



PROFHISTÓRIA

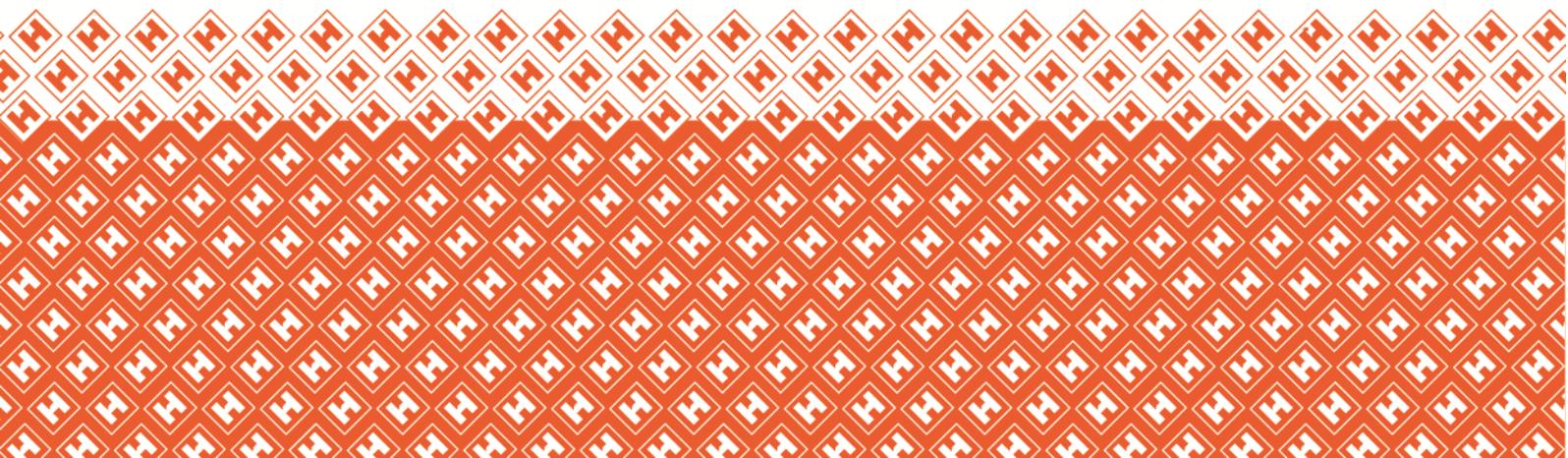
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALESSANDRA JANSEN GOMES

**NARRATIVAS INDÍGENAS NAS AULAS DE
HISTÓRIA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIGITAL**

UDESC

2022



ALESSANDRA JANSEN GOMES

**NARRATIVAS INDÍGENAS NAS AULAS DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE LIVROS
DIDÁTICOS PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIGITAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luisa Tombini Wittmann

Florianópolis

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Gomes, Alessandra Jansen
Narrativas Indígenas nas aulas de História : Análise de
livros didáticos para produção de material digital / Alessandra
Jansen Gomes. -- 2022.
158 p.

Orientadora: Luisa Tombini Wittmann
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História, Florianópolis, 2022.

1. Indígenas. 2. Lei 11.645 de 2008. 3. Livros didáticos. 4.
Narrativas. I. Wittmann, Luisa Tombini. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em
Ensino de História. III. Título.

ALESSANDRA JANSEN GOMES

**NARRATIVAS INDÍGENAS NAS AULAS DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE LIVROS
DIDÁTICOS PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIGITAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luisa Tombini Wittmann

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luisa Tombini Wittmann
UDESC

Prof.^a Dr.^a Cláudia Mortari
UDESC

Prof.^a Dr.^a Cintia Régia Rodrigues
FURB

Florianópolis, 18 de novembro de 2022.

*À minha avó Dorli, que gerou minha mãe junto
com metade de mim.*

Ao Povo Yanomami.

RESUMO

A presente investigação analisa narrativas indígenas presentes em livros didáticos de História, em duas coleções pertencentes ao Plano Nacional do Livro Didático, PNLD 2020, especificamente do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Foram analisadas as coleções *História, sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Jr., e *Teláris*, de Cláudio Vicentino, para posterior produção de material didático digital, onde narrativas indígenas são essenciais para compreender a História a partir do que contam os próprios indígenas. Foi necessário, para isso, realizar uma reflexão sobre a legislação educacional referente ao ensino de história e cultura indígena, destaque para as *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645 de 2008*, desenvolvidas como resultado de reivindicações dos movimentos sociais que buscam equidade no sistema educacional e que portanto, desconstruem padrões estereotipados relacionados aos povos indígenas no Brasil. A partir de intelectuais indígenas como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Davi Kopenawa e Gersém Baniwa, em diálogo com historiadores como Walter Benjamin, Edward Thompson e Circe Bittencourt, foram analisados exemplos dos livros didáticos quanto à sua perspectiva, ou seja, se e como propõem o estudo de narrativas indígenas. Constatou-se que há uma mudança em curso nas formas de apresentar a temática indígena, advinda tanto das discussões acadêmicas e escolares, quanto das legislações antirracistas vigentes. Detectados alguns avanços necessários, foi produzido material didático digital como proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História, explorando temas como a História do contato e as diversidades indígenas.

Palavras-chave: Indígenas; Lei 11.645 de 2008; Livros didáticos; Narrativas.

ABSTRACT

The present research analyzes indigenous narratives present in History textbooks in two collections belonging to the Nacional Plane of Textbooks, PNLD 2020, specifically for the 6th and 7th grades of elementary school. The collections *História, Sociedade e Cidadania*, by Alfredo Boulos Jr., and *Teláris*, by Cláudio Vicentino, were analyzed for the subsequent production of digital didactic material, where indigenous narratives are essential to understand History based on what the indigenous themselves tell. For this it was necessary to reflect on the educational legislation referring to the teaching of Indigenous History and culture, especially the Operational Guidelines for the implementation of the history and cultures of indigenous peoples in Basic Education, as a result of Law 11.645 of 2008, developed as a result of demands from social movements that seek equity in the educational system and, therefore, deconstruct stereotypical patterns related to indigenous peoples in Brazil. Based on indigenous intellectuals such as Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Davi Kopenawa and Gersem Baniwa, in dialogue with historians such as Walter Benjamin, Edward Thompson and Circe Bittencourt, examples of textbooks were analyzed as to their perspective, that is, if and how they propose the study of indigenous narratives. It was found that there is a change underway in the ways of presenting the indigenous theme, arising both from academic and school discussions, and from the anti-racist legislation in force. After detecting some necessary advances, digital didactic material was produced as a proposal of the Professional Master's Degree in History Teaching, exploring themes such as the History of contact and indigenous diversities.

Keywords: Indigenous; Law 11.645 of 2008; Narratives; Textbooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa dos livros do 6º e 7º ano da Coleção <i>História, Sociedade e Cidadania</i> , Editora FTD.....	80
Figura 2 – Capa dos livros do 6º e 7º ano da Coleção <i>Teláris</i> , Editora Ática.	81
Figura 3 – Calendário Kayabi parte I: <i>História, Sociedade e Cidadania</i> , 6º ano.....	82
Figura 4 – Calendário Kayabi parte II: <i>História, Sociedade e Cidadania</i> , 6º ano.....	83
Figura 5 – Calendário Xingu no livro <i>Teláris</i> 6º ano.....	86
Figura 6 – Mapa dos povos originários da América do livro <i>História, Sociedade e Cidadania</i> , 7º ano.....	89
Figura 7 – Indígenas das terras onde hoje é o Brasil, <i>História, Sociedade e Cidadania</i> , 6º ano.....	90
Figura 8 – Troncos linguísticos, <i>História, Sociedade e Cidadania</i> , 6º ano.....	91
Figura 9 – Desenho reproduzindo uma aldeia e suas ligações, <i>Teláris</i> , 7º ano.....	92
Figura 10 - Crianças em escola indígena de São Félix do Xingu; <i>Teláris</i> , 7º ano.....	100
Figura 11 – Fotografia do Povo Kamaiurá durante a dança da Taquara, <i>Teláris</i> , 6º ano.....	106
Figura 12 – Confederação dos Tamoio.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações na área da temática indígena.....	37
Tabela 2 – Distribuição dos livros didáticos de História no Ensino Fundamental (6º e 7ºano).....	68
Tabela 3 – Povos indígenas no Currículo Base do 6º ano de Santa Catarina.....	74
Tabela 4 – Povos indígenas no Currículo Base do 7º ano de Santa Catarina.....	75
Tabela 5 – Títulos das unidades do livro do 7º ano da coleção <i>Teláris</i>	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
INL	Instituto Nacional do Livro
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
SECOM	Secretaria de Comunicação Social
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DO BRASIL.....	21
<u>1.1 POLÍTICAS INDIGENISTAS E O DESENVOLVIMENTO DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ</u>	<u>24</u>
<u>1.2 LEI 11.645/2008 E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	<u>36</u>
2 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL E A REPRESENTAÇÃO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.....	57
2.1 ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	60
2.2 A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PERTENCENTES AO PNLD 2020.....	66
<u>3 A PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO QUE ABORDA NARRATIVAS INDÍGENAS</u>	<u>108</u>
3.1 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS ABORDADOS.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150

INTRODUÇÃO

A presente investigação analisa o uso de narrativas indígenas em livros didáticos de História para, a partir deste estudo, produzir um material didático sobre Histórias e culturas indígenas em consonância com as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e culturas indígenas na Educação Básica, decorrente da Lei 11.645/2008”. A análise dos livros didáticos, portanto, atenta às formas com as quais os conteúdos da temática indígena são trabalhados, sobretudo se é demonstrado o protagonismo indígena através de suas próprias narrativas. Nesse sentido, a relevância da pesquisa é em grande parte por conta do material didático que apresenta uma proposta para o ensino de História Indígena por meio de perspectivas indígenas sobre a História do Brasil.

Os indígenas são abordados nos livros didáticos muito antes da criação da Lei 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica. No entanto, foram geralmente retratados como coadjuvantes da História e pela perspectiva do branco, através de estereótipos que geram preconceitos. Mesmo esta temática estando presente em livros didáticos de História desde o período do Brasil Imperial¹, sua abordagem surgiu vinculada ao folclore e a um imaginário idílico do indígena. Sobre esta visão do indígena na escola, Edson Kayapó, historiador indígena e professor de História, afirma:

A escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc, representado nas escolas repleto de estereótipos sobretudo por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensada, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários. (KAYAPÓ, p.39, 2014).

¹Como consta no acervo da Biblioteca do Livro Didático do Lemad/USP: LIMA, José Ignácio de Abreu e Lima. *Compêndio de História do Brasil*. Rio de Janeiro, Eduardo e Henrique Laemmert, 1843: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/compendio%20da%20historia%20do%20brasil.%20biblioteca%20digital%20%20httpwww2.senado.leg.br/bdsfitemid182894%20parte01.pdf>, acesso em 20/01/22.

Analisando este panorama descrito por Kayapó, livros didáticos podem ser analisados como fontes históricas, por deixarem indícios da forma de ensinar e de compreender seu tempo e em especial, para esta pesquisa, da abordagem da História e culturas indígenas nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental na contemporaneidade.

O ensino de Histórias e culturas indígenas na fase escolar teve por décadas uma abordagem folclorizada que não foi amplamente superada, afinal, nem sempre se tem perspectivas positivas destes povos que os tragam como parte central de sua própria História como da História do Brasil. Uma das influências para que houvesse esta visão estereotipada foi da literatura, com exemplos de obras como *Iracema*² e *O Guarani*, de José de Alencar. Comprovando esta característica, a dissertação de Elizabeth Fernanda Machado Serra, defendida pelo Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo, demonstra como estas visões estereotipadas e romantizadas sobre os indígenas foram retratadas nos livros didáticos por influência da literatura:

Vários excertos e narrativas que permearam as páginas dos livros didáticos de história, foram influenciados por visões de mundo constituídas a partir das grandes obras literárias produzidas pela humanidade, podemos citar como exemplo a visão idílica dos povos indígenas. Não que nos livros didáticos aparecesse explicitamente a narrativa literária, mas que conceitos criados dentro da literatura permearam as páginas dos livros em forma de senso comum, ou consenso, em relação às alteridades. Dentro deste contexto podemos pensar nas formas de presentificação do passado operadas pela relação história/literatura. (SERRA, 2020, p. 41).

A pesquisadora ainda afirma que estas imagens criadas no século XIX por meio da literatura ainda são representações presentes nos livros didáticos de História, não em todo o seu conteúdo, mas como resquícios de uma construção equivocada sobre a História dos povos indígenas:

²Trata-se de um romance entre o colonizador e a indígena, que transfere o estereótipo da subserviência a uma personagem.

Tanto em forma de narrativa, como a partir de representações imagéticas, as concepções e por que não dizer, interpretações, acerca dos indígenas, conquistaram um caráter de permanência nas formas com que as etnias são pensadas e sentidas. Dentro deste contexto nos interessa indagar de que forma equívocos tão graves como, por exemplo, aqueles que situam as populações indígenas vinculadas ao passado, como se não tivessem trajetória histórica, se mantiveram. Através de um processo de substituição de memórias, parece que o que é evidente desaparece, e, desta maneira, por vezes, aquilo que está presente se torna ausente por meio de processos de falseamento da realidade. (SERRA, 2020, p.44).

Sendo assim, os indígenas historicamente aparecem em livros e materiais didáticos desta forma idílica e distante no passado, sem trajetória histórica. Com as implementações de legislações antirracistas e debates sobre as mesmas, há uma gradual mudança nas formas de se trabalhar a História indígena. Porém, ainda são muito discutidas as formas adequadas pelas quais podemos trabalhar com a História e cultura indígena na sala de aula. A partir da sanção da Lei 11.645/08 e posteriormente suas Diretrizes (2016) que orientam a forma de ensinar o tema nas escolas, a preocupação em se pensar a História Indígena em sala de aula têm aumentado e contribuído para mudanças na perspectiva com que é trabalhada a temática nos currículos escolares, que de certa forma também direcionam os livros didáticos a retratar o protagonismo indígena; desconstruindo a associação do indígena vinculado ao passado e ao folclore, modificando o cotidiano escolar através dos discursos em sala de aula, das próprias atividades escolares e, não menos importantes, dos livros didáticos que temos disponíveis. John Manuel Monteiro utilizou o termo ação consciente na História a fim de demonstrar o protagonismo dos povos indígenas no decorrer da História. Este termo foi utilizado no livro “Temática Indígena escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”, organizado por Grupioni e Silva (1995), sendo umas das referências pioneiras no ensino de História Indígena na fase escolar.

