível que se conceba que os professores sejam indígenas, pois eles têm apropriação, vivência e do que um professor que é exterior à realidade desses sujeitos e muitas vezes prefere “ensinar” o que melhor lhe apraz, desconhecendo os traços culturais, a língua, os rituais, as memórias, o território, os lugares sagrados.

Grupioni (2003) também enfatiza:

A proposta de que a escola pode contribuir para que os povos indígenas mantenham e valorizem suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se a sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna; de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifica para o magistério ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar pode cumprir uma função importante no diálogo intercultural, permitindo aos índios entender melhor o mundo em que estão inseridos, são alguns dos consensos estabelecidos, que se encontram explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal. (GRUPIONI, 2003, p. 147).

Outro elemento que merece ser destacado na imagem são as condições infraestruturais (a falta de investimento) das escolas indígenas nas comunidades; esse é um dos aspectos que também merecem ser levados em consideração na imagem que estamos analisando, considerando que essa modalidade sofre também a falta de investimento, pois:

O Estado homogeneiza a escola indígena ao torná-la semelhante ao modelo educacional da rede pública de ensino, regulamentado e controlado pela burocracia estatal, embora, haja tentativas de torná-la diferenciada e específica, o espaço institucionalizado herdou do Estado o legado as condições precárias das escolas públicas, baixo investimento, falta de materiais de apoio e didático, entre outros. (ZUKERAN, 2011, p. 10).

A subsequente imagem (Figura 31) faz parte do capítulo 16, que corresponde à unidade 5 do livro didático. Nesse capítulo os autores trazem como título “Brasil contemporâneo” abrangendo os conteúdos: - Pressão popular por democracia. - Governo Sarney 1985-1990 (Plano Cruzado, Constituição de 1988). - Paineis: Construção de cidadania.

- Governo Collor 1990-1992 (Estatuto da Criança e do Adolescente). - Governo Itamar Franco 1992-1994. - Governo Fernando Henrique Cardoso 1995-2002 (Final do governo FHC). - Governo Lula 2003-2010 (Desigualdade: o grande desafio). - Dilma Rousseff 2011-2014. - Oficina de História.

A imagem analisada está localizada no tópico **“Constituição de 1988”**, no qual os autores listam e discutem os princípios fundamentais da Constituição Federal 1988 como a Igualdade jurídica, Subordinação de todos à lei, Liberdade de pensamento, crença religiosa, expressão intelectual, locomoção, associação e Garantias de liberdade do cidadão.

Vejamos os indígenas na Figura 31 (a legenda não revela a etnia) em uma Assembleia Nacional Constituinte 1988.

Figura 31 – Indígenas participam da Assembleia Nacional Constituinte



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 256, 9.º ano).

A presença dos indígenas nesse momento importante como nos apresenta a legenda da imagem é um marco histórico tanto para eles como para a sociedade. É interessante observarmos que o livro não traz esse momento e como ocorreu (1988), quando os indígenas estavam presentes para reivindicar seus direitos e reconhecimento da demarcação de terras, identidade, culturas, tradições e educação.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um avanço da legislação brasileira na defesa dos direitos indígenas e no reconhecimento da

pluralidade étnica existente no país. Não mais pretendendo integrar os índios à comunhão nacional, a Constituição passou a legitimar direitos permanentes aos indígenas, pois reconheceu a organização social, línguas, crenças, costumes e tradições desses povos culturalmente diferenciados. Apesar do contato degradante estabelecido pela sociedade envolvente com os povos indígenas ao longo desses mais de 500 anos de história nacional, o que se constata é que a cultura indígena sobrevive. Além de um constante crescimento demográfico estabelecido nos últimos anos, muitos povos vivem um processo de revitalização cultural e autoidentificação étnica. (CURI, 2010, p. 16).

Mesmo sendo um momento de ínfima relevância em que os indígenas “conseguiram” ser reconhecidos em alguns artigos da Constituição Federal 1988, ainda há o silenciamento implícito que não é trabalhado no livro didático de História. Em conformidade com Foucault (2014), a forma jurídica geral que garante um sistema de direitos em princípio igualitários é sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente igualitários e assimétricos.

Mesmo com alguns de seus direitos reconhecidos na Constituição Federal 1988, tudo isso é fruto de muitas resistências e lutas por meio dos movimentos indígenas e negros. Uma vez que novas reformulações vêm surgindo sobre esses direitos, estão sendo ameaçados a todo instante; a resistência na atualidade ganha destaque principalmente quando falamos da demarcação de terras, e os indígenas vêm sofrendo as mais cruéis formas de desrespeito e violência de todas as partes.

Atualmente existem 462 terras indígenas regularizadas que representam cerca de 12,2% do território nacional, localizadas em todos os biomas, com concentração na Amazônia Legal (distribuídas da seguinte forma: 10% no Sul, 6% no Sudeste, 54% no Norte, 11% no Nordeste, e 19% no Centro- -Oeste do país) (Funai, 2016). A demarcação das terras indígenas é muito importante, pois possibilita para os indígenas a segurança de um espaço fundiário que lhes assegure meios dignos de subsistência econômica, como prevê a legislação. As condições de continuidade da vida indígena envolvem uma lista infindável de ameaças, tanto para os povos que vivem nas florestas como para os que vivem na caatinga sertaneja, dos ribeirinhos do sertão aos litorâneos, que passam a assumir vida de migrantes, adentrando nas filas do proletariado urbano ou nos bolsões de pobreza das grandes cidades. (SILVA, E. C., 2018, p. 497-498).

Portanto, muitos são os conflitos, as lutas e resistências que ainda perduram atualmente em prol da garantia e do usufruto desses bens naturais, pois a demarcação de terras se constitui em uma necessidade para a sucessão dos povos indígenas no Brasil.

A próxima e última imagem (Figura 32) do livro didático do 9.º ano também faz parte do capítulo 16. A imagem analisada está localizada no tópico “**Desigualdade: o grande desafio**”, onde os autores discutem os fatores que causam a desigualdade social e os fatores

que contribuíram na diminuição dessa desigualdade como os programas de transferência de renda como o Bolsa Família, a expansão de acesso à educação em todos os níveis, as políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e jovens de escolas públicas, aumento do salário mínimo e a queda da taxa do desemprego; mas os autores destacam que mesmo com esses avanços, ainda assim, o Brasil permanece como o campeão das desigualdades.

Figura 32 – Indígena Xavante (Eleições 2010)

Outras histórias

Indígenas e a participação política

Segundo a Funai, cerca de 200 mil indígenas possuem título de eleitor. Em 2008, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) divulgou a “Carta de reflexão para eleitores indígenas”, na qual estimulava os povos indígenas a votarem conscientemente. Leia um trecho:

(...) é necessário elegermos lideranças comprometidas com nossas bandeiras de luta, que conheçam a realidade dos nossos povos, por fazerem parte deste contexto, e sentirem na pele as limitações, os preconceitos e as injustiças cometidas contra nossos povos, ao longo dos mais de 500 anos de história de ocupação não indígena no Brasil.

Cada eleitor indígena tem a oportunidade de escolher e votar em candidatos que realmente fortalecerão projetos voltados para nossos povos. (...) Atualmente, o voto representa uma importante arma que se bem utilizada poderá mudar nossa história.



Indígena Xavante posa para fotografia segurando seu título de eleitor. Imagem em Primavera do Leste (MT), nas eleições de 2010.

Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Carta de reflexão para eleitores indígenas. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/c/noticias?id=59177>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 263, 9.º ano).

Essa imagem destaca a presença e a inserção do índio na política, o direito de votar chega também para os povos indígenas. Até 1934, índios, negros, analfabetos, mulheres e pobres não possuíam esse direito. O texto e a imagem que vêm expressos trazem uma excelente reflexão sobre a inclusão e a participação desses sujeitos quanto ao direito de votar, e ao mesmo tempo destaca a importância de se ter o título de eleitor, como também orienta os indígenas a votarem conscientemente.

Na imagem, é possível visualizar um indígena da etnia Xavante⁵⁵ segurando seu título de eleitor nas eleições de 2010. É uma conquista para os povos indígenas poder participar de

⁵⁵ É um grupo indígena que habita o leste do estado de Mato Grosso, mas precisamente nas reservas indígenas de Areões, Marechal Rondon, Parabubure, Pimentel Barbosa, São Marcos, Áreas indígenas Areões II.

um momento democrático. A participação política como aborda o próprio texto da imagem deve provocar a conscientização desses sujeitos em suas decisões na busca por seus direitos e garantias sociais. Todavia, muitos indígenas e não indígenas (no período de eleição) acreditam nos discursos hediondos dos políticos.

Nesse sentido, o texto que acompanha a imagem tem elementos para ser estudados e explorados nas aulas de História, pois a partir do enunciado, o professor pode trazer reflexões e outras questões entrelaçadas nessa discussão e assim aprofundar e proporcionar a reflexão para além do que o material didático traz. Grupioni (1995) assinala que o livro didático é uma fonte importante na formação da imagem que temos do Outro. Desse modo, o livro didático mostra ou reforça com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é e como se constituiu e se transformou até chegar aos dias atuais.