Por conta da abrangência que o livro didático alcança em um território tão amplo e diverso que é o Brasil, o problema da pesquisa é investigar em livros

didáticos de História pertencentes ao Plano Nacional do Livro Didático de 2020³ (PNLD) se há, e como são abordadas, produções dos próprios indígenas, já que por décadas eles/as foram representados de forma estereotipada com sua história narrada por outros. Assim, como forma de direcionar a pesquisa, foram selecionados os livros didáticos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, em duas coleções pertencentes ao PNLD 2020: a *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos, da Editora FTD e a coleção *Teláris História*, de Claudio e José Bruno Vincentino, da Editora Ática. Portanto, totalizando quatro livros didáticos em que as narrativas indígenas são estudadas. A escolha pelas referidas coleções é pelo fato da primeira ser a líder de escolha no PNLD 2020 e a segunda por estar em sexto lugar na preferência das escolhas, sendo utilizada em minha experiência docente durante o percurso desta pesquisa.⁴

O critério para a escolha dos livros didáticos para o 6º e 7º ano se deu por conta do currículo escolar em História abordar a temática indígena com mais ênfase nestes dois períodos, principalmente no 7º ano, com o Descobrimento da América. Justo a dinâmica do contato tão problematizada por predominar a perspectiva dos colonizadores, acaba estando em conjunto com a temática indígena nos livros didáticos de História. Já no 6º ano, as formas de contar o tempo e cosmovisões sobre a criação do mundo, são apresentadas junto ao conceito de História, surgimento do mundo e humanidade.

A escolha por livros didáticos do Ensino Fundamental é também um incentivo ao desenvolvimento de políticas públicas para o ensino de base, pelo fato de nem todos(as) chegarem a concluir a Educação Básica; realidade comum em cidades pequenas que recebem poucos investimentos para escolas de nível médio.⁵

³O PNLD é um plano nacional que visa abranger todas as escolas de educação básica do Brasil, em todos os níveis de ensino. O PNLD 2020, portanto o selecionado, é o vigente no período da pesquisa. Inclusive este PNLD passa a ser quadrienal, tendo como último ano o de 2023.

⁴Durante o percurso da pesquisa lecionei em diversas escolas, dentre as que utilizei a coleção *Teláris* foram a Escola Básica Municipal Professora Nair Rebelo dos Santos, em Porto Belo (SC) e Escola de Educação Básica Professora Izoete Elisa Gouveia Müller, em Blumenau (SC).

⁵Um exemplo é a cidade de Porto Belo (SC), onde vivi e lecionei durante parte do período da pesquisa, que contém apenas uma escola pública e outra particular de Ensino Médio, de acordo com o Censo Escolar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/porto-belo/pesquisa/13/5902>, acesso em

Contribuir para o investimento de materiais didáticos transformadores no Ensino Fundamental é uma forma de abranger grande parte da população brasileira, já que de acordo com o IBGE, a maior parte da população possui somente o Ensino Fundamental.⁶ Por conta disto, o material didático terá uma linguagem adequada e atrativa a esta faixa etária, que compreende o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental.

Abordar Histórias indígenas por meio de um material didático que leva em conta narrativas indígenas, além de estudar esta temática nos materiais já existentes, atinge um público estudantil que talvez só veja estes assuntos durante este período específico da formação escolar. Estudar como a temática indígena é abordada nos livros também traz contribuições para que possamos identificar a forma com que a História está sendo ensinada e assim, traçar estratégias para o ensino de História Indígena.

Para compreender a aplicação deste currículo nos livros didáticos é interessante refletirmos sobre a narrativa que é construída por meio destas propostas, sendo imprescindível compreender o significado de narrativa.

A narrativa transmite uma perspectiva de mundo, possuindo uma intenção ao ser construída. Walter Benjamin (1987, p.225) afirma que as narrativas historicamente privilegiaram os ditos vencedores. É preciso inverter esta lógica para evidenciar a História das populações indígenas. Para desconstruir narrativas históricas que privilegiavam a visão dos vencedores da História é necessário trazer a visão daqueles que constituem o lado considerado silenciado pela sociedade. Dentre os povos com suas historiografias silenciadas temos os indígenas, que por décadas tiveram sua História contada a partir da visão dos brancos. Por isso, a proposta do produto deste trabalho é a de trazer a perspectiva indígena sobre sua História por meio das narrativas e produções dos indígenas.

Os Yanomami, por exemplo, alicerçam as suas narrativas na sabedoria

22/04/2022. A cidade vizinha de Porto Belo, Itapema, também possui poucas escolas de Ensino Médio da rede pública, totalizando somente duas, também de acordo com o Censo Escolar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itapema/pesquisa/13/5902>, acesso em 22/04/2022.

⁶<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Tamb%C3%A9m%20em%202019%2C%2046%2C6,4%25%2C%20o%20superior%20completo>, acesso em 22/04/2022.

ancestral e na memória, para transmiti-la oralmente. O xamã yanomami Davi Kopenawa relata em seu livro *A queda do céu*, que os Yanomami não precisam escrever suas memórias: “Não temos que desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte.” (KOPENAWA, 2015, p.75). Para os Yanomami, exercitar a memória é fundamental para a transmissão da sua narrativa. Sendo assim, o uso das narrativas em sala de aula é muito importante como estratégia de ressignificar a História Indígena, trazendo uma perspectiva que apresente os indígenas como protagonistas de sua própria História.

Compreendendo que na sociedade ocorreram relações de exploração entre os opressores e oprimidos, a própria História tradicionalmente narra demonstrando a vitória de um grupo em detrimento de outro visto como vulnerável, como as relações entre colonizadores e indígenas. Por isso se faz necessário ressignificar esta narrativa tradicional, como a do contato entre indígenas e europeus, a partir da ótica dos indígenas, levando a compreender sua versão da própria História. Por isso, o material didático *Histórias Indígenas para ler e contar* busca apresentar a perspectiva indígena sobre a História por meio de intelectuais indígenas como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Davi Kopenawa e artistas, como Katú Mirim e Kaê Guajajara.

Os temas selecionados para abordar no material didático *Histórias Indígenas para ler e contar*, também partem das escolhas da autora e da narrativa que se pretende construir. O material possui como pilares para abordar a sua visão sobre a História a diversidade, temporalidade e literatura. A diversidade é abordada por ainda haver uma predisposição para a homogeneização dos povos indígenas, apresentando a dimensão de sua variedade cultural, linguística e de território. O tema da diversidade é também uma oportunidade para demonstrar que os povos indígenas estão mais próximos do que geralmente se imagina. As atividades têm o objetivo de encaminhar a esta reflexão. Para compreender a singularidade em meio à diversidade, há a sugestão de uma pesquisa sobre algum povo indígena específico, com a apresentação de resultados.

O tema da temporalidade é abordado no currículo escolar do 6º ano do Ensino Fundamental, apresentando as diversas formas de se pensar o tempo. Assim, se faz oportuno trazer uma temática já abordada que venha a demonstrar a perspectiva de tempo para o indígena.

Já a literatura foi selecionada por esta ser um dos símbolos de domínio da cultura erudita e mesmo que por anos dominada por brancos, os indígenas passam a dominar esta técnica a seu favor, inclusive como forma de transmitir suas narrativas.

Outra questão a atentar, e que justifica a elaboração do produto da dissertação, é que os indígenas como intelectuais, artistas, poetas, xamãs, professores e professoras, pouco aparecem nos livros didáticos, mesmo que a lei sobre o tema tenha mais de treze anos de sua sanção. Por isso, Gersem Baniwa, antropólogo indígena, destaca a necessidade de trazer produções dos próprios indígenas no ensino:

Para isso o primeiro passo é pensar os processos de formação de professores com a organização curricular voltada para atender a perspectiva da Lei 11.645, ou seja, incluir a história indígena, os conhecimentos e as realidades indígenas. Eu acho que essa ideia de produção da história contada pelos próprios índios, sem dúvida nenhuma, é o melhor caminho, pela legitimidade que o sustenta. (BANIWA, 2012, p.144).

Trazer produções dos próprios indígenas no ensino é uma forma de emancipar conhecimentos de povos a partir deles próprios, independente de quem ensina. Os materiais didáticos com produções indígenas também são uma forma de colaborar com o ensino dessas culturas. Para haver esta colaboração, a formação de profissionais da educação é a forma ideal de avançarmos na forma de ensinar a História Indígena.

Tendo em vista estas questões relacionadas ao ensino, a pesquisa se propõe a analisar reflexos dessas mudanças nos livros escolares, os avanços que ocorreram após tais leis com suas Diretrizes e o que falta para não apenas inserir

conteúdos, mas compreender os indígenas como produtores de História, cultura e conhecimento. Também é necessário indicar onde é preciso avançar nas produções didáticas de modo que traga a agência indígena e suas representações positivas no ensino, analisando se ocorre e de que forma.

A justificativa para a escolha de realizar uma pesquisa direcionada a esta fase de ensino é que a partir do Ensino Fundamental dos Anos Finais os estudantes têm contato com a disciplina História sendo lecionada por um professor ou professora com formação específica em História. Mesmo que nos Anos Iniciais tenha a disciplina História mais voltada à História local e eventos que originam os feriados nacionais é apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental que o aprendizado de História será por meio de um docente com formação na disciplina, possibilitando a partir desta fase aprofundar o pensamento histórico. Sendo inclusive, uma preocupação que todo professor de História deve ter em suas aulas para formar sujeitos críticos em relação à sociedade que os cerca.

Portanto, esta análise de narrativa da História e Culturas Indígenas nos livros didáticos de História, tem como principal objetivo avançarmos em relação aos materiais que vêm sendo produzidos para uso escolar na disciplina com a elaboração de um material didático digital sobre o tema. A proposta é de um material com ilustrações autorais em conjunto aos conteúdos produzidos pelos próprios indígenas. O intuito da produção deste material é de buscar um caminho que colabore para complementar os materiais já acessíveis à sala de aula e assim, apontar para outros caminhos possíveis de implementação de fato da Lei 11.645/08 nas aulas de História.

O produto da pesquisa também visa complementar a temática indígena já abordada nos livros didáticos, por isso os temas escolhidos são poucos ou ainda não trabalhados em sala de aula, com o objetivo de enriquecer os materiais já disponíveis nas escolas públicas. Para tanto, foram selecionadas temáticas que abrangem distintas temporalidades, posto que temos uma predominância do período colonial (muitas vezes com perspectiva também colonial) no que se refere aos

exemplos dos livros didáticos de História ou, no caso, dos que abordam narrativas indígenas na contemporaneidade.

A proposta de trazer temas diferenciados, abordando povos específicos com particularidades em relação a sua História, alia conteúdos e atividades, para que estudantes construam uma reflexão histórica com novas perspectivas, que destaquem os indígenas como sujeitos da História e que contam sua História. Para escolha dos temas e construção do material didático foi necessário analisar fontes de pesquisa, que são os livros didáticos de História pertencentes ao PNLD 2020, com as coleções *História, Sociedade e Cidadania* e *Teláris*, como evidenciado anteriormente.

Os livros didáticos são selecionados aqui como fontes históricas para a análise referente ao ensino de História Indígena na Educação Básica, sendo a abordagem teórico-metodológica da pesquisa embasada em intelectuais indígenas e do campo do ensino de História, dentre eles, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Circe Bittencourt, Walter Benjamin, Bell Hooks e Peter Lee, além de teses e dissertações no âmbito do Ensino de História e legislações antirracistas. Tratando de uma análise que busca o avanço no ensino é importante selecionar as fontes utilizadas atualmente nas escolas.

A seleção é qualitativa, já que foram selecionados quatro livros didáticos do PNLD 2020, pertencentes às duas coleções citadas para um estudo sobre a abordagem das narrativas indígenas nestas fontes. Estas coleções estão disponíveis por meio do sítio eletrônico do PNLD 2020.⁷

É importante salientar que o PNLD é um programa pertencente ao Governo Federal, que utiliza recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação), com o objetivo de alcançar todos e todas estudantes da rede pública de ensino, seja vinculada à rede municipal, estadual ou federal. O Programa abrange

⁷Para mais informações sobre o Edital: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020#:~:text=O%20edital%20do%20PNLD%202020,federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e%20do>, acesso em 27 de abril de 2022.

Para a consulta à coleção *Projeto Teláris* a autora teve acesso por meio das próprias instituições de ensino que leciona ou já lecionou durante o período da pesquisa.

desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, incluindo livros literários.

A diagramação do material *Histórias Indígenas para ler e contar* foi elaborada pelo *designer* gráfico Tarik Assis, com recursos do ProfHistória, fazendo uso dos desenhos artísticos autorais e com uma identidade visual que busca ser atrativa. Há boxes informativos para relacionar com outros assuntos que surgem nas próprias narrativas indígenas, além de chamar a atenção para assuntos que podem ser aprofundados. Será disponibilizado digitalmente em formato PDF para que qualquer interessado possa baixar, especialmente para uso didático de professores(as) e pesquisas de estudantes. Inclusive, sendo possível trabalhar com todo o material na íntegra ou selecionando a parte que irá ser trabalhada. Há atividades variadas no decorrer do material, separadas nas seções “Pausa para o debate!”, com propostas que vão desde apresentações de trabalho, criação de músicas, poesias, histórias em quadrinhos, bem como atividades que exigem maior concentração que envolvam interpretação de textos.

Outro diferencial do material didático é a sua linguagem direcionada tanto para professores(as), quanto estudantes, sendo um material que não depende necessariamente da mediação docente. Portanto, o público do material são professores e estudantes. Segue adiante um panorama do que é abordado no decorrer desta pesquisa.

O primeiro capítulo deste trabalho abordará as Legislações Educacionais que exigiram espaço adequado para a temática indígena nas escolas brasileiras. Tais Legislações direcionam à temática mais fortemente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Para uma melhor compreensão da trajetória até o limiar da Assembleia Constituinte, foi abordado tangencialmente legislações anteriores, a fim de demonstrar como o indígena era visto pelos órgãos governamentais. Os decretos e legislações desde o período colonial evidenciam a visão do indígena anteriormente e como esta mudança se constitui de forma lenta. Este primeiro capítulo traz subcapítulos, o primeiro versa sobre a Constituição

Federal de 1988; o segundo aborda as *Diretrizes Operacionais* da Lei 11.645/08, desde os reflexos e lacunas da *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação*, de 1996.

O segundo capítulo analisa os livros didáticos a partir das legislações que obrigam e direcionam o ensino de História e Culturas Indígenas a partir da agência indígena. Para tanto, inicia-se com a breve história dos livros didáticos no Brasil, para compreendermos as origens de sua criação e difusão com seus usos e possibilidades em sala de aula. No subcapítulo, é feita a análise dos livros e dos exemplos selecionados, justificando o motivo das seleções com o objetivo de construir uma proposição didática que investe nas formas indígenas de contar a própria história.

Por último, ocorre a descrição e os objetivos do material didático digital, onde há a aplicação da teoria por meio da criação do material didático, compreendendo a importância das propostas elaboradas no âmbito do Mestrado Profissional de Ensino de História. O material didático digital será disponibilizado em arquivo PDF e traz diálogos com produções indígenas para a construção de uma narrativa histórica que evidencie suas narrativas e agência na História. Este material estará em arquivo separado, disponível conjuntamente com a dissertação no banco de teses e dissertações da Capes e demais plataformas, como o banco de dissertações do ProfHistória.

1 UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL

A fim de compreender o processo histórico no campo de ensino sobre os povos indígenas é importante analisar as legislações que deram amparo para incluir esta temática no currículo escolar. Como toda conquista, as mudanças que deram origem às legislações educacionais ocorreram paulatinamente ao longo de décadas. Mesmo com todas as legislações conquistadas é preciso atenção para mantê-las, como também aplicá-las adequadamente, assim como é importante salientar o caráter de conquista política para a criação destas leis.

A legislação atende a uma necessidade social. É nítido que quando há uma nova legislação ou modificação da mesma, ocorre em virtude de transformações na sociedade. A necessidade em atender aos anseios da sociedade de um determinado tempo que impulsionam projetos de Leis e suas aprovações. Assim também ocorreu com as legislações antirracistas, que tiveram pautas reivindicatórias em diversos momentos da História, para que fossem pensadas, elaboradas e sancionadas.

A partir das lutas pela democracia e contra a Ditadura Militar foram se fortalecendo também outros grupos que lutam por igualdade, como os movimentos negros e das causas indígenas no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluem tais povos e etnias muito tardiamente, apenas em 1996, oito anos após a promulgação da Constituição Federal.

A LDB foi alterada posteriormente por outras leis e normativas legais, como por exemplo a Lei 10.639/03⁸, que se refere ao Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Porém, na presente investigação, a atenção recairá nas Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica e na Lei 11.645/2008; que consolidou o propósito de tornar obrigatório o ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.

⁸Ainda assim, é importante lembrar que a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, alterada pela Lei 11.645/08 para a inclusão da temática indígena, foi muito importante como conquista oriunda das lutas sociais, como do Movimento Negro.

Sendo esta uma dissertação sobre a temática indígena nos livros didáticos de História, é importante também salientar que o Edital para a seleção dos livros didáticos do PNLD, programa que determina as coleções didáticas a serem utilizadas nas escolas brasileiras, se pauta nestas legislações, como afirma a professora e pesquisadora Elizabeth Fernanda Serra:

De acordo com o Guia, para o desenvolvimento do processo envolvendo livros didáticos, alguns parâmetros foram observados, entre eles podemos citar os presentes na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, que dispõe sobre os princípios norteadores da educação escolar no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394 de 1996), que ratifica e complementa os princípios constitucionais, contando ainda com os parâmetros estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNEF, 2010) e as determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº11 de 2010). A partir do respeito às determinações feitas por estes documentos o PNLD 2017 buscou “garantir a qualidade do material” que seria disponibilizado às escolas. (SERRA, 2020, p.65).

Sendo relevante trazer legislações que alicerçam a aquisição dos livros didáticos, já que seu edital de escolha se baseia nelas, justo por terem princípios que prezam pela igualdade e liberdade do ser e das culturas diversas, aqui destacando os povos indígenas. O Brasil tem uma diversidade étnica e cultural enorme e a ascensão dos novos movimentos sociais apresentou questionamentos sobre o ensino oficial e demandas para a inclusão de narrativas históricas sobre e produzidas por diferentes povos como sujeitos históricos. Para tanto, é preciso repensar as formas de abordar a temática indígena.

A História Indígena trabalhada no âmbito escolar não é mera informação, transmissão de conteúdo, mas enriquece culturalmente uma sociedade, desenvolve um sentimento de alteridade tão importante para combater preconceitos. Inclusive sendo este um dos objetivos primordiais das “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”. Assim como, de acordo com o inciso VIII do artigo 3º da Constituição, um dos

objetivos da República é o combate ao racismo, que também atinge indígenas e seus descendentes.

Trazer esta discussão sobre a narrativa da História e Culturas indígenas nos livros didáticos, tem o objetivo de avançarmos em relação aos materiais que vêm sendo produzidos para uso escolar na disciplina de História, a fim de colaborar com o combate ao racismo e preconceito, como consta na Constituição Federal.

Infelizmente, esta preocupação com a construção da narrativa histórica é muito recente e jamais se esgota, pois as teorias se modificam de acordo com a sociedade a qual se insere em seu tempo. Ainda assim, foram alcançados avanços frente à temática, como ressaltaram Mortari e Wittmann:

Por outro lado, é preciso reconhecer que já houve avanços na ampliação da produção do conhecimento e na prática pedagógica no campo da história indígena, dos estudos africanos e no ensino de História, principalmente, devido à atuação das próprias populações indígenas, africanas e afrodescendentes em suas lutas por direitos. (MORTARI; WITTMANN, 2015, p.18).

Importante ressaltar que as conquistas no âmbito pedagógico também ocorreram a partir da atuação de movimentos compostos por indígenas e afrodescendentes. Porém, tais mudanças não garantem que as temáticas, mesmo que inseridas no currículo e nos materiais, tenham sua aplicação garantida.

Sabemos que os livros didáticos não são uma garantia de que a lei está sendo aplicada de maneira adequada, nem de qual forma a temática é abordada, pois alguns conteúdos podem ser suprimidos ou excluídos pelos docentes para dar destaque a outros assuntos ou ainda abordando o tema de uma forma estereotipada. Por isso os livros didáticos podem ser analisados como um reflexo do seu tempo em que foi produzido, por mais que a autonomia docente permita trazer questionamentos.

É importante salientar que muitos estudantes têm um contato mais íntimo com livros no geral através dos livros didáticos. Podendo inclusive levar para casa, quiçá consultado por demais membros da família. Sendo preciso ter uma preocupação

com a forma em que o conteúdo é transmitido pelo alcance em âmbito nacional. Selva Guimarães escreve sobre a escola como local de transmissão do conhecimento histórico. “E o livro didático, na maioria das vezes, é a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.” (FONSECA, 2003, p.61) É, portanto, importante não desmerecer o uso do livro didático por ser uma fonte de amplo acesso.

Como as legislações servem de parâmetro para a elaboração dos livros didáticos de História, suas reverberações no ensino podem ser analisadas no decorrer dos anos. Alguns principais marcos a serem destacados no desenvolvimento das políticas indigenistas culminaram no consequente desenvolvimento das legislações educacionais. A trajetória destas leis e normativas demonstram o quanto estas conquistas dos povos indígenas ocorreram lentamente.

A Constituição, apesar de incluir os indígenas apenas em 1988, é considerada “um evento luminoso e alto-astrol da história brasileira recente”, como disse Ailton Krenak em entrevista à Lilia Schwarcz (2020). Ressalto o *apenas em 1988*, pois conquistas democráticas vêm sempre tardiamente. A equidade deveria ser algo nato do ser humano. Apesar disto, o destaque da questão indígena no âmbito legal ocorreu paulatinamente, por meio de uma sucessão de políticas indigenistas, mas que ainda não os incluía como cidadãos de fato. Esta trajetória lenta, tímida e fragilizada foi ganhando espaço até a questão indígena alcançar a Constituição.

1.1 POLÍTICAS INDIGENISTAS E O DESENVOLVIMENTO DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ

Para compreender a História das legislações em prol dos povos indígenas é interessante destacar as legislações brasileiras e suas principais instituições indigenistas. Mesmo o ensino sendo o foco da pesquisa; leis, estatutos e demais emendas anteriores ao contexto da redemocratização, evidenciam o desinteresse

das autoridades em dar autonomia e salvaguardar os indígenas. Por isso, as legislações interpretadas também como fontes históricas deixam revelar narrativas e intenções do período em que foram produzidas, como veremos a seguir como forma de contextualizar o processo histórico que permitiu a criação da Lei 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.”

Legislações em torno de indígenas foram criadas desde o início do Brasil Colônia, como um exemplo temos a “Lei sobre a Liberdade dos Gentios”, de 1570, elaborada pelos jesuítas; que apesar das intenções em proibir a escravidão, tinham por trás um interesse por convertê-los e levá-los às missões jesuíticas. Carlos Fausto (1992, p.381) afirma, sobre as fontes desta natureza, que devemos questionar “o tipo de envolvimento que tiveram com os índios, quanto tempo aqui permaneceram, para que vieram, o que almejavam, a quem serviam.” Assim, todas as fontes aqui analisadas, sejam legislações ou materiais didáticos, deixam vestígios de seu tempo. Tais fontes nos evidenciam o pensamento de uma época e como esses povos eram vistos perante a sociedade fortemente eurocêntrica. Os documentos datados do início do século XX demonstram as intenções de uma narrativa que reproduz esta dicotomia entre colonizadores e colonizados, não revelando a atuação de indígenas na História. Sobre a importância de incorporar a agência indígena na narrativa histórica, Wittmann ressalta:

A história do contato foi e é muito mais interessante. Podemos recontá-la reconstruindo conflitos, diálogos, tensões e negociações. Uma história na qual os índios são protagonistas, percorrem caminhos que eles mesmos construíram. (WITTMANN, 2015, p.10).

É preciso ter consciência da participação indígena na História para perceber o quanto muitas fontes e interpretações destas fontes invisibilizam seu protagonismo. Da mesma forma, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, as próprias

legislações, códigos e decretos demonstram a visão da época a qual foram produzidas.⁹

A preocupação com povos indígenas por parte do Governo Federal surge primeiramente em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que deu origem ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1918, substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Importante perceber que a própria denominação do primeiro órgão vinculava a ideia do indígena com o trabalhador rural, que de acordo com o Decreto nº. 8.072/1910 em seu Artigo 15, os indígenas aprenderiam técnicas agrícolas. Somente com o Decreto-Lei nº. 3.454/1918 que houve a separação para criação de outro órgão, o SPI. É nítido por meio destes decretos de que a cultura indígena foi ignorada ao vincular ao trabalho agrícola que visa o acúmulo, tanto de capital quanto de produção de acordo com a lógica capitalista, que engloba a exploração da mão de obra.

A aparente preocupação do Estado com os povos indígenas demonstra sua hipocrisia através do Código Civil de 1916, que os consideravam incapazes e por isso, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista e estatal, como evidencia o seu artigo 6º em parágrafo único: “Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, e que cessará a partir de sua adaptação.” (BRASIL, 1916).

Como o Código Civil foi publicado apenas seis anos após a fundação do SPILTN, ou seja, na mesma década, é notável como o indígena era visto pelas autoridades. Percebe-se que era muito mais uma questão de tutela e vigilância do que de equidade e cidadania.¹⁰

⁹Foi durante o Brasil já consolidado como república federativa que começou a emergir órgãos e legislações voltados aos povos indígenas. Por mais que não sejam específicas ao âmbito educacional, a criação destas possibilitaram a base para o reconhecimento dos povos e culturas indígenas.

¹⁰Carlos Augusto Freire, em livro organizado pela Funai sobre o SPI, deixa visível a intenção por trás das fontes produzidas pela Instituição por meio das fotografias que buscavam demonstrar e propagandear o sucesso do “processo civilizatório” (FREIRE, 2011, p.17). As fotografias produzidas pelo SPI ilustram perfeitamente esta intenção do Estado, onde indígenas aparecem trajados e representando um ideal civilizador do período. Bem como as reportagens dos jornais com narrativas

Outro importante impulso anterior para a inclusão dos indígenas na Constituição Federal foi o Estatuto do Índio (BRASIL), criado em 1973. Tal como legislações anteriores, o mesmo não reconhece a cidadania indígena, apenas dispondo sobre as relações do Estado e da sociedade com os povos indígenas. Destaca o respeito aos costumes e modos de subsistência, mas no que concerne ao pleno exercício dos direitos civis, somente se aplicava aos indígenas integrados à sociedade urbana, conforme o artigo 4º do Estatuto. Ou seja, a assistência aos povos que viviam na floresta em suas aldeias era inexistente.

Por outro lado, foi a partir de sua promulgação que o Movimento Indígena passou a realizar assembleias, galgando espaço para discussões. Assim, o Estatuto do Índio permitiu a possibilidade das lideranças indígenas levantarem suas pautas reivindicativas, pois no ano seguinte após sua publicação foi realizada a primeira Assembleia do Movimento Indígena na cidade de Diamantino, em Mato Grosso; como bem explica Poliene Soares dos Santos Bicalho em sua tese de doutorado em História sobre o protagonismo indígena no Brasil e os movimentos sociais:

As relações intersubjetivas impessoais que começaram a ser estabelecidas entre povos e lideranças indígenas diversas, entidades da sociedade civil e o Estado na década de 1970 – mais precisamente a partir de 1974, quando aconteceu a primeira Assembleia Indígena – no âmbito do *direito e da auto estima*, viabilizaram o surgimento de um protagonismo indígena atuante e consciente da necessidade da luta social para fins de reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil, na perspectiva da legalidade e da legitimidade. (BICALHO, 2010, p.24).

que demonstram a tutela pelo Estado, como se fossem incapazes de ter autonomia para viver com dignidade. A prova de que o SPI não protegia os povos indígenas como se esperava veio à tona em 2012, com o achado do chamado *Relatório Figueiredo*, no qual foram registrados barbáries cometidas pelos funcionários do SPI e militares. Redigido em 1967 pelo então Procurador Jáder Correia Figueiredo, teve o objetivo de apurar as irregularidades do SPI. Esses crimes relatados foram cometidos contra os povos indígenas entre os anos de 1962 e 1963 em todo Brasil. A corrupção e as atrocidades eram cometidas em prol da ganância em torno de suas terras, seja pelos minérios, madeira ou o agronegócio. Mesmo que a preocupação em salvaguardar terras indígenas apareça primeiramente na Constituição de 1934 (BRASIL), com o Artigo 128, seus territórios sempre foram cobiçados. Coincidentemente, a barbárie investigada a partir do *Relatório Figueiredo* iniciou um ano após a criação do Parque Nacional da Reserva Indígena do Xingu.

Aos poucos a questão a respeito dos povos indígenas vai ganhando destaque no âmbito legislativo nacional, abrindo espaço para discussões que englobam tais povos, o que refletiu em uma preocupação com sua História e sua forma de ensinar. Já que esta série de leis, decretos e Instituições governamentais foram criadas anteriormente ao reconhecimento do indígena como cidadão.