Diante das imagens que foram analisadas no decorrer desta dissertação, percebemos que a cada conteúdo, imagem e discussão houve uma menção e discussão, de maneira breve, ao povo indígena da etnia Atikum pertencente ao estado de Pernambuco região Nordeste. Contudo, a região Nordeste foi palco de encontros e desencontros entre os europeus e diferentes povos indígenas, sendo considerada o espaço de sobrevivência e resistência que é e continua sendo sonegado no ensino de História, e isso reflete nos materiais didáticos de História até os dias atuais. Para uma melhor compreensão mostraremos no quadro a seguir os diferentes povos indígenas abordados na coleção.

Quadro 3 - Diversidade de povos indígenas que aparecem na coleção historiari

Etnias	Localidade	Condições de vida	Culturas	Tradições
Yawalapiti	No alto Xingu, na parte sul do Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso. Situada na confluência dos rios Tuatuari e Kuluene.	Vivem basicamente da agricultura e da pesca. A caça reduz-se a algumas aves como o jacu, mutum, macuco e a pomba. Concentram-se no cultivo da mandioca brava (maniot utilíssima), milho, banana, algumas espécies de feijão, pimenta, tabaco e urucum.	São descendentes de Kiamuti ou Mavutsinim, o criador de diversos povos do Alto Xingu, que plantou os troncos do Kuarup fazendo gente renascer a cada ciclo de morte, brotando do tronco. A prática dos casamentos interétnicos e os ensinamentos de Mavutsinim e a força do Kuarup, o trabalho compartilhado e o	Realizam cerimônia. Têm o costume de enterrar os mortos na praça, fazendo distinção entre pessoas de prestígio e pessoas comuns no sepultamento. A prática da cosmovisão, conceituando as mudanças do corpo ser a causa de transformações da identidade social, processos fisiológicos integrados ao processo

<p>Guarani-Kaywová</p>	<p>Habitantes da região sul do Mato Grosso do Sul que distribuem-se suas aldeias por uma área que se estende até os rios Apa, Dourados e Ivinhema, ao norte, indo, rumo sul, até a serra de Mbarakaju e os afluentes do rio Jejui.</p>	<p>Vivem da agricultura, mas apreciam a caça e a pesca. Pautam-se na economia de subsistência, marcada pela distribuição e redistribuição dos bens produzidos. Uso exclusivo das roças e o consumo dos produtos.</p>	<p>desenvolvimento de atividades culturais. Tem origem nas florestas tropicais das bacias do Alto-Paraná, do Alto-Uruguai e extremidades do planalto meridional brasileiro. Organização da memória dos vários grupos macro-familiares e da percepção dos espaços. Relações interétnicas.</p>	<p>sociológicos. Preservam a relevância cosmológica e religiosa, representando importante elemento na elaboração da identidade étnica. Construção de suas habitações e lugares para as atividades religiosas.</p>
<p>Bororós</p>	<p>O território tradicional de ocupação atingia a Bolívia, a oeste; o centro sul de Goiás, ao leste; as margens da região dos formadores do Xingu, ao norte; e, ao sul.</p>	<p>A unidade política é a aldeia (Boe Ewa), formada por um conjunto de casas dispostas em círculo, tendo no centro a casa dos homens (Baito). Vivem da coleta, caça, pesca e a agricultura; o processo de contato com outras pessoas acarretou novas formas de relações sociais e econômicas, tais como a possibilidade de trabalho assalariado, a venda de mercadorias (artesanato) e a aposentadoria.</p>	<p>As relações de compadrio são frequentes, como os casamentos com regionais. Os rituais são constantes na vida dos bororós; os principais ritos de passagem (em que as pessoas de uma categoria social a outra) são o de nomeação, iniciação e funeral.</p>	<p>Os bororós definem o ciclo anual de atividades. A ausência ou frequência das chuvas dividem o ciclo anual em duas estações: Joru Butu (seca) e Butao Butu (chuvas). As relações sociais, políticas e religiosas são fatores determinantes na comunidade que passam de geração em geração.</p>
<p>Panenoá ou Barasana</p>	<p>O rio Uaupés tem cerca de 1.375 Km de extensão. De sua foz do Rio Negro até a desembocadura do Rio Papuri, o Uaupés está situado em território brasileiro e percorre cerca de 342 Km. Serve de fronteira</p>	<p>Sobrevive m da caça, pesca e agricultura de coivara, sendo a mandioca brava o principal produto. Tanto homens como mulheres jovens são treinados na confecção de artesanatos que diz respeito ao intelectual, espiritual e técnico (objetos, corpos, casas e o universo).</p>	<p>São patrilineares e exogâmicos, indivíduos que pertencem ao grupo de seu pai e falam a sua língua. São grupos equivalente e distintos; internamente, cada um consiste em um número de clãs hierarquicamente ordenados.</p>	<p>Acreditam que o universo é feito de três camadas básicas: céu, terra e “mundo inferior”. Cada camada é um mundo em si, com seus seres específicos, podendo ser</p>

	<p>com entre o Brasil e a Colômbia por mais de 188 Km. Os principais núcleos de povoamento são a cidade de Mitu, capital do departamento colombiano do Vaupés, e Iaraeté, que é sede de um distrito do município de São Gabriel.</p>		<p>A cosmologia é o princípio básico da organização social em diferentes esclas da existência: corpo, comunidade, casa, cosmos e organização análoga entre níveis diferentes de experiência.</p>	<p>entendidos nos termos abstratos e concretos. Há o ciclo anual das festas coletivas (cantos, danças e instrumentos musicais) que marcam eventos importantes do mundo humano e natural – nascimentos, iniciações, casamentos e mortes, a derrubada e o plantio de roças e a construção de casas, as migrações dos peixes e pássaros.</p>
<p>Kamayurá</p>	<p>Aldeia localizada há 10 Km a norte do Posto Leonardo Villas Bôas, a aproximadamente 500 metros da margem sul da Lagoa Ipavu e 6 Km do rio Kuluene, à sua direita. Constituem o território Kamaiurá imediato a aldeia, formada pelas casas e pelo pátio cerimonial, a mata vizinha, a lagoa de Ipavu e os riachos que nela deságuam.</p>	<p>A agricultura ocupa lugar de destaque. Dela provêm os ingredientes fundamentais para a elaboração do beiju, produto básico de sua alimentação. Há também o cultivo de outras plantas para fins cerimoniais (fumo e urucu), como também os bens artesanais (cabaça e algodão). O trabalho de plantio e colheita é usualmente individual, sendo que o homem cuida do fumo e a mulher do algodão. A coleta é coletiva e envolve a participação de mulheres e crianças.</p>	<p>A prática cultural é que homens e mulheres mais velhos ensinam as crianças e jovens a dançar, cantar, fazer artesanato e conhecer as histórias do povo. Estão vinculados por um sistema de trocas especializadas e rituais intergrupais.</p>	<p>Celebram ritos, referentes à cosmologia do povo. Possui um sistema tradicional caracterizado pela heterogeneidade, fruto do intenso processo de matrimônio intertribal e dos enérgicos laços de coesão que mantém com outras sociedades indígenas do mesmo espaço geográfico. Os indígenas kamaiurás creem na existência de um tipo específico de <u>potência</u> abstrata, usualmente conhecida como <u>mamaé</u>.</p>
<p>Yanomami</p>	<p>Seu território cobre, aproximadamente, 192.000 Km², situados em ambos os lados da fronteira Brasil – Venezuela na região do interflúvio Orinoco – Amazonas (afluentes da margem direita do rio Branco e</p>	<p>São constituídos por uma casa plurifamiliar em forma de cone ou de cone truncado ou por aldeias compostas de casas retangulares. Mantém uma troca de relações matrimonial, cerimonial e</p>	<p>São divididos em quatro subgrupos que falam diferentes línguas, mas originadas na mesma família. Sua relação com as florestas (que é a provedora de alimentos e lendas) é intensa em todos</p>	<p>A religião é uma tradição que é transmitida de geração a geração baseando-se na</p>

	<p>esquerda do rio Negro). Sua terra de floresta tropical é reconhecida por sua alta relevância em termo de proteção da biodiversidade amazônica e foi homologada por um decreto presidencial em 25 de maio de 1992.</p> <p>Vivem na região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, no Amapá. São os mesmos Guaiapi, mencionados na região do baixo rio Xingu, sua área de origem, desde o século XVII.</p>	<p>econômica com vários grupos vizinhos.</p> <p>A agricultura é uma atividade central. O uso do solo é o seu aliado para o plantio de curto, médio e longo ciclo que contribui cerca de 50% dos alimentos consumidos pelo grupo. Cultiva milho, banana, cará, farinha, abacaxi, além da pimenta, amendoim e feijão.</p> <p>A agricultura é a base de economia desse povo, tendo como cultivo os alimentos:</p>	<p>os aspectos.</p> <p>Fabricam e produzem seus próprios materiais desde o artesanato a beleza de suas festas como, a festa do milho (no inverno), a festa do mel, a dança dos peixes e também as festas coletivas na comunidade.</p>	<p>visão pelos pajés de espíritos chamados xapiripe, através da ingestão de um rapé alucinógeno chamado yakoana. As festas também são ritos de comemorações de acontecimentos como a coleta de pupunha e os funerais.</p>
<p>Wajãpi</p> <p>Atikum</p>	<p>Estão localizados na região da serra das Crioulas e Umã, nos limites do atual município de Carnaubeira da Penha, sertão de Pernambuco. A Serra do Umã e o seu território indígena.</p>	<p>mandioca, fava, milho, feijão, arroz, mamona, algodão. Vivem em casa de taipa, alvenaria, e também de palha.</p>	<p>Preservam o costume da dança (toré) – só os mais velhos se empenham na conservação desse costume – entoam cânticos com maracás de cabaças e fumam cachimbos de madeiras.</p> <p>Obs: Sua língua nativa não sobreviveu, salvo raras palavras ainda mencionadas nos cantos do toré.</p>	<p>Tem a arte como repertório de códigos que envolvem os animais: peixes, pássaros, borboletas, cobras, jacarés, jabutis. A origem das cores e dos padrões gráficos também se constitui aos tempos primevos, quando surgiram os ancestrais da humanidade. As expressões orais e gráficas são tradições como patrimônio cultural imaterial.</p> <p>O contato com os antepassados e as entidades religiosas através dos rituais do toré, uma prática relevante para esse povo. Os indígenas Atikum entoam cânticos que misturam a língua</p>