Também é preciso analisar em quais contextos que estas legislações e políticas foram implantadas para compreender o caráter de luta pelas causas indígenas. Portanto, foi um importante marco alcançado no dia 5 de outubro de 1988. A Constituição Federal de 1988 é também conhecida como Constituição Cidadã por garantir a igualdade de todos e todas perante a lei, dedicando o oitavo capítulo especificamente aos povos indígenas, reconhecendo a sua cidadania. Giovani José da Silva aborda a inclusão sobre os indígenas, assim como o combate ao racismo, citado na Constituição:

A Constituição de 1988 marca um início de um processo no qual o próprio Estado brasileiro passa a reconhecer nossa sociedade como uma sociedade plural étnica e racialmente e passa a possibilitar a institucionalização das discussões sobre essa pluralidade, inclusive, com a criminalização do racismo, outra conquista dos movimentos sociais durante aquele período histórico. (SILVA, 2015, p.06).

Foi um passo muito importante por todo o caráter democrático que há nas cláusulas dos artigos e mais importante, por reconhecer que o Brasil é formado também por povos indígenas nos dias atuais, com um capítulo exclusivo para reafirmar seus direitos e cidadania.

O capítulo 8º da Constituição denominado *Dos índios*, mesmo contendo apenas os artigos 231 e 232, foi uma grande conquista do ponto de vista histórico. Só mesmo este evento já foi singular, pois Ailton Krenak estava à frente pela causa indígena em uma de várias sessões da Assembleia Constituinte, ocorrida no dia 04 de setembro de 1987. Krenak é um intelectual indígena, líder ambientalista, jornalista e escritor, atuando desde 1985 em organizações que visam promover as culturas indígenas e seus interesses. Na ocasião, esteve como Coordenador da Campanha

dos Índios na Constituinte. Durante a Assembleia Constituinte em 1987, Ailton Krenak fez um pronunciamento onde tingiu seu rosto com jenipapo, que é um símbolo de luto para seu povo, Krenak. Essa atitude concomitantemente ao seu discurso teve o propósito de chamar a atenção na ocasião para a causa indígena. Seu pronunciamento iniciou antes de sua caracterização, de modo eloquente:

Para defesa de nossa proposta numa manifestação de cultura com o significado de indignação – e que pode expressar luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir gravemente os direitos fundamentais do nosso povo. (ATA DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE; BRASIL, 1988, p.572)

Já de início os direitos fundamentais dos povos indígenas são abordados por Ailton Krenak, sendo que o próprio histórico das políticas indigenistas revelam violações dos direitos. A invasão de suas terras, motivadas pela ganância, matou e torturou milhares de indígenas, inclusive por doenças das quais não tinham imunidade. Investigações em torno do já citado SPI comprovam que aqueles que deveriam os proteger infelizmente eram seus algozes. Um trecho muito sensível deste discurso, com Ailton Krenak já com o rosto totalmente tingido com jenipapo, demonstra a injustiça cometida contra os povos originários:

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco e nunca colocaram a existência, sequer, dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Creio que nenhum dos senhores poderão nunca apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco, seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano neste país. Hoje somos alvo de uma agressão que pretende atingir, na essência, a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade. (BRASIL, Ata da ANC, p. 573, 1988).

Importante destacar que Ailton Krenak ressalta a forma própria do indígena pensar e viver, para que haja respeito às culturas que jamais puseram em risco qualquer grupo humano no Brasil. Por isso, sua participação na Assembleia Constituinte foi primordial para o reconhecimento da cidadania aos indígenas. Já que historicamente é visível por meio das políticas indigenistas anteriores que o interesse das autoridades governamentais não condizia com a real necessidade de reconhecimento desses povos. Mesmo porque, anteriormente não lhes foi dado o direito de participar na elaboração destas políticas, pois a antiga Constituição Federal os considerava tutelados e vistos como incapazes.

Fruto desta Assembleia Constituinte, a Constituição Federal de 1988 não se refere aos indígenas apenas em seu oitavo capítulo, especialmente direcionado a estes povos. O artigo 1º salienta em seu inciso III como um dos fundamentos da Constituição Federal, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Relacionando com a dignidade dos povos indígenas, essa parece não ser garantida nem em poder habitar suas próprias terras verdadeiramente livres, sem medo das ameaças de uma sociedade que se declara como civilizada. Tanto que a demarcação da Terra Indígena do Xingu, por exemplo, não foi suficiente para impedir violações por parte de agentes do governo e exploradores.

A dignidade não está somente condicionada a ter o pleno usufruto de suas terras, mas de também poder ter sua cultura sem sofrer discriminação. Para que indígenas se sintam dignos em seus territórios, que foram de seus ancestrais, ou mesmo na cidade, de acordo com suas escolhas. O indígena deve se sentir digno em todos os espaços que quiser ocupar, sem discriminações ou ameaças que põem em risco sua integridade física ou psicológica. Para assim serem eles mesmos, agregando elementos de outras culturas ou não, sem preconceitos com seu estilo de vida. Como o próprio Krenak afirmou na Assembleia Constituinte, “os povos indígenas têm um jeito próprio de pensar e de viver”, em que exigem respeito e dignidade.

Cláudia Mortari e Luisa Wittmann abordam sobre a tarefa de superar essa visão colonial valorizando formas de ser, estar, pensar e viver:

As narrativas africanas e indígenas evidenciam experiências, visões e formas de ser, estar, viver e ler o mundo e, portanto, expressam dinâmicas, histórias, lutas e memórias de grupos diversos, contribuindo para a ampliação do conhecimento e para a dignidade humana (Castro-Gomez, 2007; Mbembe, 2014 *apud* MORTARI, WITTMANN, 2015, p.15).

Portanto, a “dignidade da pessoa humana” é uma ideia muito mais ampla que não abrange somente cada ser, como também todas as culturas e suas formas de ser e estar no mundo. A dignidade de poder ser o indivíduo, como também a dignidade de ter uma história que represente seus antepassados nos livros escolares.

Para haver a formação de uma sociedade mais digna, a Constituição Federal elenca no seu 3º artigo como objetivos fundamentais da República o de construir uma sociedade livre, justa e solidária. A liberdade de todos os povos é algo indiscutível, bem como uma sociedade mais justa e solidária com todos e todas. A base para a construção da equidade social também está na escola, através de um ensino que represente as diversidades em todas as disciplinas. Por isso, faz parte da construção de uma sociedade mais justa e solidária a abordagem de todos os povos e culturas na Educação Básica. Para que não indígenas aprendam com os ensinamentos indígenas e possam reconhecer para valorizar este conhecimento, bem como para que indígenas se sintam representados.

Pensando no âmbito escolar, uma sociedade mais justa é a que possui a representatividade de todos os povos brasileiros no currículo escolar. É uma conquista que veio com a Lei 11.645/08, sendo uma conquista em processo de formação, pois as Diretrizes para o Ensino de Histórias e Culturas Indígenas nem sempre são aplicadas de maneira adequada pelos preconceitos existentes.

Relacionando com o inciso III, do mesmo artigo da Constituição Federal, este ressalta a importância da redução das desigualdades sociais e regionais, já relacionando para que se tenha o ensino da temática indígena em todas as áreas e modalidades de ensino. Um currículo escolar que valorize todos os povos e culturas

faz parte de uma educação pluriétnica para que se tenha representatividade de diversas descendências. Valorizar culturas também é uma forma de diminuir desigualdades entre pessoas que têm diferentes culturas ou etnias, por isso que valorizar povos historicamente discriminados como os indígenas é mais uma forma de combater desigualdades sociais.

Ao final do artigo 4º, em parágrafo único, salienta que: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”.(BRASIL, 1988). Esta integração cultural entre os povos deve incluir não só indígenas do território brasileiro bem como, de todos os outros territórios latino-americanos. Inclusive pelo fato de alguns povos indígenas ocuparem territórios de fronteiras do Brasil com países vizinhos. Por isso, são princípios fundamentais a toda a população com tamanha pluralidade étnica e social que é o Brasil, onde há nesta diversidade também povos de fronteira.

Trazer tais discussões é uma forma de combater desigualdades em uma sociedade que deveria tratar qualquer indivíduo igualmente, sem distinção de cor, origem, cultura ou classe social, cumprindo os termos da Constituição Federal. Para assegurar essa igualdade, o capítulo I, sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, confirma a igualdade de todos e todas perante a lei com o famoso artigo 5º da Constituição brasileira:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Igualdade perante a lei reforça o combate aos preconceitos, extremamente importante em um território tão diverso, demonstrando ser este um grande avanço por abranger todos e todas, independente de cultura, etnia ou classe social. A Constituição Cidadã é pioneira em garantir os direitos fundamentais para quaisquer indivíduos ou povos desfrutarem uma vida com dignidade. A igualdade perante a lei

já é o início da igualdade em outras esferas, como na cultural, já que não há cultura superior. Todas as culturas têm suas peculiaridades que a tornam únicas. Trazer este olhar entre saberes e culturas em sala de aula promove igualdade ao nível de importância e diversidade cultural.

O capítulo 8º, direcionado exclusivamente aos indígenas e a seus direitos constitucionais plenos reconhecidos, traz um detalhe em seu título denominado *Dos índios*. O simples título pode ser decifrado como um termo colonizador que reforça o estereótipo do indígena idílico do passado. Daniel Munduruku, na palestra *O ato indígena de educar-se*¹¹, na ocasião da 32ª. Bienal do livro, aborda esta questão afirmando que *índio* não é radical da palavra *indígena*, sendo um apelido e todo apelido é uma negação. (MUNDURUKU, 2016) Não sendo portanto apenas um equívoco, como também uma negação, por corresponder a um imaginário estereotipado e criado por não-indígenas. Munduruku também lembra que o termo *índio* é um apelido e como todo apelido, causa constrangimento. Este termo, de acordo com Luisa Wittmann, que teve origem a partir de um equívoco de Cristóvão Colombo em 1492, acaba dando uma ideia de tratar-se de um único povo e cultura:

A reflexão sobre a história também nos leva a problematizar alguns termos. “Índio”, por exemplo, é tão amplo e genérico que turva a percepção de que povos indígenas são diferentes entre si. O equívoco de Cristóvão Colombo, que imaginou ter desembarcado nas Índias, acabou por classificar e homogeneizar o que era de fato – e ainda é – uma diversidade de etnias. Trata-se de diversas culturas, singulares e dinâmicas, em constante transformação. (WITTMANN, 2015, p.15).

O detalhe desta origem é de que o termo *índio* atribui importância à colonização, ao viés do desbravador que havia em vários livros escolares dos séculos XIX e XX. Mesmo o nome do continente *América* reforça que Colombo cometeu um equívoco, já que foi o navegador Américo Vesúpcio que afirmou se tratar de outro continente que não o asiático. Além de ser um termo que não representa a pluralidade de povos indígenas de todo o continente americano.

¹¹ Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>, acesso em 07 de março de 2020.

Por outro lado, uma nomenclatura que emergiu de um equívoco também pode ser um elemento aglutinador de luta na causa indígena. O movimento indígena têm utilizado a palavra *índio* como forma de identificação por um bem em comum, seja por suas terras ou demais lutas, como afirma Luisa Wittmann:

Atualmente o movimento indígena, que nas últimas décadas ganhou novo fôlego, luta não só pela retomada de suas terras, mas pela melhoria e pelo modo de vida de cada grupo étnico. Assim, o termo “índio” muda de significado: ele une comunidades distintas na luta por direitos comuns. (WITTMANN,2015, p.16).

Assim, a escolha do termo tem muitos significados se analisarmos o período anterior na qual a Constituição Federal foi elaborada. O capítulo oito chamar-se *Dos Índios* pode tanto representar a afirmação de uma identidade, como resultado de lutas dos movimentos, bem como o resquício de um marco colonizador.

Para tanto, é preciso dialogar sobre este marco colonizador, não como uma proibição do uso do termo, mas como uma forma de problematizar seu uso, pensando na origem de seu significado. Seja a palavra *índio*, como forma de luta, identidade e união ou como ironia e discriminação. Trazer esta discussão para a sala de aula é uma forma de buscar repensar nos usos da palavra em determinados contextos. É importante pensarmos sobre o termo, já que comumente indígenas são representados com esta associação a um passado colonial e imaginária homogeneização cultural, étnica e linguística. Pierre Bourdieu afirma que as questões linguísticas de significado também demonstram uma questão social:

Contudo, num nível ainda mais profundo, a ciência social precisa examinar a parte que cabe às palavras na construção das coisas sociais, bem como a contribuição que a luta entre classificações, dimensão de toda luta de classes, traz à constituição das classes, classes de idade, classes sexuais ou classes sociais, clãs, tribos, etnias ou nações. (BORDIEU, 2008, p.81).

Pensando a partir do significado de uma palavra onde é possível refletir sobre seu clã, seu povo e mesmo sua classe social como um todo, é possível perceber

que um capítulo onde a palavra “índios” é o título principal se torna uma valorização de uma nomenclatura pouco interpretada em sua origem de seu significado.

Este oitavo capítulo da Constituição é de extrema importância por reconhecer no artigo 231 “sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.” As terras indígenas acabam sendo colocadas em pauta por serem historicamente invadidas, por isso a importância de assegurá-las legalmente. Mesmo assim, a liberdade de vários povos indígenas é prejudicada pela ameaça ao seu território, tanto que houve esta necessidade de estabelecer as Terras Indígenas para assegurar o direito de habitá-las. Tão importante quanto se sentir livre em seu território é se sentir verdadeiramente livre em qualquer território. Para isto, reconhecer costumes, crenças e tradições denota o respeito a estas culturas, independente do local que este indígena se encontre. O modo de ser indígena, retomando o discurso de Ailton Krenak na Constituinte, é único e merece ser respeitado.

Um capítulo específico aos indígenas, que reforça a ação do Poder Público e Judiciário, é uma forma de buscar garantir direitos iguais, reforçando o artigo quinto da referida Constituição, garantindo a igualdade entre todos e todas por lei. O capítulo acaba sendo uma forma de exemplo para a construção de legislações educacionais que busquem a representatividade de povos diversos. A Constituição, mesmo com um pequeno artigo dedicado aos indígenas, foi um grande avanço por permitir visibilidade aos povos. Nesse sentido, Cláudia Mortari e Luisa Wittmann em seu texto sobre experiências no ensino de História por meio de narrativas africanas e indígenas, ressaltam a importância da Constituição para a visibilidade indígena:

Para a política indigenista, pelo menos até a conquista do direito à diferença com a Constituição Federal de 1988, os indígenas estariam fadados ao desaparecimento; ideia que marca, inclusive, o pensamento historiográfico oitocentista com ressonâncias no senso comum contemporâneo.(MORTARI; WITTMANN, 2015, p.19).