				portuguesa com algumas palavras do idioma atikum. O toré para eles, é uma forma de resgatar algo que foi “perdido”.
Terena	Vivem atualmente é um território descontínuo, fragmentado em pequenas “ilhas” cercadas por fazendas e espalhadas por sete municípios sul-mato-grossenses: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois-irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo.	Possuem campos de cultivo permanentes, utiliza-se da mecanização (tratores) para gradagem, preparo da terra para plantio e eventualmente para a abertura de novas áreas permanentes de cultivo. Assim sendo, a agricultura é a principal atividade desse povo. Cultiva o arroz, feijão, mandioca, milho; para a subsistência o feijão “miúdo”, a abóbora, a melancia, e o maxixe.	A cultura do plantio é prevalecente para esse povo. Como também, as crenças são fatores e práticas relevantes como a cosmologia e o xamanismo.	As danças, as pinturas, os cantos fazem parte de suas tradições. Por exemplo, Em Cachoeirinha no mês de maio realizam uma festa (oheokoti) em que vários koixomuneti, paramentados e pintados, utilizam seus instrumentos básicos de trabalho (o “porango” ou “maracá” – itaaká e um tufo de penas de ema – kípahê) passam a noite cantando em invocação dos seus “espíritos guia” para que tragam boas colheitas, abundância e para livrar a aldeia dos “feitiços”.
Sioux	São divididos em três grandes grupos: os Tétons, Yanktons e Santees. Habita a região nordeste dos Estados Unidos, local marcado pelas pradarias e os rios da bacia do Missouri e do Mississippi.	A agricultura faz parte de suas condições de vida, como o plantio de milho que possuía expressivo destaque; as atividades de caça a animais de grande porte como os búfalos e bisões. A carne obtida desse tipo de caça era dividida entre as	A prática de rituais religiosos e mágicos é passado de geração a geração desse povo. Obs: A resistência dessa grande civilização indígena se prolongou até o final do século XIX e marcou o processo de	A Dança do Sol é um dos mais importantes rituais praticados pelos povos sioux. Essa cerimônia é um processo de autoflagelação em que os participantes cravam estacas pontiagudas na pele, que ficam presas a

<p>Tenonde Porã</p>	<p>Conhecida por aldeia da barragem é a aldeia com maior população Guarani. Situada no extremo sul do município de São Paulo, abrangendo parte dos municípios de Monganguá, São Bernardo do Campo e São Vicente.</p>	<p>famílias participantes, os ossos utilizados para o artesanato e fabricação de armas e o couro para a confecção de roupas e tendas.</p> <p>Vivem da agricultura e da produção de artesanatos. São cultivadas mais de 50 tipos de batata doce, 9 tipos de milho tradicional guarani, mandioca e mate.</p>	<p>destruição das populações nativas da América do Norte. Atualmente, os remanescentes dos sioux se reduzem a pequenas populações que vivem nos estados de Dakota do Norte e Dakota do Sul.</p> <p>Os processos sagrados, coletivos e a transmissão de saberes são práticas culturais vivas na comunidade.</p>	<p>um poste de madeira através de uma tira de couro. Depois disso, fica várias horas do dia dançando em torno desse poste, até que a pele se desprenda da estaca. Nesse momento, o ritual alcança seu ponto máximo com o contato com os seres do mundo espiritual.</p> <p>A transmissão de práticas e conhecimentos tradicionais como, as danças, os plantios. Por exemplo, a dança do Xondaro e Xondaria é uma forma de defesa e de permanência da tradição; ela contribui para agilidade, coragem e força – física e espiritual – desde as crianças até os mais velhos.</p>
<p>Kuikuro</p>	<p>São um povo com a maior população no Alto Xingu. Eles constituem um sub-sistema carib com outros grupos que falam variantes dialetais da mesma língua (Kalapalo, Matipu, Nahukuá). Seu território tradicional é a região oriental da bacia hidrográfica dos formadores do rio Xingu (rios Culuene, Buriti e Curisevo).</p>	<p>Fabricam cerâmicas (continuidade cultural ao longo de quase mil anos, não somente da tecnologia, mas também da orientação econômica básica). Cultivam outros produtos como, batata doce, milho, algodão, pimenta, tabaco, urucum, bananas, melancias, mamões e limões.</p>	<p>As narrativas tradicionais que as chamam de “arinhá ekugu” (narrativas verdadeiras) contam que o universo existe tal como ele é e explicam a origem de cantos, festas (rituais), bens culturais, plantas cultivadas, categorias de seres. Giti, Sol, é o herói cultural por excelência, criador, junto com seu irmão gêmeo Aulukuma, Lua. Para esse povo, somente os xamãs têm o poder de relacionar-se (perigosamente) com os itseke; a doença e o sonho são estados que podem colocar em</p>	<p>A tradição oral, o artesanato que envolve a construção de objetos como o “colar de caramujo”, o plantio de sementes de frutas, o plantio de pequi (em que meninos e meninas seguem a tradição dos pais e idosos).</p>

<p>Xavante</p>	<p>Habita a região Serra do Roncador e pelos vales dos rios das Mortes, Kuluene, Couto de Magalhães, Batovi e Garças, no leste matogrossense. Em meio a um conjunto de bacias hidrográficas responsáveis pela biodiversidade regional (modo de vida tradicional indígena), essa região vem sofrendo impactos ambientais desde a década de 1960.</p>	<p>Possuem imensas extensões de monocultivo de agrícola – arroz de terras altas e a soja. Como também o cultivo do milho (alimento de maior destaque em termos cerimoniais e sócio cosmológico xavante), feijão e abóbora (papel secundário no cultivo). Possui um modo de vida supostamente dualista sobre a vida, a divisão coletiva e a organização das relações.</p>	<p>contato humano em geral.</p> <p>A percepção de mundo desse povo está associada ao mundo, a natureza, a sociedade e do próprio cosmo.</p>	<p>Possui uma maneira própria de transmitir sua tradição, através de relatos, rituais e ensinamentos. Como exemplo, citamos a corrida de <u>buriti</u>, denominada de uiwede, uma corrida de revezamento em que duas <u>equipes</u> de gerações diferentes correm cerca de 8 quilômetros, passando um tora de palmeira de <u>buriti</u> de cerca de 80 <u>quilogramas</u> de um <u>ombro</u> para o outro até chegarem ao pátio da aldeia.</p>
-----------------------	---	--	---	--

Fonte: Povos indígenas no Brasil⁵⁶.

Vejamos que são livros que circulam nas escolas públicas do Brasil, e especificamente no estado de Alagoas e em pleno século XXI, e os materiais de História, em alguns sentidos e aspectos, não retratam essas informações de ricas contribuições para a formação de educandos e educandas, mas estes permanecem desconhecendo a realidade do próprio lugar como afirmou Bittencourt (2011) que a associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual com uma história coletiva que procura identificar a dinâmica, as transformações do lugar e espaço tanto interna como externa.

Dos quatro livros analisados (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos) as imagens dos indígenas que apareceram, em sua maioria, foram características físicas dos povos indígenas que vivem na Amazônia ou em outra região do Brasil, cabelos lisos, saudáveis, etc. Todavia, os povos indígenas não são uma nomenclatura generalizada ou homogênea, mas sim vão além de meras descrições; tendo em vista que cada etnia e/ou comunidade existente tem culturas, crenças, costumes diferentes, línguas diversas, pois cada povo é constituído de identidade e subjetividade e de um legado rico de contribuições para a toda a sociedade brasileira.

⁵⁶ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença dos povos indígenas nos livros didáticos de História, de modo geral, tem sido, de fato, um avanço lento e gradual. Nos últimos anos, os indígenas vêm reconquistando aos poucos seus direitos por meio das lutas e muitas resistências. A primeira legislação que trouxe as garantias e o reconhecimento por seus direitos foi a Constituição Federal 1988, explicitando isso no título VIII (Da Ordem Social), dividido em oito capítulos, sendo um deles o “Dos Índios” nos artigos 231 e 232.

Essas inovações em relação às constituições anteriores foi um salto positivo em que a pluralidade étnica se estabelece como direito. A LDBEN (1996), no artigo 78, também trouxe contribuições importantíssimas no que diz respeito à educação escolar indígena, esta que antes era invisibilizada e desrespeitada, passando agora a tratar da recuperação da memória histórica, a reafirmação das identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências. E mais, a instituição das Leis n.º 10.639/2004 e n.º 11.645/2008 representou mais um passo importante quanto à inclusão e o respeito à diversidade cultural no currículo de História.