Portanto, a partir de 1988 os indígenas ganham espaço não só para reivindicar seus direitos como cidadãos, mas inclusive para evidenciar suas

existências, propiciando espaço para que fossem discutidas as legislações educacionais abrangendo a temática indígena em todos os níveis de ensino, sendo esta pesquisa relacionada com o Ensino Fundamental da Educação Básica.

1.2 LEI 11.645/2008 E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (LDB), então sancionada em 1996, desde sua primeira versão trouxe cláusulas que visavam a representatividade no currículo escolar nacional. Também chamada de Lei Darcy Ribeiro, por ser assinada pelo homônimo antropólogo brasileiro autor de obras importantes como *Os Índios e a Civilização* (1970), *O Povo Brasileiro* (1995), dentre outras contribuições para o estudo de povos indígenas no Brasil. Porém, é importante lembrar que os primeiros estudiosos do assunto, assim como Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, dentre outros; também revelam o pensamento de um período; como salientou John Manuel Monteiro sobre os intelectuais dos séculos XIX e XX que estudaram os indígenas no Brasil:

Todos buscavam, a seu modo, diante dos desafios políticos e limites teóricos de suas respectivas épocas, atribuir um significado à história das populações indígenas. Porém, se há um traço comum entre estes observadores e pensadores, tão dispersos no tempo, é o pessimismo com que encaravam o futuro dos povos nativos. (MONTEIRO, 1995, p.222).

Pessimismo que infelizmente ainda existe entre a população geral com a ideia do desaparecimento gradual desses povos, mas que estudos sobre o tema têm compartilhado uma nova visão sobre a realidade destes povos. Isto sugere que o debate acadêmico, com uma preocupação voltada para determinadas causas, contribui para que ocorra o aperfeiçoamento no ensino e conseqüentemente na

sociedade, que passa a se informar e desconstruir estereótipos negativos. Tanto que este pessimismo, como se estivesse em curso a extinção desses povos, provou-se ilusório, pois os povos indígenas encontram-se em crescimento demográfico, de acordo com o último censo realizado até então.¹²

Grande parte destas discussões advém não só por parte de intelectuais, como também através das lutas dos movimentos sociais ao longo dos anos para que houvesse uma inclusão de fato destas temáticas das relações étnico-raciais. Edson Kayapó relaciona a importância destes movimentos para o avanço da Lei 11.645/08, baseado em Circe Bittencourt:

No bojo das mobilizações sociais pelo direito à igualdade e à diferença, setores progressistas e democráticos da sociedade brasileira pressionaram para vir à tona os debates sobre as questões étnico-raciais na escola, especialmente no que se refere à temática indígena. A Lei 11.645/08 é resultante de tais mobilizações, colocando sob suspeita a perspectiva da “histórica branca” de matriz cultural europeia (BITTENCOURT, 2013), exigindo uma nova postura da escola, dos professores e dos pesquisadores sobre a questão indígena. (KAYAPÓ, 2014, p.51).

Mesmo as discussões sobre a importância do ensino na temática indígena passam a ganhar destaque a partir da promulgação da Lei, já que as pesquisas em torno da temática indígena tiveram um aumento considerável nos últimos anos, de acordo com dados coletados na Plataforma Capes, como consta a seguir em tabela elaborada pela autora desta dissertação:

Tabela 1: Quantidade de teses e dissertações na área da temática indígena¹³

Ano	Todas as áreas	História	Educação
-----	----------------	----------	----------

¹²Dados informados em relatório pelo IBGE em 2012:

https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf, acesso em 15/01/2022.

¹³ Para a pesquisa e elaboração da tabela foi utilizada a própria ferramenta de busca da Plataforma Capes, utilizando filtros temáticos como Indígenas e África, selecionando os anos pesquisados e conferindo resultados por meio dos títulos das teses e dissertações, principalmente em História e Educação.

2019	559	36	28
2018	837	32	44
2017	753	43	40
2016	667	59	33
2015	579	62	41
2008/ Lei 11.645/08.	267	21	0
2003/ Lei África.	127	16	0
1996/ LDB.	41	1	0
1988/ CF	1	0	0

É evidente o crescimento nas pesquisas após as Leis que tratam sobre o tema, demonstrando que estas também colaboram para que haja uma discussão no meio acadêmico para melhor implementação destes projetos na área da educação. Com a Lei 11.645/08 houve uma busca por excelência nas pesquisas em todas as áreas, onde a luta por melhor representatividade se iniciou com os movimentos sociais.

Como forma de trazer esta representatividade dos diversos povos e etnias, a LDB e suas leis que a complementam passam a estimular o estudo sobre as melhores formas de se ensinar os temas das relações étnico-raciais. Porém, apesar de abrir espaço na educação para um ensino que propicie a pluralidade cultural, a LDB em seus primeiros sete anos, não dizia respeito diretamente aos povos indígenas, permitindo omissões no meio escolar. De certa forma, a primeira redação da LDB silenciou a História Indígena, como se a tivesse esquecido. A década de 1990 ainda foi um período em que a valorização ao pluralismo de povos e culturas começava a emergir após a Constituição de 1988.

Apesar dos silenciamentos, alguns aspectos na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica a torna interessante de analisar, como os incisos II, III e XII do 3º artigo, por demonstrar um incentivo para que haja um ensino emancipador do ser, para que todas as etnias sejam representadas; com a liberdade de ensino, saberes e pluralismo de ideias:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
[...]
XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL)

É nítido que os incisos citados abrem espaço para a representatividade de culturas no ensino, já que faz parte da emancipação do ser ter sua cultura representada. Afinal, a violência contra o indivíduo não se dá apenas fisicamente, mas também epistemologicamente, podendo se sentir inferior por ser invisibilizado em sua história e conhecimento. A maioria das personalidades e sociedades estudadas nas escolas ainda são brancas e de origem europeia. Nesse sentido que Sueli Carneiro estuda em sua tese sobre o epistemicídio como uma contribuição para as hierarquias raciais.

Disso decorre que a essência do racismo, enquanto pseudo-ciência, foi buscar legitimar no plano das ideias, uma prática e uma política, sobre os povos não-brancos e de produção de privilégios simbólicos e/ou materiais para a supremacia branca que o engendrou. São esses privilégios que determinam a permanência e reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e mais contemporaneamente, de exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentabilidade para o conceito de raça.

A sustentabilidade do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção sobre o Outro. É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário o atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa se naturalizar. (CARNEIRO, 2005, p.29).

Trazer o conhecimento oriundo dos povos indígenas em qualquer disciplina e nível de ensino é uma forma de validar este como um conhecimento complexo do ponto de vista epistemológico, sendo visto como validado socialmente. Já que por muitos anos, a cultura europeia e estadunidense acaba sendo influência a ser seguida por jovens, em uma fase que surgem muitas inseguranças sobre si em

relação ao seu ambiente. De acordo com Sueli Carneiro, esses são discursos e práticas que configuram a racialidade como dispositivo de saber e poder:

Nessa perspectiva, os discursos produzidos sobre as relações raciais seriam elementos privilegiados da decodificação dos poderes neles inscritos, das disputas neles presentes, das correlações de forças que os animam. Isso nos autoriza a adotar como premissa inicial a intencionalidade de cada saber produzido, suas relações intrínsecas com as relações de poder que impulsionam o seu desenvolvimento; a constituição de um campo de pesquisa como instância de reprodução de um poder específico que instauram novos campos de disputas e relações de poder. (CARNEIRO, 2005, p.32).

Nesse campo de disputa de poder entre os saberes, historicamente a cultura eurocentrada, mais voltada aos valores cristãos ocidentais, foi colocada como modelo de conhecimento ideal. Justo no discurso, de acordo com Carneiro, que “Foucault considera que vem a articular poder e saber.” (CARNEIRO, 2005, p.32). Um saber, historicamente considerado superior ao outro, acaba por também excluir os demais que não acompanham este modelo. Por isto, valorizar a pluralidade dos saberes existentes no âmbito das relações étnico-raciais é uma forma de empoderar indivíduos que se identifiquem com esses povos.

Frantz Fanon aborda a violência epistemológica em seu livro *Pele negra, máscaras brancas* (2008), onde ele relata sobre a violência contra o ser que chega a ferir a sua existência, seu modo de ser, sua essência em si. Na introdução do livro, Fanon escreveu a frase que melhor demonstra a opressão da sociedade branca cristã ocidental: “O negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano.” (2008, p.27). O negro muitas vezes busca se comportar como branco, anula seu próprio jeito de ser para ser aceito como indivíduo. Se comportar como branco vai além da tonalidade de pele, pois aqui Fanon relaciona com o estilo europeu ou tudo que for inspirado neste. Não apenas negros, como indígenas e demais sujeitos, acabam deixando de se autoidentificar para evitar sofrer discriminação. É preciso despilar a máscara do padrão europeu para que as gerações de hoje adquiram um novo olhar.

Um exemplo descrito em uma dissertação defendida pelo ProfHistória, relata o caso de um aluno indígena na cidade do Rio de Janeiro, que demonstra um pouco dessa máscara eurocentrada. Thaís Elisa Silva da Silveira descreve uma experiência um tanto intrigante:

Nos meus primeiros anos de magistério, em meados dos anos 2000, um menino de olhos puxados, pele morena, calado e com muita dificuldade de leitura e escrita me chamou atenção. Os colegas o apelidaram de *Japa* pelo formato dos olhos. Apesar de achar estranho um menino com essas características numa escola pública da Baixada Fluminense, acreditei nesta descendência, já que aparentemente o menino não se incomodava com o apelido. No entanto, ele me causava um incômodo que não sabia de onde vinha. Pensava que talvez fosse a timidez que não permitia um diálogo para entendê-lo, a dificuldade de aprendizado, ou ainda a descendência japonesa, incomum nas escolas públicas de São João de Meriti. No final do ano, vi sua mãe indo buscá-lo e ficou claro para mim que não se tratava de um menino com ancestrais orientais, mas muito provavelmente indígena. Aquela situação me deixou intrigada, mas não tive a oportunidade de confirmar minha suspeita no ano seguinte, pois ele deixou de ser meu aluno. (SILVEIRA, 2016, p.11).

A situação torna-se intrigante pelo fato do aluno ter aceitado o apelido *Japa* sem contestar aos colegas a sua verdadeira origem. Este apelido nomeado pelos colegas faz referência a descendente de japoneses no Brasil, algo aparentemente banal se não fosse pelo fato de indígenas e japoneses serem culturas completamente distintas. Apesar do Japão ser um país asiático, seu reconhecimento é o de ser um país de primeiro mundo com alta tecnologia, alinhado com o padrão estadunidense e europeu. Por isso, poderia ser o silêncio do jovem *Japa* uma evidência de não se sentir representado? A professora-pesquisadora esclarece que não teve como saber, pois o estudante deixou de ser seu aluno.

O relato da professora evidencia uma dificuldade na leitura e escrita, resultado da violência epistemológica provocada pelo silenciamento, que segundo Hasenbalg na Tese de Sueli Carneiro, traz dificuldades na aprendizagem: “Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais,

os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos da mesma origem social.” (HASENBALG *Apud* CARNEIRO, 2005, p.30).

Quantos alunos e alunas como *Japa* poderiam ter mais confiança, autoestima em ser quem são e motivação em aprender, caso sentissem orgulho de sua origem? Já que mesmo não-brancos com a mesma origem social de brancos acabam demonstrando mais dificuldade de aprendizagem. A cultura da qual descendem deve ser representada com tanto valor quanto às demais para desenvolver a confiança em si, no qual Bell Hooks acredita que favorece o aprendizado:

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p.25).

Se sentir representado nos livros é uma forma de emancipação deste ser existencial para se sentir parte da História. Por isso Hooks afirma que é essencial ensinar de um jeito que proteja a alma desses alunos e alunas. A autoestima favorece sua expressão e conseqüentemente o aprendizado melhora. Essa discussão também se faz necessária para que a educação seja apenas a base da representatividade que vem emergindo ao longo dos anos. É preciso conferir esta base para avaliarmos sua consistência no que se refere ao cumprimento das “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”.

O ser se anular em sua forma de viver não é apenas em relação ao que é visível pela aparência, mas também em formas de se portar no mundo e aos seus ideais. A luta por uma educação representativa é também, pegando de empréstimo a visão de Fanon, emancipatória, para que indivíduos sintam-se verdadeiramente livres com seus corpos ocupando os espaços que queiram estar, como já

especificado anteriormente. O empoderamento viabiliza para que indígenas e demais grupos étnico-raciais também se sintam merecedores de frequentar os espaços educacionais não-indígenas, sejam escolas ou universidades.

Até porque, segundo Hooks, “Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não os ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida.” (HOOKS, 2013, p.33). Para que se sintam confiantes é preciso trazer para o aprendizado a sua cultura, valorizando a origem de alunos e alunas indígenas ou descendentes. A relação entre o que é visto na escola com sua vida torna o processo de aprendizado muito mais atraente. Mesmo para estudantes não-indígenas a cultura e História Indígena é mais próxima da realidade brasileira do que a História Medieval ou do Egito Antigo, por exemplo. É preciso haver algum sentido com sua história ou seu entorno, como as Terras Indígenas mais próximas de sua cidade e não tão distante como o imaginário comum supõe. Da mesma forma que os indígenas devem ter destaque na História, com representatividade, os não-indígenas podem aprender mais do que conteúdos, mas de compreendê-los em sua totalidade como também sua diversidade étnica e cultural.

Ainda assim, a diversidade étnico-racial que foi citada na LDB, bem como a igualdade entre as culturas e repúdio ao racismo, da Constituição Federal de 1988, não foram suficientes para que houvesse verdadeiramente um ensino sobre os indígenas. É possível também incluir a Cultura afro-brasileira por conta da Lei anterior, já que são as temáticas que continuavam sendo pouco trabalhadas nas escolas. Apesar de toda a proposta de pluralidade cultural da qual caracterizou-se a LDB, esta ainda não trazia diretamente a obrigatoriedade de trabalhar com as culturas indígenas e negras, portanto não citando diretamente sobre a representatividade étnico-racial no ensino escolar. Se por um lado o artigo 26º se refere a este ensino que valorize a pluralidade cultural, por outro, apenas especifica sobre as características regionais, o que ainda não tornava o ensino de História Indígena obrigatório, como consta na antiga redação:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.¹⁴ (BRASIL, 1996).