Antes da LDBEN (1996), a formação escolar para os estudantes das comunidades indígenas estava pautada em um processo cultural homogêneo, tendo de se incorporar à cultura do homem branco. Nesse sentido, discorrer sobre temas correlatos ao estudo do currículo (livro didático de História) nos permite refletir sobre o campo epistemológico para incorporamos, interpretarmos e expandir a diversidade de práticas sociais, políticas, culturais, subjetivas e identitárias nesse campo; um campo tão amplo e ao mesmo tempo complexo, no qual perpassam questões e contradições que não estão resolvidas.

Tomaz Tadeu da Silva (2010b) assinala que o currículo é um artefato social e cultural e não está desvinculado das experiências, vivências, situações, percepções e concepções. Partindo da historicidade dos povos indígenas, constatamos que esse currículo vem sofrendo interferências durante anos. De acordo com os estudos realizados ao longo do trabalho, são perceptíveis algumas fragilidades no tratamento dado aos diversos povos indígenas, principalmente quando nos referimos às imagens. Nesse sentido, foi essencial investigarmos a problemática inicial deste trabalho: Como as imagens que circulam nos livros didáticos de História do 6.º ao 9.º ano apresentam os diversos povos indígenas? Assim, chegamos às possíveis respostas deste trabalho apresentando algumas fragilidades que ainda permeiam o currículo de História, e mormente a temática indígena.

Assim, no decorrer das análises das imagens e textos nos livros didáticos de História do 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos, constatamos os progressos (mesmo de forma limitada) quanto às discussões nesses materiais, por exemplo, a discussão sobre a demarcação de terras, os direitos e as garantias instituídos na Constituição Federal 1988, a educação escolar indígena, dentre outros. Todavia, as imagens que analisamos ainda fogem da realidade que vivem os povos indígenas brasileiros, desde a omissão de algumas etnias como a homogeneização da figura dos povos indígenas, relegando-os como se fossem todos iguais, em outras palavras, o índio que vive na Amazônia não apresenta os mesmos costumes do índio que vive na região Nordeste, mas sim ambos têm suas especificidades, subjetividades e modos de vida.

Ainda assim, necessita-se avançar esses debates na formação, investindo tanto na formação inicial como na formação continuada de professores, projetos curriculares, reelaboração na produção de materiais didáticos, para assim se ter outra compreensão sobre os direitos e as garantias para os povos indígenas (BARBALHO, 2011).

No decorrer das análises das imagens nos livros didáticos, percebemos as particularidades e as especificidades no que tange às muitas interpretações que cada imagem trouxe, desde os aspectos econômicos, culturais, sociais, políticos e o silenciamento. Pelo que pudemos ver, as oscilações no número de imagens em cada livro foi visível, uns com mais e outros com reduzido número de imagens. O estudo da imagem no ensino de História se constitui em uma das metodologias mais eficazes para o ensino e a aprendizagem de educandos e educandas, visto que o estudo dos processos históricos deve ter uma significação maior do que a mera acumulação de informações, pois esse estudo vai possibilitar a interpretação da história em determinados períodos ou épocas, com riquezas de informações e interpretações (LITZ, 2009).

No livro do 6.º ano, o número de imagens foi bastante reduzido, mas as duas imagens que apresenta revelam questões problematizadoras e importantes para discussão e reflexão, mesmo apresentando breves legendas, mas isso foi constatado de início no sumário, que não teve sequer um capítulo ou unidade tratando a questão indígena.

No livro do 7.º ano, já encontramos uma variedade de imagens que nos levam a refletir a realidade dos povos indígenas, e certificamos como os autores tiveram a preocupação de enfatizar esses sujeitos de forma mais explícita. A diversidade de imagens que apareceu nesse material do 7.º ano é o contrário do que apareceu no livro do 8.º ano; nesse material apareceram apenas, como vimos, três imagens, lembrando que as imagens que aparecem são temáticas atuais e indispensáveis para a formação reflexiva e crítica dos estudantes. Contudo,

a relação passado-presente e presente-passado é indispensável no processo de troca, memória e de reflexão na formação da consciência histórica dos sujeitos, tendo em vista que não é um processo desconexo da realidade que os cerca, mas sim faz parte de todo um contexto que está alimentado por histórias, vivências e experiências desde as características temporais a mudanças temporais que depende dessa relação que nunca se desfaz, mas é um processo em constante transformação e retroalimentação na sociedade e na vida desses sujeitos.

No livro do 9.º ano, o número de imagem dos povos indígenas continua escasso. Novamente, frisamos que são imagens e legendas que apontam um contexto histórico relevante para compreendermos o processo histórico vinculado às suas realidades.

Desse modo, a análise dessas imagens associadas ao trato pedagógico tornou possível observar, algumas vezes, o modo inadequado das discussões sem problematizações ou propostas de leituras iconográficas que permitissem os estudantes indagar as fontes e os caminhos que apontassem a utilização de modo mais abrangente e expressivo. Além disso, nas imagens e textos analisados, não há propostas de atividades criativas, diversificadas e reflexivas.

Enquanto isso, elementos importantes expressos nas imagens e textos deixam de ser explorados na maioria dos livros didáticos, a exemplo, a educação escolar indígena no Brasil, as condições das escolas nas comunidades indígenas e os desafios, e a formação dos professores indígenas, o índio na contemporaneidade, os direitos dos indígenas na Constituição 1988 e as lutas desses povos desde a era colonial. Ressaltando que a identificação das imagens, na maioria das legendas, é acompanhada por breves informações básicas, como autor, ano da foto, local e etnia.⁵⁷

Não é a intenção, nesta pesquisa, abordar a história como a solucionadora dos dilemas complexos atuais da educação, da cultura, do político e social; ou talvez enxergá-la como algo divinizado que oferecerá soluções prontas e acabadas como uma receita, mas que procure provocar reflexões relevantes para essa desconstrução e o descentramento para então ascender ao reconhecimento das transformações sobre tais percepções e concepções.

O ensino de História na formação de educandos e educandas é de fundamental relevância como sujeito e agente na sociedade, tendo em vista que a consciência histórica e crítica contribui para seu desenvolvimento na construção da democracia e da cidadania. Também o aprender, analisar e refletir faz parte das relações dos diversos grupos humanos em

⁵⁷ Quando aparece especificando de onde é a etnia; quando não fica complicado discernir a etnia ou aldeia pertencente à imagem que vem no material didático.

tempo e espaço. É importante destacar que o ensino de História necessita ser repensado na perspectiva de formar sujeitos conscientes e reflexivos no processo de construção da consciência histórica; segundo Caimi (2015), o desafio de ensinar História no contexto plural e complexo que emerge na contemporaneidade em que o conhecimento histórico é o insumo que possibilita o professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados.

Em suma, esperamos que esta investigação seja um incentivo para a produção de outros escritos sobre a temática étnico-racial e indígena no trato, no estudo e aprofundamento das imagens, que desperte novos olhares, sensibilidades, reflexões; enfatizando que a causa e a luta dos povos indígenas é um transcurso em constante confronto contra as desigualdades que persistem em homogeneizar, unificar, silenciar e disciplinar (HALL, 2006). Assim, é o campo da investigação que nunca está encerrado e com respostas concluídas, mas é um processo progressivo que sofre mutações a cada novo questionamento oscilante.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBALHO, José Ivanilson Silva. Breve esboço sobre o lugar da Escola para os povos indígenas no Brasil. *In*: ALMEIDA, Luís Sávio de et al. (org.). **Índios de Alagoas: memória, educação, sociedade**. Maceió: EDUFAL, 2011.
- BASSO, Lucimara del Pozzo; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Organização e realização do processo de escolha de livros didáticos em escolas de educação básica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 256-272, 2015.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. *In*: ROCHA, Helenice (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 360-375.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 185-204.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017a. p. 11-27.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017b. p. 69-90.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0127.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.
- BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; CESÍDIO, Mirella de Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 7, n. 2, p. 451-478, set. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/271/27170212.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 1945, Seção 1, p.

19208. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 mar. 2019. BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: história, geografia**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 11 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino da História das Culturas afro-brasileiras e indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2008**: Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos. Brasília, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnld_08_edit.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2014**: história: ensino fundamental anos finais. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI – PNLD 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:>

dncTG4iLrJAJ:www.fnede.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais%3Fdownload%3D8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2**, de 1.º de julho de 2015. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: 2016b. Disponível em: [PDF] BNCC - Portal do MEC. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI – PNLD 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2017. Brasília: Cimi, 2017. Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%2F09%2FRelatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolha do livro didático**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=comcontent&view=article&id=index.php?option=comcontent&view=article&id13658>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIVO_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 19 maio 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. *In*: ROCHA, Helenice (org.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2017. p. 33-54.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. cap. 1.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. *In*: ROCHA, Helenice (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2017. p. 83-100.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (COLBEDUCA), 4., 2018, Braga. **Revista Udesc**. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 5 mar. 2019.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **História: ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CURI, Melissa Volpato. Os direitos indígenas e a Constituição Federal. **Consilium: Revista Eletrônica de Direito**, Brasília, v. 1, n. 4, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/consilium_04_03.pdf. Acesso em: 2 maio 2019.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jan. 2019.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 328-339, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico). Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomveyne/arquivos/FOUCAULT.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**. 16 dez. 2009. Disponível em: michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/sujeitopoder.pdf. Acesso em: 7 jan. 2018. Tradução parcial de *Deux essais sur le sujet et le pouvoir*. In: FREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul; FOUCAULT, Michel. *Un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1984, p. 297-321.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. cap. 7.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação do ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 57-74.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Moreira (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

GOMES, Marcio de Lucas; AQUINO, Jakson Alves de. Violência e satisfação com a democracia no Brasil. **Opinião Pública**, v. 24, n. 1, p. 209-238, 2018.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. Sujeitos da ação educativa. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 155-287.

GONZALEZ, Amélia. Indígenas do Xingu mostram os impactos de Belo Monte sobre seu cotidiano. **G1**, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/blog/amelia-gonzalez/post/2018/08/15/indigenas-do-xingu-mostram-os-impactos-de-belo-monte-sobre-seu-cotidiano.ghtml>. Acesso em: 19 mar. 2019.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, v. 13, n. 2, 2013.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. 2004. 357 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 95-126.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC, Mari, Unesco, 1995. p. 481-525.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**: 3.º grau indígena, Barra do Bugres, v. 2, n. 1, p. 144-161, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Introdução às memórias de Thomas Davatz. *In*: DIAS, Maria Odila Leite da Silva (org.). **Sérgio Buarque de Holanda**. São Paulo: Ática, 1985. p. 173-174. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 51).

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 20 jan. 2019.

IBGE: Brasil tem 896 mil indígenas, distribuídos em 305 etnias. **Rede Brasil Atual**, 19 abr. 2013. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/04/ibge-brasil-tem-896-mil-indigenas-distribuidos-em-305-etnias>. Acesso em: 18 jan. 2019.

IVO, Lêdo. Precauções inúteis. *In*: IVO, Lêdo. **Melhores poemas**. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: Edição dos Organizadores, 2016. p. 41-56.

JAPIASSU, Hilton Peneira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1934.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 104-155.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, p. 3-10, jan./-mar. 1996.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-8.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

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.

MACEDO, Celenia de Souto; BATISTA, Mércia Rejane Rangel. Discutindo a temática indígena a partir da experiência em uma escola não indígena: os desafios entre o conviver e o reconhecer. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: Edição dos Organizadores, 2016. p. 125-150.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. MEC, Brasília, 2006. p. 11-37.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas”: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

MATOS, Júlia Silveira. **A história nos livros didáticos**: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3231>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MENDES, Jéssica Salvino. **Os livros didáticos de História**: olhares e reflexões para novas práticas de ensino. João Pessoa, PB: UEPB, 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_04_10_2013_11_28_00_idinscrito_251_7b47289ecf3d9d2fddb2bad9bae7b9b2.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNL D. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Conhecimento e cultura. *In*: BEAU-CHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: MEC, 2008. p. 17-25.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158/19188>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETIOL, Célia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Revista Poiésis**, Santa Catarina, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun. 2017.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 163-184.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio?: uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus**. Brasília: MEC, Mari, Unesco, 1995. p. 61-86.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAULA, Ricardo de. A política de seleção e distribuição dos livros didáticos de História no estado de São Paulo, 1997-1999. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2000. p. 1-15. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0505p.PDF>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; LIMA, Walter Matias. Repensando políticas e culturas identitárias no currículo: as contribuições de Foucault. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 162-172, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/resafe/article/view/7042/0>. Acesso em: 4 abr. 2018.

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

REIS, Sandra Daniel Lousano Vera Sanchez; CAMPOS JÚNIOR, Luis de Castro. Novo olhar sobre o ensino de história indígena. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos. Curitiba: Governo do Estado, Secretaria da Educação, 2016. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: www.2016_artigo_hist_uenp_sandradaniellousanoverasanchezreis3.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 5, n. 10, 2004.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. *In*: ROCHA, Helenice (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2017.

ROTA, Alesson Ramon. A implementação da Comissão Nacional do Livro Didático no Estado Novo, 1937-1945. **Revista Cadernos de Clio**, v. 5, n. 1, 2014.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 117-127.

SANTOS, Akiko. Complexity and transdisciplinarity in education: five principles for rescuing the lost link. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

SERPA, Andréa; RIBEIRO, Simone da Silva. Currículo: conversando sobre diferentes e diferenças. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 89-98, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24552>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. Os caboclos que são índios: história e resistência indígena no Nordeste. **Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF**, Belém de São Francisco, ano 3, n. 3, p. 127-137, 2004.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife: Edição dos Organizadores, 2016. p. 85-112.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, n. 133, p. 480-500, 2018.

SILVA, Marcos Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona Editora, 2012.

SILVA, Renan de Oliveira; SANTOS, Carlos Arthur da Silva. Livro didático e ensino de história: reflexões a cerca das produções historiográficas sobre o livro didático e o ensino de história. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID4414_07092015103820.pdf> Acesso em: 8 mar. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Moreira (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRINDADE, Fernanda Nardes da. **Representação dos índios na escola: a experiência de uma oficina pedagógica**. 2013. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VERÍSSIMO, Érico. **Incidente em Antares**. São Paulo: Globo, 1994.

VIANA, Felipe Souza. Imagem e prática docente no ensino de História. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 1, p. 87-108, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/273>. Acesso em: 24 mar. 2019.

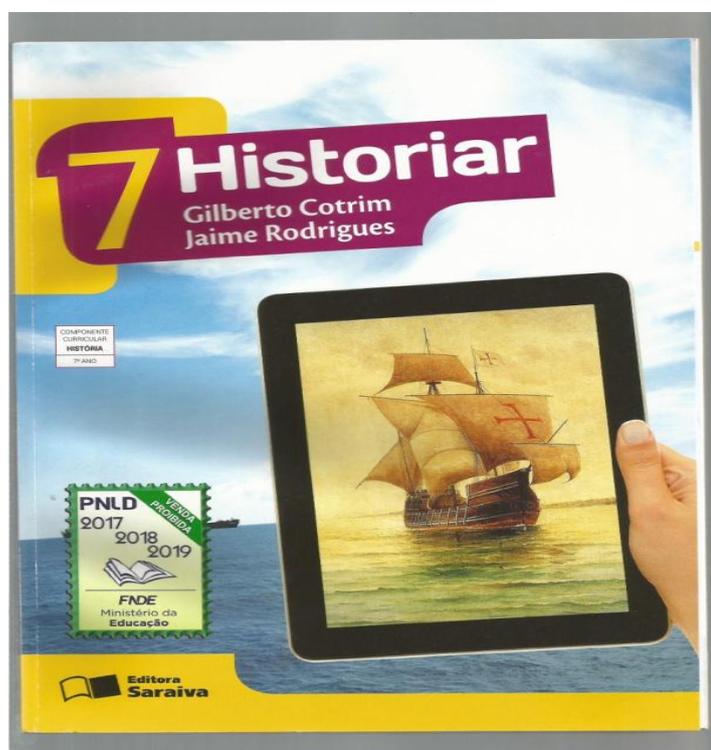
VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp/Edusp, 1997.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, v. 12, n. 2, p. 95-107, 2016.

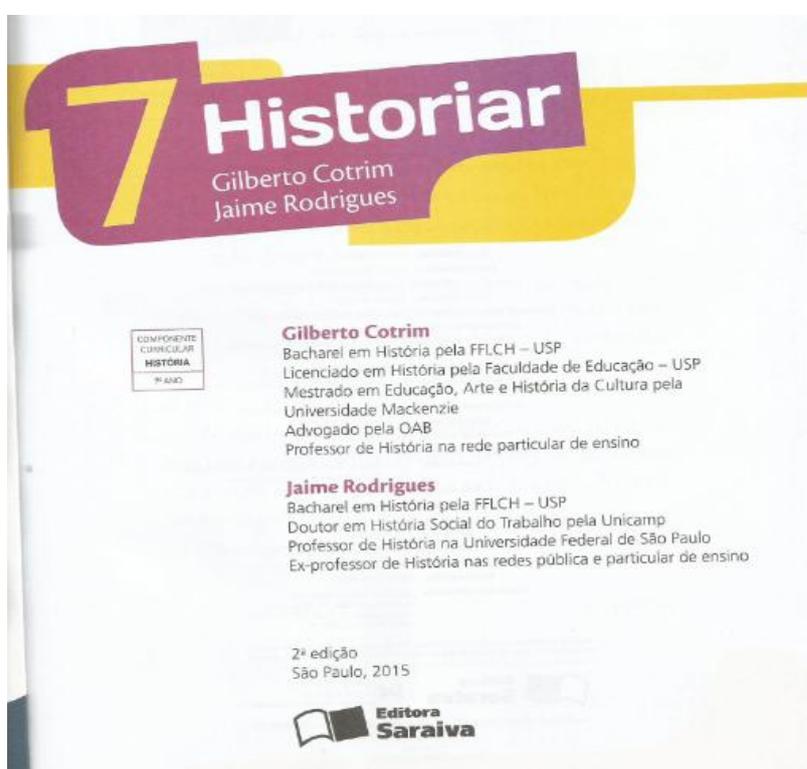
ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o saber docente: reflexões sobre a produção do conhecimento histórico. **Revista Trilhas da História**, v. 3, n. 6, p. 47-62, 2014.