Apesar da primeira versão da redação da LDB trazer a importância da diversidade, ainda não fazia menção aos povos indígenas. Dando margem para que em certas regiões, tradicionalmente famosas por imigrantes europeus, continuasse prevalecendo o ensino voltado à cultura europeia, como a alemã e italiana. Portanto, apesar do incentivo da LDB à valorização das pluralidades distintas do país, não havia a obrigatoriedade e tampouco a indicação de quais são as culturas, povos e etnias a serem incluídas no currículo escolar.

Por estas lacunas indicadas, a LDB deixava facultativa a opção de se trabalhar em sala de aula conteúdos relacionados com as relações étnico-raciais e em especial, referente aos indígenas, ocasionando um silenciamento no ambiente escolar. Para que a preocupação voltada ao ensino das culturas e relações étnico-raciais ocorresse foi preciso complementar a LDB, especialmente em dois momentos a fim de atender tal necessidade. Primeiramente em 2003 com a Lei 10.639/03, que tornava o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana obrigatório nas escolas e, cinco anos após, com a obrigatoriedade da História Indígena.

A Lei 11.645 de 2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e culturas dos povos indígenas, complementando a Lei que anteriormente tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, utiliza diversas vezes a palavra *indígena* alternada com *índio*. Mesmo sendo este um detalhe, não passa despercebido por trazer uma nova nomenclatura mais representativa em relação a estes povos, cada qual com seu nome, diferenciando-os uns dos outros, a partir de suas peculiaridades. Salientando que a palavra *indígena*, tanto de acordo

¹⁴Interessante salientar que a substituição do termo clientela por educandos ocorreu apenas em 2013. Ou seja, havia uma nomenclatura que classificava estudantes como um consumidor final, não como resultado de um processo educacional.

com o dicionário como com a Secretaria de Comunicação Social (SECOM) por meio do Senado Federal, significa originário, portanto, mais coerente com o significado que a palavra representa.¹⁵

Do ponto de vista estrutural, o Brasil continua sendo um país predominantemente colonizador de saberes, corpos e identidades; e para que povos indígenas não percam seus poucos direitos conquistados é preciso demandar atenção ao tema. Assim, a Lei 11.645/08 complementa o artigo 26 da LDB com a redação abaixo:

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

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

... em especial nas áreas de Educação artística, literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 2008).

O parágrafo 1º da Lei deixa evidente a obrigatoriedade de haver nas escolas o ensino tanto sobre História Indígena, quanto da afro-brasileira; estendendo a várias disciplinas que não só História. Porém, a lei apenas insere o tema especialmente em disciplinas específicas, não os apresentando diretamente como produtores de um conhecimento próprio e complexo, como buscam as posteriores Diretrizes Operacionais para a Implementação da história e das culturas e povos indígenas na Educação Básica.

Um avanço demonstrado por um detalhe é o fato de, tanto a lei quanto as Diretrizes, indicarem que se tratam de culturas indígenas, no plural. O que reforça serem muitas e distintas entre si, pois são mais de 305 povos indígenas, de acordo

¹⁵ Disponível em Manual da Secretaria de Comunicação Social:
<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio>, acesso em 01/10/2022.

com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Mas este avanço não está apenas na Lei 11.645/08, pois esta apenas torna obrigatória a inserção da temática, porém sem uma orientação metodológica de como abordá-la. Ainda assim é de grande importância por abranger formas que valorizem tais povos, como sua cultura, formação da sociedade, contribuições sociais, econômicas e políticas.

Para um ensino que possibilite a igualdade entre os saberes foram implantadas as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica”, como é denominada oficialmente. Este é o documento que orienta como deve ser o ensino sobre a temática indígena de modo que traga representações positivas, o que contribui para o protagonismo indígena e a emancipação do ser. Buscando nesta perspectiva os próprios indígenas como sujeitos atuantes de sua História, desassociando esta imagem de povos derrotados pelos colonizadores. Nesse sentido, Luisa Wittmann explica o que seria a agência indígena, que os apresenta como protagonistas de sua própria história:

No Brasil de hoje se almejam respeito para com as populações indígenas, a compreensão e o reconhecimento delas como protagonistas, e não apenas vítimas da história. Demonstra-se que foram e são agentes do contato. Isso é o que a Nova História Indígena denomina “agência indígena”. As sociedades indígenas sofreram, sem dúvida, com a conquista da América. Encaram, inclusive, as consequências dessa longa e excludente história. Contudo, mesmo diante de um processo violento, não se deve reduzir a dinamicidade histórica às atrocidades dos brancos. (WITTMANN, 2015, p.16).

Portanto, trabalhar enaltecendo positivamente os indígenas não é uma forma de negar as violências cometidas pelos brancos, mas de valorizá-los como seres atuantes e pensantes, que buscavam estratégias e também eram agentes da História, movimentando-a com suas ações. Por isso, a construção das *Diretrizes*,

especialmente por haver uma equipe de especialistas e lideranças indígenas para tal, a tornou tão especial para o campo educacional.

As Diretrizes Operacionais foram elaboradas em 2015 e publicadas em 2016; tem-se portanto um período de sete anos até que houvesse um documento que direcionasse a aplicação da Lei 11.645/08. Ainda assim, mesmo com a importância de aplicar a Lei, pouco se conhece sobre as Diretrizes Operacionais, que como o próprio nome informa, direcionam a forma de operar o tema na sala de aula. Foi construída pelo Conselho Nacional de Educação, o qual existe desde 2004, composto na ocasião por uma equipe formada por especialistas e líderes do movimento indígena, dentre eles, o antropólogo Gersem Baniwa. Este documento demorou dois anos para ser elaborado para que todas as discussões reverberassem em importantes orientações. Baniwa (2012, p.148), em entrevista à Revista História Hoje, salienta a “importância de uma política educacional que leve em consideração as configurações étnico-raciais.” Foi pensando em criar meios para que houvesse uma mudança na educação como um todo que as Diretrizes foram elaboradas.

Esta abordagem metodológica busca uma transformação na forma de pensar a temática indígena não como uma mera inserção de conteúdos, como ocorre com a comemoração do Dia do Índio em 19 de abril¹⁶, nas escolas. A data foi institucionalizada como comemorativa pelo governo populista de Getúlio Vargas, no ano de 1940, no qual ao mesmo tempo que buscava demonstrar uma preocupação em homenagear os indígenas também havia contradições. Foi neste período a vigência de políticas indigenistas de caráter “civilizador”, como o SPI e o Código Civil que protegia suas terras, porém os via como tutelados pelo Estado. Esse contexto no qual o Dia do Índio foi criado demonstra as intenções por trás de um governo que tinha posturas paternalistas de proteção e controle.

¹⁶ Recentemente modificado para ser chamado oficialmente de Dia dos Povos Indígenas. É o que define a [Lei 14.402, de 2022](#), Projeto de Lei da deputada federal Joenia Wapichana (Rede-RR).

Portanto, em meio a tantas controvérsias da época, cabe refletir o que esta data buscava realmente enaltecer ao comemorar. Aparenta ser apenas os indígenas do passado colonial, quando nem indígenas ou portugueses eram como seus correspondentes atuais, como também pode ser uma forma de manter uma representação saudosista que não admite mudanças ou rupturas. Tal representação idílica do “Dia do Índio” não corresponde à realidade presente e invisibiliza sua História, tratando a temática como se o indígena fosse um personagem folclorizado. Giovani José da Silva traz esta preocupação com tais representações no ambiente escolar:

Em geral, os indígenas foram “comemorados” no mês de abril, por meio de músicas estereotipadas ou imagens que reforçavam a sensação de que os índios pertenciam ao passado (e apenas a ele). Essa, pois, foi a memória folclórica construída em torno das questões indígenas no ambiente escolar ao longo das últimas décadas. (SILVA, 2015, p.21).

A memória folclórica construída geralmente tem seu início em fase pré-escolar, perdurando por anos no Ensino Fundamental. Não raro, quando perguntamos o que se sabe sobre os povos indígenas, as respostas estarão enviesadas nesta perspectiva folclorizada, em que Silva também descreve o cenário comum encontrado nas escolas há muitos anos:

As questões indígenas nas escolas brasileiras ainda são tratadas, na maioria das vezes, de forma estereotipada e folclórica. Em geral, fala-se sobre os índios apenas no mês de abril, próximo ao dia 19, e é comum que ainda se repitam com os alunos antigos “rituais” pedagógicos, tais como enfeitá-los com cocares feitos de cartolina e penas de aves domésticas ou saiotas de estopa! No restante do ano letivo trata-se o indígena com um silêncio perturbador, e o máximo de contato que crianças, adolescentes e jovens terão a respeito do tema será por meio da mídia, especialmente da televisão. Nesse veículo de comunicação, em geral, as imagens das populações indígenas estão associadas apenas a desnutrição, violência, suicídios, “invasões”, etc. Em resumo, assim como em tantas escolas de norte a sul do Brasil, crianças, adolescentes e jovens

desconhecem a rica diversidade étnica que existe no país. (SILVA, 2015, p.28).

É preciso trazer as representações sociais positivas através da atuação dos próprios indígenas, que reconheça para valorizar sua cultura sem estereotipá-la dessa forma que é tão comum e que acaba por invisibilizá-los, além de não retratar a variedade de povos e culturas de forma condizente com a realidade de tais povos. A narrativa folclorizada reproduzida nas escolas é tão homogênea que a descrição do cenário acima mencionado é muito semelhante no ensino escolar brasileiro, em um parâmetro geral, no decorrer de décadas. Sendo primordial destacar que se trata de uma forma inventada de transmitir essa história contada pela ótica dos não indígenas.

É esta questão que trata as *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica*, para que sejam garantidas metodologias educacionais que enaltecem a complexidade da História Indígena. Por isso, as Diretrizes citadas destacam a problemática da representação folclorizada do indígena no Brasil, para não reproduzir o ensino que perpetua esta imagem, sendo essencial compreender suas propostas:

Neste sentido, a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2015, p.12).

As Diretrizes Operacionais salientam a importância de representações sociais positivas no ensino das temáticas étnico-raciais, da qual se inserem os povos indígenas no Brasil. Representar as diversidades culturais a fim de eliminar preconceitos, bem como o racismo, são objetivos não só das Diretrizes, como da Constituição Federal e seu artigo 3º em seu inciso VII sobre o repúdio ao racismo.

Gersem Baniwa (2012, p.141), em entrevista durante o *II Fórum Internacional da Temática Indígena*, afirmou a importância da informação para combater o preconceito: “A Lei 11 mil é um instrumento fundamental para combater principalmente o preconceito, porque estou convencido de que a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância, o desconhecimento.” Nesse sentido, a Lei 11.645/08 é um marco para a abertura da equidade cultural sobre o que se ensina nas escolas, bem como as Diretrizes que demonstram como devemos proceder em nossas aulas.

Baniwa teve importante participação na Conferência Mundial do Meio Ambiente, conhecida como Eco 92, para apoiar e estimular iniciativas inovadoras no campo do desenvolvimento autossustentável das comunidades indígenas da Amazônia brasileira; também participou da elaboração das Diretrizes junto ao Conselho Nacional de Educação. Este documento demorou dois anos para ser elaborado para que todas as discussões reverberassem em importantes orientações. A fala de Baniwa, dois anos antes da elaboração das Diretrizes, é perceptível no documento ao abordar o novo olhar sobre a pluralidade sociocultural no Brasil, onde sujeitos sejam humanizados e não folclorizados:

A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, o que exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas. Assim, a título de exemplo, propõe-se às unidades de ensino como enfoque metodológico a comparação, seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades. Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos-chave para a abordagem da temática indígena. Para tanto, os sistemas de ensino deverão promover a devida articulação para a consecução dos objetivos previstos pela Lei nº 11.645/2008, com fundamento no regime de colaboração

previsto na Constituição Federal e na LDB e na forma integrada de enfrentamento do desafio de construir um lugar mais digno para os povos indígenas, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira. (BRASIL, 2014).

As Diretrizes salientam a informação como forma de combater preconceitos, através de um ensino que desconstrua a perspectiva do indígena folclorizado, por meio de representações sociais positivas; reforçando o Artigo 5º da Constituição Federal.

Mais relevante que a relação com a Constituição Federal foi a participação de lideranças indígenas nestas leis, como Ailton Krenak para a Constituição e Gersem Baniwa para as Diretrizes. As preocupações do antropólogo indígena na educação são muito anteriores, vindo desde sua experiência no magistério, na cidade de São Miguel da Cachoeira, no Maranhão. O que demonstra a relevância de sua participação por ser indígena e também um profissional do magistério experiente.

Na ocasião do Fórum Internacional, Baniwa falou sobre a Escola Indígena como local de descaracterização e silenciamento. Porém, se relacionarmos as duas escolas, a escola não indígena que temos nos centros urbanos e para qual se direciona a pesquisa; também acaba descaracterizando a temática indígena quando reproduz estereótipos:

A educação tradicional sofreu abalos e perdas muito grandes no processo de colonização por meio da escola colonial. Mas muitas culturas, conhecimentos, valores e pedagogias indígenas continuam existindo, operando e garantindo a continuidade histórica dos povos indígenas, como povos cultural e etnicamente diferenciados. No entanto, é importante reconhecer que muitas culturas, conhecimentos e valores indígenas se perderam por imposição da escola. (BANIWA, 2012, p.132).

A escola com tais representações que homogenizam as culturas retratam os indígenas como se fosse uma fantasia do folclore, como já abordado, sem trazer a diversidade de povos diferenciados em sua etnicidade e cultura. A temática indígena aplicada nos moldes estereotipados, homogeneizando como se fossem todos iguais,

pouco contribuem e distorcem as Histórias e culturas indígenas. Em geral, o tema é pouco ou nada explorado, trazendo um certo silenciamento. Assim, a escola como qualquer outra instituição de ensino, deve ensinar para aprender com a cultura indígena em vez de deturpá-la:

O esforço hoje é para que a escola não faça mais isso, e, ao contrário, passe a contribuir com a valorização e a perpetuação dos modos próprios de educação dos povos indígenas, e já podemos observar resultados muito positivos, como a valorização das línguas indígenas, dos saberes orais dos mais velhos. (BANIWA, 2012, p.132).

A valorização dos saberes indígenas é igualmente necessária no ensino da História Indígena nas escolas não-indígenas, reconhecendo sua diversidade em tão amplos aspectos, como linguísticos, culturais, religiosos e étnicos. O próprio Baniwa afirma que não é um caminho fácil trabalhar com tamanha diversidade, sendo muitos povos e ainda, dentro desses povos as diferentes aldeias: “Estou falando isso em termos de dificuldade de dar conta da diversidade interna dos povos indígenas a partir das políticas públicas.” (BANIWA, 2012, p.144) O que não deixa de ser um desafio também na construção de materiais didáticos sobre o tema mediante tamanha diversidade.