ZUKERAN, Andressa Satiko. **Educação escolar indígena: análise e reflexão a respeito de um estudo de caso na Terra Indígena Apucarana**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/a2011%20Zukeran%20Andressa.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

ANEXO – COLEÇÃO HISTORIAR



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

UNIDADE 1	
Contatos e confrontos	
Capítulo 5	Capítulo 7
Renascimento cultural 80	Expansão europeia 110
<p>Um novo modo de vida 82 Os humanistas 82 Itália: o início do Renascimento 83</p> <p>Artes plásticas 84 Pintura a óleo 84 Autorretrato 85 Perspectiva 85 Artistas italianos 86</p> <p>Painel: A Escola de Atenas 88</p> <p>Literatura 90</p> <p>Ciências 91 Estudos de anatomia humana 91 Teoria heliocêntrica 92</p> <p>Oficina de história 94</p>	<p>Portugal e as navegações 112 Cotidiano dos navegantes 113</p> <p>Painel: Tecnologia das navegações 114 Portugueses na África 116 Portugueses na Ásia 117 Portugueses na América 119</p> <p>Espanha e navegações 121 Viagens de Colombo 121 Tratado de Tordesilhas 122</p> <p>Navegações francesas, inglesas e holandesas 123</p> <p>Oficina de história 124</p>
	
Capítulo 6	Capítulo 8
Reformas religiosas 96	Povos da América 126
<p>Ruptura cristã 98 Crítica aos sacerdotes 98 Ética e lucro 98 Estados nacionais 99 Novas interpretações da Bíblia 99</p> <p>Painel: Tipografia de Gutenberg 100</p> <p>Reforma luterana 102</p> <p>Reforma calvinista 103 Expansão do calvinismo 104</p> <p>Reforma anglicana 104 Rompimento com a Igreja Católica 105</p> <p>Reforma católica 105 Ordem dos jesuítas 105 Concílio de Trento 105 Inquisição 106</p> <p>Religião e cultura popular 106</p> <p>Oficina de história 108</p>	<p>América Antiga 128</p> <p>Tupis-guaranis 129 Território tupi-guarani 130 Sociedades e culturas 130 Alimentação 131</p> <p>Painel: Cultura da mandioca 132</p> <p>Maias, incas e astecas 134 Civilização maia 135 Civilização asteca 136 Civilização inca 137</p> <p>Painel: Cultura do cacau 138</p> <p>Oficina de história 142</p>
	

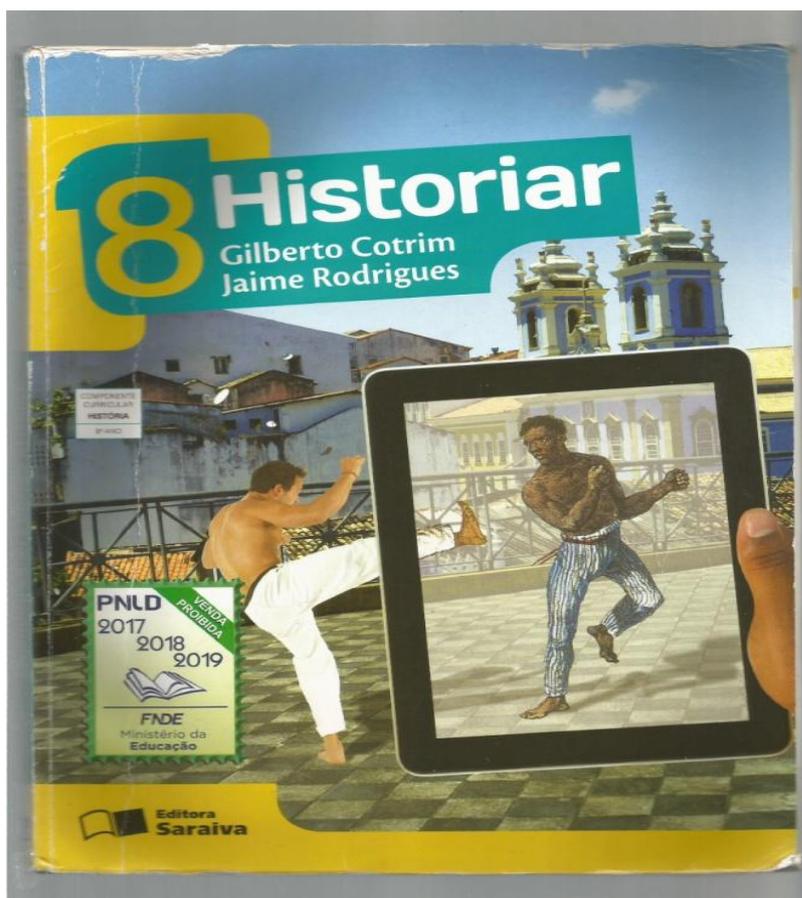
Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

<p>UNIDADE 3 Contrastes e confrontos</p> <p>Capítulo 9 Impactos da conquista 144</p> <p>Conquistar ou descobrir? 146 As faces da conquista 146 Violência física 146 Violência no trabalho 147 Dominação cultural 148 Europa depois da conquista 149 Índigenas no Brasil, ontem e hoje 150 Painel: Arte Kusiwa 152 Oficina de história 156</p> 	<p>Capítulo 11 Estado e religião 170</p> <p>A decisão de colonizar 172 Primeira vila do Brasil 172 Capitanias hereditárias 173 Dificuldades com as capitanias 174 Primeiros povoados 174 Atulheiros na administração 175 Governo-geral 175 A capital Salvador 175 Funcionamento do governo-geral 177 Câmaras Municipais 177 Franceses no Brasil 178 Confederação dos Tamoios 178 Igreja católica e vida colonial 179 Jesuítas 180 Inquisição colonial 180 Painel: Cirio de Nazaré 182 Religiões de origem africana e indígena 184 Religiões dos indígenas 184 Oficina de história 186</p>
<p>UNIDADE 3 Formação do Brasil Colonial</p> <p>Capítulo 10 Meio ambiente e colonização 158</p> <p>Os primeiros anos 160 Pau-brasil: a primeira atividade econômica 160 Escambo, escravidão e riquezas 163 Painel: Mata Atlântica 164 Devastação da mata Atlântica 166 Oficina de história 168</p> 	<p>Capítulo 12 Cotidiano e economia colonial 188</p> <p>Mercantilismo 190 A riqueza serve a todos? 190 Açúcar e colonização 192 Engenhos 192 Painel: Cana-de-açúcar 194 Formas de trabalho 196 Trabalho escravo indígena 196 Trabalho escravo africano 197 Trabalho livre 197 Latifúndio e mercado interno 199 Oficina de história 202</p>

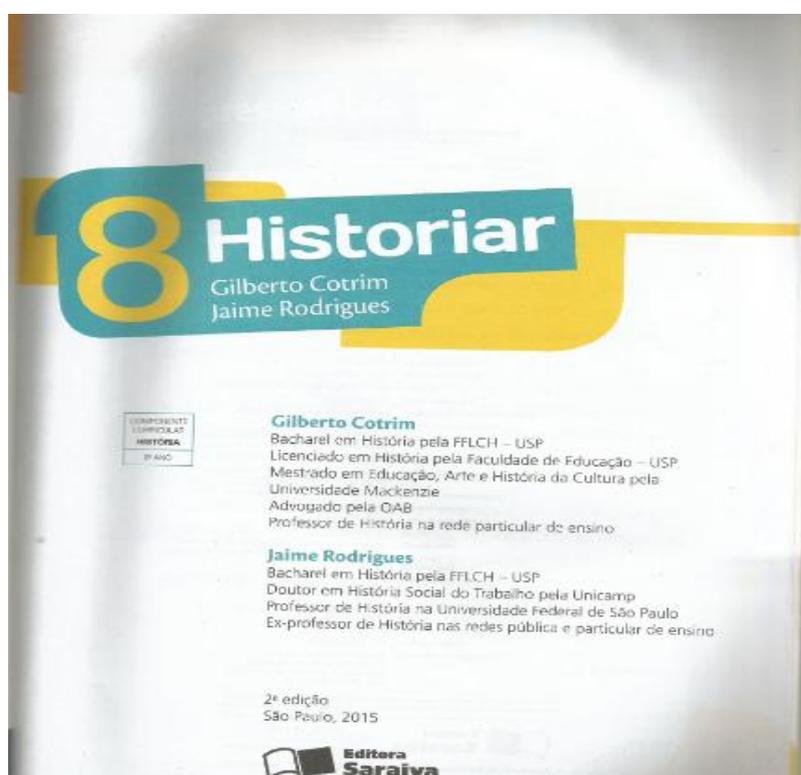
Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