Temos grandes desafios: primeiro, não temos materiais didáticos educativos! E me parece que é difícil produzir material didático para atender essa orientação normativa, pela própria complexidade que é. Veja: nós estamos falando de informações, de conhecimentos sobre os índios, para não índios. Então, o primeiro desafio é como os povos indígenas vão se apropriar dessa ferramenta para divulgar seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e tradições. (BANIWA, 2012, p.142).

Após cinco anos da publicação das Diretrizes, as escolas continuam carecendo de materiais didáticos sobre o tema. Por mais que seja complexo pela grande variedade de povos que são, não há a nível nacional investimento financeiro para que haja materiais didáticos de qualidade sobre o tema.

Alguns estados e municípios brasileiros têm elaborado materiais sobre os povos indígenas mais voltados à sua região, o que denota um grande avanço. Como o Brasil tem uma variedade de costumes, culturas e sotaques, por ser complexo, o ensino nas escolas acaba sendo direcionado ao local. Ainda assim, a atenção recai sempre aos Anos Iniciais, letramento ou Escola Indígena, porém ainda voltado aos primeiros anos escolares. Um exemplo é a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que elaborou em conjunto com o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) alguns materiais didáticos, porém voltados à escola indígena.¹⁷ Este direcionamento demonstra a carência de suporte pedagógico para as escolas não-indígenas das pequenas às grandes cidades brasileiras. Inclusive, o Ministério da Educação (MEC) possui uma listagem de materiais didáticos elaborados por professores e professoras indígenas, escritos em suas respectivas línguas indígenas.¹⁸

A maior lacuna, de acordo com o próprio Baniwa, está no Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental. Justo a fase que os estudantes têm mais curiosidade: “Nesse nível, a experiência dos últimos anos no campo da produção de material didático foi muita na área do letramento, da alfabetização.”(BANIWA, 2012, p.142). A fala de Baniwa em 2012, anterior às Diretrizes, não difere da realidade de 2022, período de finalização desta pesquisa. Pois materiais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm de várias formas, inclusive em línguas indígenas. A preocupação com a produção de materiais com esta fase de ensino parece ser uma constante enquanto para os Anos Finais e Médio, não há essa preocupação tão presente. Por isso, o conteúdo, muitas vezes pouco diante sua complexidade, acabam sendo dos livros didáticos fornecidos pelo PNLD. A atenção para os livros didáticos escolares também é mencionada durante a entrevista com o antropólogo:

¹⁷ A página da secretaria de educação do estado da Bahia afirma a existência das obras, como também projetos para obras futuras. Porém, não disponibiliza as mesmas. Acesso em 07/01/2021: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/producao-de-material-didatico-especifico#>, acesso em 12/08/21.

¹⁸ Listagem disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/didatico_indigena.pdf.

Só com bons materiais didáticos na mão das escolas dos não índios, de fato, que os alunos não indígenas poderão ter acesso a esse material, com maior qualidade e, aí esperar impactos e resultados mais positivos. Mas sem dúvida nenhuma é um instrumento extremamente importante que temos que abraçar com seriedade, porque é o caminho para diminuir a discriminação e o preconceito, oferecendo, principalmente à nova geração de cidadãos das escolas, jovens e crianças, informações qualificadas sobre os povos indígenas de forma correta. É também a forma mais prática de desmistificar e desconstruir alguns estereótipos que foram criados, inclusive na escola, por meio de livros didáticos pensados do ponto de vista dos colonizadores e dominadores. (BANIWA, 2012, p.143).

Qual seria então o caminho para a construção deste material tão almejado? Sabemos que é um desafio abordar sobre uma História tão diversa dentre mais de 305 povos. Para isso, Baniwa indica um início de como elaborar materiais didáticos sobre os indígenas:

Não é um caminho simples trabalhar com a diversidade. Agora, o caminho é esse, formar redes de trabalho. Tem que considerar os contornos geográficos, políticos e étnicos para atuar nesse campo. O que estou dizendo com isso é que é um trabalho bonito, mas que é muito complexo. A gente tem que ter muita paciência no trabalho, porque só com muito tempo poderemos avançar, pois não é uma coisa que dá para tomar certas medidas de cima para baixo, de uma hora para a outra, mesmo envolvendo indígenas. (BANIWA, 2012, p.145).

A preocupação em trazer essa nova perspectiva no Ensino de História Indígena é primordial para a representatividade de estudantes indígenas e seus descendentes. Bem como estudantes não-indígenas que ao compreenderem a temática adquirem um novo olhar. Reconhecer para valorizar a História Indígena como parte importante na História do Brasil possibilita a emancipação do ser como sujeito, que de acordo com Fanon, só é possível com uma base epistemológica que conflitua com a colonialidade. A colonialidade também pode estar presente por meio de livros didáticos pensados do ponto de vista dos colonizadores, como disse Baniwa. Mesmo Fanon se referindo aos negros e negras da diáspora africana, povos

indígenas são igualmente alvo da colonialidade do poder, tema desenvolvido por Aníbal Quijano:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009,p.73).

A ideia da colonialidade surge na América, já que aqui surgiu uma forma de lucrar explorando territórios, escravizando pessoas, que fez com que o ser originário do território explorado seja além de explorado, discriminado como sujeito. A colonialidade do poder também se manifesta quando a cultura de determinado povo é classificada como inferior. Só o fato de simplesmente ser indígena já possibilita ser alvo de preconceitos, bem como todo indivíduo que carregue qualquer fenótipo historicamente invisibilizado. Nesse sentido, livros didáticos podem ser uma forma de combater estereótipos da colonialidade, trazendo representações positivas das culturas.

As próprias Diretrizes admitem que no plano formal e legal, tais representações positivas já são um avanço no processo de emancipação de culturas e saberes diversos:

Neste contexto histórico, as diferenças e diversidades étnicas, culturais e linguísticas vêm deixando de ser vistas, pelo menos no plano formal ou legal, como algo negativo e empecilhos ao desenvolvimento de muitos países, passando a ser oficialmente reconhecidas e valorizadas.(BRASIL, 2016, p.3).

Para que este avanço no processo de emancipação ocorra é necessário aplicar as Diretrizes nos livros didáticos para complementar o trabalho docente que vem sendo feito desde a implantação da Lei para o Ensino de História e Culturas Indígenas. Mesmo com toda a urgência e debates há décadas é necessário atenção

para manter as conquistas nesses âmbitos, como fornecer formação inicial e continuada aos docentes, elaborar materiais didáticos escolares, além do debate acadêmico e diálogo entre escola e universidade.

Lembrando que o edital de escolha das coleções que compõem o PNLD estabelece critérios importantes em decorrência das legislações educacionais, como bem explica Elizabeth Serra:

- Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
- Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (2016, p. 02). (SERRA, 2020, p.65).

Trazendo por meio destes critérios, formas possíveis de trazer as temáticas que abrangem as relações étnico-raciais com uma perspectiva que empodere estes povos, não os deixando em segundo plano, como mero complemento curricular. O protagonismo indígena vem com a desconstrução desta colonialidade do saber, como abordado por Quijano (2009), que institui simbolicamente qual importância têm certas Histórias. Lembrando que uma História contada pelas elites traz a perspectiva dos mesmos em sua época, com estereótipos e preconceitos. Por este motivo é primordial trazer a perspectiva dos próprios indígenas para melhor compreender sua própria História.

2 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL E A REPRESENTAÇÃO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

A História dos livros didáticos de História do Brasil está vinculada com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Surge neste contexto a disciplina de História, sendo que paralelamente é elaborado um livro didático de História do Brasil. Como consta no próprio *site* do Colégio¹⁹, esta disciplina estava vinculada à ideia de nação criada com a Independência em 1822, por isto foi dada esta importância para se construir uma narrativa própria da História de uma nação recém-emancipada de Portugal. Mas esta função da História de trazer este ideal de nação com uma característica supostamente uma foi se modificando ao longo do tempo, como veremos no decorrer do capítulo.

Assim como a disciplina História teve uma função de exaltação da nação, os materiais didáticos possuem a função ideológica e cultural como sua função mais antiga, como afirma Alain Choppin:

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2004, p.553).

Da mesma forma com que os livros didáticos modificaram sua função com o passar do tempo, a disciplina História também mudou a sua função desde o século XIX para a contemporaneidade. Podemos compreender por meio de Peter Lee, que

¹⁹ Colégio Pedro II - Colégio Pedro II (cp2.g12.br), *hiperlink* de acesso em 30/01/22. História do Colégio: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html, acesso em 21/01/22.

indica sua importância atual no ensino com a experiência vicária, ou seja, a experiência de colocar-se no lugar do outro, mesmo sem ter vivenciado aquela época e aquela experiência:

A experiência adquirida pela história é vicária: de maneira óbvia, é de segunda mão. Pessoas que leem sobre (ou mesmo pesquisam) modos diferentes de vida não os vivem por causa disto e seguir o caminho de negociações diplomáticas não significa estar engajado na diplomacia. Mas, procurando entender por que as pessoas fizeram como fizeram e por que a diplomacia procedeu de tal forma, uma pessoa pode expandir o leque de situações com que está equipado para reconhecer o leque de possibilidades que está preparado para encontrar. (LEE, 2011, p.38).

Portanto, a História vem com esta função de nos trazer lições do passado, compreendendo o funcionamento da sociedade no presente e reconhecendo certas lutas do passado em que, muitas vezes, é preciso ressignificar historicamente. O conhecimento da história e culturas indígenas ensina, sobretudo, a respeitar os diferentes modos de vida; já que o Brasil não é culturalmente coeso e único, mas diverso. Sendo assim, o sentimento de alteridade em relação aos outros diferentes povos desperta a experiência vicária. No caso da presente pesquisa, a experiência vicária nos auxilia a refletir na aula de História sobre a perspectiva a respeito destes povos.

Outra função dada à disciplina é a de estimular a leitura de mundo, que de acordo com Rüsen, proporciona uma orientação para a vida prática. Portanto, tendo “função didática para formar a consciência histórica” (RÜSEN *Apud* SCHMIDT, 2009, p.35). Jörn Rüsen explicita que a História tem a “função de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, ao presente” (2001,p.30) Sendo a História orientadora para a vida, e por que não, por meio das reflexões que ela traz, ao respeito e valorização das diversas etnias existentes no Brasil, especialmente as indígenas. “Como critérios orientadores de sentido, tais ideias são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico” (RÜSEN,2001,p. 32). O conhecimento histórico construído nas aulas gera interesse em compreender os desdobramentos

da História, trazendo questões do presente e compreendendo a construção da sociedade.

Se a ementa escolar abrange culturas plurais é evidente que a preocupação com a forma em que a História Indígena é contada trará resultados na sociedade como um todo, colaborando para que se formem cidadãos conscientes dos direitos de todas e todos.

Em resumo, a História escolar surge no século XIX por via de uma narrativa que tem como foco a construção de uma única nação, supostamente unida pelos seus laços identitários, ideais que foram influenciados pelos autores europeus. Já atualmente, novos debates surgem em busca de auxiliar os estudantes a desenvolver a experiência vicária e leitura de mundo proporcionada pela História, como exposto por meio da teoria de Peter Lee sobre a experiência vicária.

Trabalhar a História Indígena inter-relacionada com outros pontos da ementa curricular proposta, colabora para uma leitura de mundo que contribua para a valorização da educação para as relações étnico-raciais. Para trazer a centralidade da temática indígena é imprescindível trabalhar com os próprios autores indígenas, artistas, líderes, com suas principais produções; ou seja, contar a História Indígena a partir dos próprios indígenas e de seu conhecimento. Essa forma de trabalhar a História Indígena em sala de aula é necessária para transformar a visão eurocêntrica que predominantemente é apresentada nas escolas. Esta perspectiva eurocêntrica que predomina na intelectualidade brasileira de forma geral tem sido questionada recentemente por meio das novas correntes da historiografia, como a decolonialidade, que busca o viés de trazer indígenas, africanos e seus descendentes para o centro da História e construir conhecimento com eles/as.

A ênfase em autores estrangeiros, majoritariamente europeus ou norte-americanos é histórica mesmo nos livros didáticos, já que inicialmente, como afirma Aline Zacheu, os referenciais franceses eram os materiais utilizados no ensino:

Segundo Silva (2012), a partir do período imperial o livro didático passou a ser utilizado de maneira mais sistemática no Brasil,

principalmente com a criação em 1838 do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A educação neste período privilegiava a elite, sendo a Europa a referência de cultura para esse estrato social, especificamente a sociedade francesa; assim, era frequente os livros didáticos aqui utilizados serem importados da França. Além disso, ainda de acordo com Silva (2012, p. 808) a imprensa brasileira “não oferecia ainda boas condições para a produção e publicação de livros didáticos no século XIX”.(ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 02).

A perspectiva eurocêntrica foi a base de uma História que buscava construir este ideário de nação pautado no estilo de vida europeu, especialmente o francês. Tanto que, a língua estrangeira lecionada nas escolas era o francês em sua maioria. Não só no caso da História, como nas demais ciências, os referenciais eram todos europeus, predominantemente franceses.

Segue adiante uma análise sobre os usos dos livros didáticos no Brasil e seu histórico de políticas públicas sobre os mesmos, para a partir disto, trazer uma análise dos livros didáticos de História selecionados para a pesquisa.

2.1 ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O livro didático escolar tem uma longa tradição no Brasil, já que órgãos de instituições públicas fiscalizam as obras desde 1937 com o INL (Instituto nacional do Livro), com a justificativa de exigir um padrão de qualidade, mas também com o objetivo de ser um órgão de controle²⁰. Elizabeth Serra constatou em sua pesquisa, que naquele momento a criação do Instituto pretendia dar mais legitimidade ao produto nacional:

Este foi um momento importante, que precedeu o desencadeamento de novas ações que anos depois regulamentariam a produção e circulação de livros didáticos no Brasil, como, por exemplo, durante a Era Vargas, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, assinado por

²⁰Página do Colégio Pedro II:
<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/INL>,
acesso em 21/01/22.

Gustavo Capanema, em que o Estado criou a Comissão do Livro Didático (CNLD), que estabelecia através de quarenta artigos as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos. A comissão responsável por examinar as obras didáticas era determinada pelo Presidente da República, sendo critério de composição da comissão responsável, que os indicados tivessem “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”. Foi um importante momento de liberdade de produção de livros didáticos no país, onde a determinação legal alcançava ainda os compêndios e os livros destinados à leitura de classe, excetuando-se apenas as obras destinadas ao ensino superior. (SERRA, 2020, p.54).