<p>Capítulo 13 Trabalho africano 204</p>	<p>Capítulo 15 Conquistas e fronteiras 234</p>
<p> Escravidão na África 206 Tornar-se escravo 207 Viagens nos navios negreiros 208 Comércio de escravos 208 Cotidiano dos escravos 210 Trabalho na cidade e no campo 210 Boçal e ladino 211 Bantos e sudaneses 211 Painel: Ofício das baianas do acarajé 212 Conflitos e negociações 214 Formas de luta 214 Negociações 214 Quilombos 215 Palmares 215 Oficina de história 218 </p>	<p> Expansão territorial 236 Expedições militares 237 Bandeirismo 238 Captura de indígenas 238 Sertanismo de contrato 239 Busca por metais 239 Expedições de comércio 239 Painel: Bandeirantes: heróis ou vilões? 240 Jesuítas 241 Jesuítas e indígenas 241 Jesuítas e colonos 242 Pecuária 242 Pecuária nordestina 243 Pecuária no Sul 244 Tratados internacionais 244 Oficina de história 246 </p>
<p>Capítulo 14 Holandeses no Brasil 220</p>	<p>Capítulo 16 Mineração e sociedade 248</p>
<p> União Ibérica 222 Questão holandesa 223 Holandeses no Brasil 223 Governo de Nassau 224 Fim da União Ibérica 225 Insurreição Pernambucana 225 Indígenas e mulheres nas batalhas 227 Painel: O Brasil de Frans Post 228 Depois da União Ibérica 230 Acordos com os ingleses 230 Mudanças e conflitos 230 Guerra dos Mascates 230 Oficina de história 232 </p>	<p> Produção de ouro 250 Ouro em Minas Gerais 250 Guerra dos Emboabas 250 Ouro em Goiás e Mato Grosso 251 Controle e exploração das minas 252 Montanha de impostos 252 Casta de fundição 253 Revolta de Vila Rica 254 Exploração de diamantes 255 Sociedade mineradora 257 Mineração transforma a colônia 257 Painel: Queijo artesanal de Minas 258 Produções artísticas 260 Literatura 260 Artes plásticas, arquitetura e música 260 Escravidão nas minas 262 Queda na produção de ouro 262 Com quem ficou o ouro? 263 Oficina de história 264 </p>
<p>Projeto: Facas do Trabalho 266 Bibliografia 268</p>	<p>Projeto: Facas do Trabalho 266 Bibliografia 268</p>

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



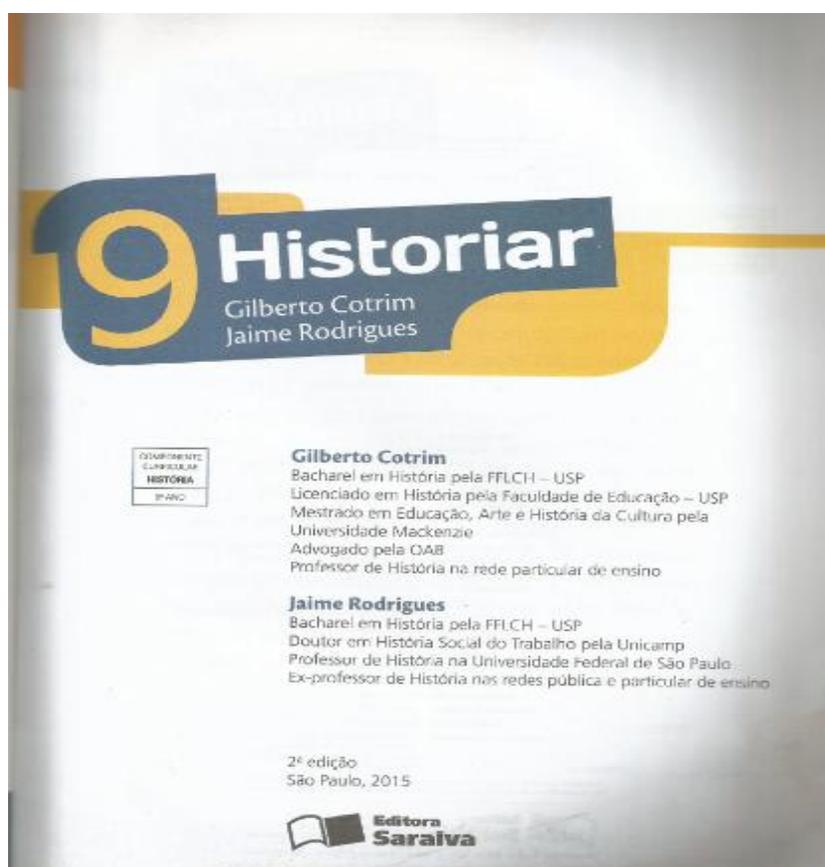
Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

<p>UNIDADE 4 Brasil Império</p>	
<p>Capítulo 12 Primeiro Reinado 174</p> <p>Assembleia Constituinte 176 Constituição de 1824 177 Divisão dos poderes 177 Direito ao voto 178 Religião católica 178 Limites da cidadania 178</p> <p>Confederação do Equador 179 Paínel: Frei Caneca 180 Revolta e repressão 182</p> <p>Fim do Primeiro Reinado 183 Aumento das tensões 184 Abdicação 184</p> <p>Oficina de história 186</p>	<p>Capítulo 14 Segundo Reinado 206</p> <p>Coroação e disputas partidárias 208 Conservadores e liberais 208 Parlamentarismo no Império 210</p> <p>Praieira, uma revolta pernambucana 210 Transformações na sociedade 211 Café e "ouro verde" 211</p> <p>Paínel: Café 212 Fim do tráfico negreiro 214 Primeiros imigrantes 214 Desenvolvimento industrial 216 Literatura e artes plásticas 216 Escravos 217 Lei de Terras 219</p> <p>Oficina de história 220</p>
<p>Capítulo 13 Período regencial 188</p> <p>Grupos em disputa 190 Regência Trina Provisória 191 Regência Trina Permanente 191 Guarda Nacional 192 Ato Adicional 192 Regência Una de Feijó 193 Regência Una de Araújo Lima 193</p> <p>Paínel: O indígena como símbolo nacional 194</p> <p>Revoltas provinciais 196 Salvador e Revolta dos Aldeias 196 Ouro Preto e Cabanagem 198 Rio Grande do Sul e Família Real 199 Bahia e Salvação 200 Maranhão e Balaiada 202</p> <p>Oficina de história 204</p>	<p>Capítulo 15 Crise do Império 222</p> <p>Guerra do Paraguai 224 Fim da escravidão 227 Lei abolicionista 228 Negros após a abolição 228 Conquistas recentes 229</p> <p>Paínel: Capoeira 230</p> <p>Crise e queda da Monarquia 232 Oficina de história 234</p>
	
	<p>Projeto Caminhos da cidadania 236 Bibliografia 238</p>

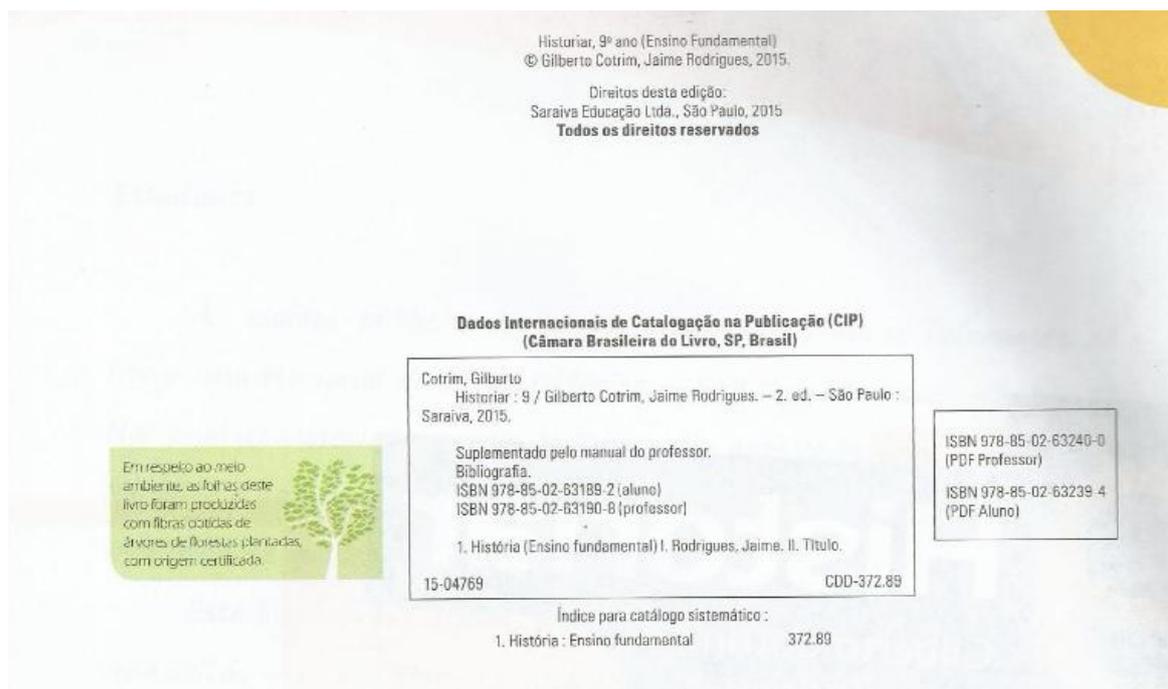
Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

Sumário

UNIDADE I Guerras e Revoluções

Capítulo 1

Primeira Guerra Mundial 10

- Tensões europeias 12**
 - Revancheísmo francês 12
 - Nacionalismo e paz armada 13
 - Política de alianças 13
- Explode a guerra 14**
 - Fascínio e euforia da guerra 15
 - Principais fases do conflito 15
 - O Brasil na guerra 16
 - Transformações impostas pela guerra 16
- Panela: Primeira Guerra Mundial através da arte 18**
 - Descrição e fim da guerra 20
- Pós-guerra e paz dos vencedores 21**
 - Liga das Nações 23
- Oficina de história 24**

Capítulo 2

Revolução Russa 26

- O Império Russo 28**
 - Industrialização e movimento operário 29
 - Oposição política ao czarismo 30
 - A revolta de 1905 30
- A Rússia na Primeira Guerra Mundial 31**
- A Revolução de 1917 31**
 - O governo provisório de Kerensky 32
 - O governo de Lenin 32
 - A guerra civil (1918-1921) 33
- Panela: Arte gráfica russa 34**
- Construção da União Soviética 36**
 - A Nova Política Econômica 36
 - Ditadura do pai do único 37
 - Fundação da União Soviética 37
 - Disputa pelo poder 38
 - A ditadura stalinista 38
- Oficina de história 40**

Capítulo 3

Crise capitalista e totalitarismo 42

- Década de 1920, os "anos felizes" 44**
 - Sociedade e conflitos 44
- Crise econômica de 1929 47**
 - A quebra da Bolsa de Valores de Nova York 47
 - New Deal: um programa para superar a crise 48
- Os regimes totalitários 48**
- Fascismo na Itália 49**
 - Governo de Mussolini 50
- Nazismo na Alemanha 52**
 - A doutrina nazista 52
 - Hitler chega ao poder 53
 - A ditadura nazista 53
- Espanha: a ditadura de Franco 55**
- Portugal: a ditadura de Salazar 56**
- Oficina de história 58**

Capítulo 4

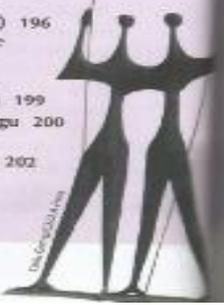
Segunda Guerra Mundial 60

- Antecedentes da Segunda Guerra 62**
 - Política internacional das ditaduras 62
 - Japão e o imperialismo 62
 - Italianos invadem Etiópia e Albânia 63
 - O nazismo ataca vizinhos 63
- A ofensiva nazista 66**
 - Combates contra a Inglaterra 66
 - A resistência aos nazistas 67
 - União Soviética e Estados Unidos entram na guerra 67
- A expansão da guerra (1942-1945) 69**
 - Frente oriental europeia 69
 - Campos de prisioneiros 70
 - Frente ocidental 70
- O fim da guerra 72**
 - Bomba atômica sobre o Japão 73
- Panela: Bomba atômica 74**
- Oficina de história 78**

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

UNIDADE 2	
Brasil: Primeira República e Era Vargas	
<p>Capítulo 5</p> <p>Nasce a República 80</p> <p>Governo provisório 82</p> <p>Painel: Bandeira, símbolo da República 83</p> <p>Especulação e inflação 85</p> <p>Operários em movimento 86</p> <p>Primeira Constituição republicana 86</p> <p>Governo de Deodoro da Fonseca 87</p> <p>As revoltas da Armada 88</p> <p>Governo de Floriano Peixoto 88</p> <p>Revolução Federalista 88</p> <p>Oficina de história 90</p>	<p>Capítulo 6</p> <p>Primeira República: sociedade e poder 92</p> <p>Primeira República 94</p> <p>Os indígenas 95</p> <p>As mulheres, ontem e hoje 96</p> <p>Política de favores e voto de cabresto 97</p> <p>Relações políticas 98</p> <p>Terra, produção e poder 100</p> <p>Canavieira de Taubaté 101</p> <p>Borracha na Amazônia 101</p> <p>Imigração 102</p> <p>Industrialização e trabalhadores 103</p> <p>Vida de operário 104</p> <p>Greve de 1917 104</p> <p>Painel: Artes plásticas e literatura 106</p> <p>Oficina de história 110</p>
<p>Capítulo 7</p> <p>Revoltas na Primeira República 112</p> <p>Religiosidade e revoltas populares 114</p> <p>Guerra de Canudos (1895-1897) 114</p> <p>Guerra do Contestado (1912-1916) 115</p> <p>Cangaço no Nordeste 116</p> <p>Mobilizações populares na capital da República 118</p> <p>Revolta da Vacina 118</p> <p>Revolta da Chibata 120</p> <p>Tentativismo 122</p> <p>Oficina de história 124</p>	<p>Capítulo 8</p> <p>A Era Vargas (1930-1945) 126</p> <p>A agonia da Primeira República 128</p> <p>Movimento de 1930 129</p> <p>Governo provisório 129</p> <p>Movimento constitucionalista 130</p> <p>Governo constitucional 131</p> <p>Os integralistas 133</p> <p>Frete de oposição 133</p> <p>Intenção Comunista (1935) 134</p> <p>Governo ditatorial, o Estado Novo 135</p> <p>Painel: Propaganda do governo 136</p> <p>Política econômica 139</p> <p>Los trabalhistas 140</p> <p>Brasil na Segunda Guerra 141</p> <p>Fim do Estado Novo 142</p> <p>Oficina de história 144</p>

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

UNIDADE 3 Pós-guerra e conflitos	Capítulo 11 Conflitos no Oriente Médio 180
Capítulo 9 Guerra Fria 146	Conflitos árabe-israelenses 182 Guerra pelo Canal de Suez 183 Guerra dos Seis Dias 183 Guerra do Yom Kippur 184 Palestinos e israelenses 184 Guerra Irã-Iraque 185 Guerra do Golfo 186 A reação dos Estados Unidos 186
Explosão da Guerra Fria 148 Conferências dos vencedores 148 O Muro de Berlim 149 Organização das Nações Unidas (ONU) 150 Europa dividida 150 Comida armamentista e espacial 151 Guerra da Coreia 154 Revolução Cubana 155 Socialismo em Cuba 155 Cuba contemporânea 157 Panela: Propaganda ideológica 158 Oficina de história 160	Oficina de história 188 
Capítulo 10 Independências na África e Ásia 162	UNIDADE 4 Brasil: da democracia à ditadura
Fim dos impérios coloniais 164 Descolonização ou reatuação? 164 Caminhos da independência 165 Identidades e conflitos 165 Ex-colônias inglesas 167 Quênia 167 Nigéria 168 África do Sul 169 Ex-colônias francesas 170 Argélia 170 Ex-colônias portuguesas 171 Angola 171 Estados asiáticos e seus conflitos 173 Índia 173 Vietnã 175 Oficina de história 178	Capítulo 12 Democracia e populismo 190 Novos rumos 192 Guerra Fria e modelo econômico 193 Vida econômica 193 A volta de Vargas (1951-1954) 194 O suicídio de Vargas 195 Governo Juscelino (1956-1961) 196 Desenvolvimento econômico e democracia 197 "Anos dourados" 197 Governo Jânio Quadros (1961) 199 Panela: Parque Indígena do Xingu 200 A prisão de Goulart 202 Governo Goulart (1961-1964) 202 Reformas de base 203 Oficina de história 204
	

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).

<p>Capítulo 13 Ditadura militar 206</p> <p>Militares no poder 208 Governo Castelo Branco (1964-1967) 209 Governo Costa e Silva (1967-1969) 210 AI-5 e o aumento da repressão 210 Governo Médici (1969-1974) 211 Confrontos violentos 211 Painel: Humor de protesto 213 O "milagre brasileiro" 214 Governo Geisel (1974-1979) 216 A abertura e seus tropeços 216 Governo Figueiredo (1979-1985) 217 Crise econômica 218 Balanço social e econômico 218 Oficina de história 220</p>	<p>Capítulo 15 As faces da globalização 238</p> <p>Características da globalização 240 Comércio internacional 240 Fluxo financeiro 240 Blocos econômicos regionais 241 Efeitos da globalização 241 Velocidade das comunicações 241 Painel: Internet, uma ferramenta de uso global 242 Consumo e crise ambiental 244 Estados Unidos na globalização 245 Crise econômica nos Estados Unidos 245 Europa Ocidental 247 Integração continental 247 Das políticas sociais ao avanço neoliberal 247 Racismo e ondas de violência 248 Japão: da derrota à recuperação 248 África e Oriente Médio: a Primavera Árabe 249 Oficina de história 250</p>
<p>UNIDADE 5 A era da globalização</p> <p>Capítulo 14 Crise do socialismo autoritário 222</p> <p>União Soviética: da reconstrução ao fim do socialismo 224 Culto à personalidade 224 A Era Kruchev 225 Liberalização política e modernização econômica 225 Fim da URSS e conflitos locais 227 Mudanças na Europa Oriental 228 Reformas na Polónia 228 Painel: Queda do Muro de Berlim 230 Guerra civil na Iugoslávia 231 China comunista 232 Versão chinesa do comunismo 233 China contemporânea 234 Oficina de história 236</p>	<p>Capítulo 16 Brasil contemporâneo 252</p> <p>Pressão popular por democracia 254 Governo Sarney (1985-1990) 255 Plano Cruzado 255 Constituição de 1988 256 Painel: Construção de cidadania 257 Governo Collor (1990-1992) 258 Estatuto da Criança e do Adolescente 259 Governo Itamar Franco (1992-1994) 259 Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) 260 Fim do governo FHC 261 Governo Lula (2003-2010) 262 Desigualdade: o grande desafio 262 Dilma Rousseff (2011-2014) 264 Oficina de história 266</p> <p>Projeto: Ecologia no mundo global 268 Bibliografia 270</p>

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015).