Os critérios de escolha da comissão responsável por analisar os livros didáticos eram que seus integrantes tivessem “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (grifo nosso), demonstrando a moralidade como um norteador para a escolha dos avaliadores. Lembrando também que este período corresponde à Era Vargas, um governo com características paternalistas como também ditatoriais, o que enfatiza o caráter de controle dos conteúdos dos livros didáticos.

Independente do órgão de fiscalização dos mesmos, historicamente as disciplinas das ciências humanas sofrem uma certa perseguição por conta da sua crítica à sociedade. Por isso, de certa forma, livros didáticos com uma narrativa preocupada com a diversidade cultural, desigualdades sociais e relações étnico-raciais podem ser vistos como uma forma de resistência ao trazer o protagonismo desses povos.²¹ Sobre esta forma de também ser resistência, Elizabeth Serra afirma que desde o passado a disciplina História tem se configurado como um território de disputa:

²¹Um exemplo desses debates que causaram polêmica, foi em torno da coleção Nova História Crítica, de Mario Schmidt, utilizada nas primeiras décadas dos anos 2000. Os livros foram adquiridos e distribuídos pelo poder público, através do PNLD, como também foram utilizados em escolas privadas. A polêmica ocorreu por conta do jornalista Ali Kamel que publicou um artigo no Jornal *O Globo*, em setembro de 2007, escrevendo duras críticas por conta do livro insinuar uma ideologia marxista. O artigo de Kamel foi apenas o início de uma série de ataques oriundos de grupos reacionários, dentre eles, o Escola sem Partido. <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/a-polemica-sobre-a-nova-historia/>, acesso em 15/01/2022.

No momento, a disciplina História, como no passado, constitui um território de disputas, onde os conceitos explorados, podem e devem ser utilizados como instrumentos de conscientização política .

Neste contexto, alguns conteúdos têm provocado inquietação por estarem atrelados às reivindicações sociais contemporâneas de nossa sociedade, entre outras questões inquietantes, ganha destaque a discussão das formas de abordagem da temática indígena em sala de aula. Obviamente esta não é uma discussão nova, porém ainda longe de se esgotar, dada sua complexidade. (SERRA, 2020, p.28)

Estas disputas estão relacionadas com campos ideológicos por meio de suas narrativas, criticados por setores da sociedade ideologicamente mais conservadores e alguns até negacionistas e fascistas. Porém, por vezes os livros são também criticados por serem considerados obsoletos, de acordo com Circe Bittencourt, confirmando que o uso do livro didático em sala de aula sempre causou debates:

Muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o país, caracterizando-se pela variedade de sua produção, e, ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganho possibilidades de uso diferenciado por parte de professores e alunos. (BITTENCOURT, 2008, p.300).

Mesmo os livros didáticos de História sendo vistos como tradicionais e antiquados por uns e ideológicos por outros, eles continuam sendo utilizados amplamente nas escolas de todo o Brasil; o que os tornam importantes como fontes a analisar e fundamentais para a produção de materiais que possam não apenas complementar conteúdos, mas ampliar perspectivas de ensino.

Em dissertação defendida pela Universidade Federal da Paraíba, Isabelle Cristine de Almeida Souza elenca os principais motivos que levam os professores a utilizarem os livros didáticos:

Alguns dos motivos mais recorrentes para os professores utilizarem os livros didáticos como seu principal instrumento de pesquisa e avaliação (Caimi, 1999 *Apud* OLIVEIRA, 2010, p. 5): Conteúdo sequenciado e simplificado; apresentação de sugestões para planejamento; facilidade de manuseio, excesso de carga horária de trabalho. Nele são encontrados outros materiais didáticos de forma simplificada (mapas, imagens, documentos). (SOUZA, 2016, p. 32).

Motivos estes que condizem com a realidade escolar brasileira, somando ao número de estudantes por sala de aula, poucos recursos extras, como tinta para impressora, folhas, estrutura e materiais que possibilitem utilizar novas tecnologias; o que torna o livro didático uma opção extremamente viável.

Há várias formas de utilizá-los e até de excluí-los, há professores que o ignoram e usam materiais produzidos por eles próprios, enquanto outros o seguem à risca, tal qual a educação bancária, que Paulo Freire contesta por tratar o aluno como mero depósito do saber. “Freire define o processo pedagógico pelo dialogismo, ou *método dialógico*, que valoriza o conhecimento empírico e fornece-lhes outro *status*.” (BITTENCOURT, 2008, p.234)

O diálogo do(a) professor(a) com estudantes é o elo para trabalhar com o livro didático de forma crítica e autônoma. Esse diálogo entre o livro didático e estudante, mediado por alguém, um(a) profissional da educação²² e perpassa pela subjetividade de cada professor(a). A prática do professor ao mediar o livro já demonstra uma série de interesses e intenções, inclusive em relação aos conteúdos selecionados, como afirma Bittencourt:

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes do capítulo que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos. (BITTENCOURT, 2008, p.317)

²² Ressalto ser um profissional da educação, pois muitas vezes na ausência do professor/a pode-se ter outro profissional da equipe, como coordenador pedagógico, monitores ou professores de outras áreas que nem sempre abrangem as ciências humanas.

A aula como evento não é algo imparcial, já que o professor acaba também por mediar a partir do seu ponto de vista, da sua formação e suas experiências vinculadas ao processo de formação e ensino. Os livros didáticos, bem como os professores, também não são destituídos em sua total neutralidade, pois expressam uma série de subjetividades que podem ser exploradas e até questionadas junto aos alunos, com o objetivo de estimular o pensamento crítico sobre o assunto. Esta forma de ensinar a partir do questionamento geralmente ocorre *a priori* por parte do professor que objetiva estimular o senso crítico de alunas e alunos, sendo possível também ser estimulada por meio do material didático.

Paul Veyne (1986, p.41) afirmou que “não podemos evitar de pensar que em História as interrogações, que são sociológicas, têm mais importância do que as respostas, que são os fatos.” Sem o questionamento não teria sentido a História como ciência e disciplina, tanto a acadêmica quanto a escolar. Para tanto, se toda fonte pode ser indagada, por quê não indagar materiais que temos disponíveis? Não com o objetivo de apenas apontar supostos erros e lacunas nos livros didáticos, mas também perceber seus avanços e indicar caminhos que possam contribuir para o trabalho docente na educação escolar. Portanto, não sendo um questionamento que deslegitima o livro, mas que analisa o material disponível, como por exemplo, quais fontes foram selecionadas, quem as produziu, se possui mais imagens ou textos, qual a relação entre eles, de que outra forma podemos interpretar esta História, etc. Demonstrando que os fatos só se tornam História por intermédio da leitura e questionamento das fontes, conforme sugerido por Veyne; criando uma narrativa a partir de um método da História como ciência.

Na análise dos livros percebemos vestígios de uma determinada época, como concepções pedagógicas, métodos, formas de ensinar e de se apresentar, tanto no *layout* quanto na narrativa e na linguagem, demonstrando que houve transformações neste sentido, já que tais concepções também foram apropriadas pelos livros didáticos. Tais concepções não só demonstram uma mudança nos livros, mas de

acordo com Circe Bittencourt, revelam mudanças no perfil dos alunos e professores do seu tempo em que foi produzido.

Embora algumas das características gerais dos livros didáticos de História, quando comparados a momentos anteriores, permaneçam, as renovações nas formas de apresentação das informações e nas atividades didáticas revelam mudanças na concepção de aluno e professor.(BITTENCOURT, 2008, p.310).

Comparando os materiais, percebemos tais mudanças de concepção e outras formas de ver o mundo, já que o livro se adapta à sociedade do seu tempo, como lembrou Marc Bloch ao citar um provérbio árabe que diz “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais” (2001, p.60) Comparando aos livros, estes atendem a uma determinada necessidade de uma época, diferenciando-os das formas obsoletas de ensinar. Ainda assim, há uma série de elementos que compõem a sua produção que podem influenciar sua narrativa, como o corpo editorial. Circe também ressalta que na análise de materiais didáticos podemos “entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como esta interferência influencia na leitura do texto.” (BITTENCOURT, 2008, p.312), desde suas imagens, boxes de informação e até a capa, com indícios significativos.

O livro deve ser atrativo para despertar o interesse no aluno, como afirma Flávia Caimi (2007, p.23) se baseando em Piaget, para comprovar que o interesse faz com que a atividade seja fácil, pois “ganha o status de ‘interessante’ à medida que atende a uma necessidade.” Tanto que é comum os estudantes que gostam de História afirmarem que acham uma disciplina muito interessante, enquanto outros questionam o por quê de se estudar História, achando-a por vezes monótona.

Por isso, livros didáticos adequados quanto à temática indígena, que sejam atrativos aos jovens e com uma narrativa condizente com as histórias indígenas são uma das formas eficazes de despertar o interesse pelo conhecimento como um todo.

Segue assim, a análise dos livros didáticos para a produção de um material que venha a enriquecer as aulas de História sobre a temática indígena.

2.2 A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PERTENCENTES AO PNLD 2020

A fim de elaborar a análise sobre o impacto da Lei 11.645/08 e suas respectivas *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica*, foram selecionadas duas coleções pertencentes ao PNLD 2020, referentes à disciplina História no Ensino Fundamental dos Anos Finais.

O PNLD com esta denominação, Programa Nacional do Livro Didático, foi criado pelo Governo Federal do Brasil em 1985, com a função de fornecer livros didáticos gratuitamente para estudantes da Educação Básica. Porém, seu histórico está vinculado à criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, precedido dos demais órgãos governamentais responsáveis pelo fornecimento de livros didáticos, tais como a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) em 1976, e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1983.²³

As coleções do PNLD 2020 selecionadas para análise são respectivamente a *História, Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos, da Editora FTD, e *Projeto Teláris*, de Cláudio e José Bruno Vicentino, da Editora Ática. A escolha pelas referidas coleções é pela primeira ser a líder nas escolhas dos últimos editais do PNLD e a segunda, por ser a coleção utilizada pela autora nas escolas que vem lecionando desde que o PNLD 2020 entrou em vigor.²⁴

Os volumes selecionados como fontes de pesquisa são os destinados ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, já que a temática indígena encontra-se presente na ementa curricular nestes níveis de escolaridade. A escolha pelo Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio é por esta ser a fase escolar em que há o primeiro

²³ Disponível em: Histórico. <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>, acesso em 04/01/2021.

²⁴ Não há um índice de distribuição dos livros por Estado, dificultando ter a confirmação sobre a coleção de História mais utilizada em Santa Catarina no Ensino Fundamental. Por isso, a autora optou por analisar a coleção *Projeto Teláris*, por ser a coleção aderida nas últimas escolas que a autora lecionou, sendo uma escola em Porto Belo (E.B.M. Profª Nair Rebelo dos Santos) e outra em Blumenau (E.E.B. Profª Izoete Müller), durante os anos de 2020 e 2021, respectivamente.

contato com um professor exclusivo para a disciplina História, viabilizando ser responsável pela primeira impressão do que significa a História como área do conhecimento das Ciências Humanas.²⁵

Não raro, a ideia de História para grande parte do imaginário coletivo que a cerca como definição é associada aos assuntos que envolvem pirâmides do Egito²⁶, Napoleão ou A Segunda Guerra Mundial.²⁷ A escolha do Ensino Fundamental também é para o incentivo do desenvolvimento de políticas públicas para o ensino de base, já que nem todos os brasileiros chegam a concluir a Educação Básica, realidade comum em cidades pequenas; inclusive por conta das poucas opções de escolas de nível médio. Por isso que possibilitar a Educação Básica com um Ensino Fundamental de qualidade atinge uma maior porcentagem da população, em comparação ao nível médio e superior.

Contribuir para o investimento de materiais didáticos transformadores no Ensino Fundamental é a forma de abranger grande parte da população brasileira, já que de acordo com o IBGE, a maior parte da população não completou o Ensino Fundamental; demonstrando uma maior defasagem.²⁸ Por conta disto que o material didático terá uma linguagem adequada e atrativa a esta faixa etária em que compreende o 6º e 7º ano. O material é voltado para os referidos períodos de ensino, inclusive como forma de abarcar maior número de estudantes, já que nem todos e todas chegam a concluir o Ensino Fundamental.

²⁵Lembrando que a História como disciplina no decorrer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é ministrada por um/a profissional com formação em Pedagogia, e não História; reforçando sua maior relevância no período dos Anos Finais.

²⁶Apesar de a civilização egípcia estar localizada ao norte do continente africano, muitas vezes associa-se o estilo desta civilização ao europeu, por conta da sua arquitetura e inovações tecnológicas da época. Tanto que em sala de aula, principalmente nos 6º ano, não raro se impressionam quando reforçado o fato do Egito ser na África; além de diferente do Egito atual.

²⁷Obviamente que estes temas têm a sua relevância, porém é necessário fazer perceber que em terras brasileiras também houve História Indígena não apenas antes do “descobrimento”, continuando nos dias atuais, fazendo parte da História do Brasil. Por isso é importante construir a relação da disciplina História para com todos os povos, já que todos têm História. O que também acaba levando à ideia de que o Brasil foi descoberto e não efetivamente invadido.

²⁸Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>, acesso em 10/07/2021

Estes dados do IBGE confirmam a informação que Alain Choppin traz sobre os livros didáticos atingirem a maior parte da população:

Essa opção ocorre porque, levando-se em conta a população efetivamente escolarizada ou escolarizável, são esses livros que tiveram maior difusão e que, portanto, são considerados como os mais influentes e mais importantes na formação das mentalidades, ainda mais porque são destinados aos mais jovens. (CHOPPIN, 2004, p.557).

Os livros didáticos, portanto, atingem grande parte da população pelo fato da escolarização ser obrigatória. Mesmo que o sujeito não goste de ler, nem compre livros ou qualquer meio de adquirir conhecimento histórico, através da educação escolar este sujeito terá algum grau de contato com livros didáticos com eventual manuseio e leitura. Estando estes conteúdos nos livros e materiais didáticos de uma forma que traga uma perspectiva que evidencie o protagonismo indígena, torna-se viável que estas ideias abranjam maior parte da sociedade por meio dos materiais didáticos. Sendo de grande importância atingir esta parcela da sociedade por meio dos livros e materiais.

Mesmo que a pesquisa seja sobre duas coleções dentre as onze que fazem parte do PNLD, o quadro abaixo informa o número de exemplares distribuídos para cada volume dos 6º e 7º ano das coleções, de acordo com o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação²⁹, trazendo uma dimensão do alcance deste Programa pertencente ao Governo Federal do Brasil.

Tabela 2: Distribuição dos livros didáticos de História no Ensino Fundamental (6º e 7ºano)

Livros – PNLD 2020.	Tiragem de exemplares para o 6º ano	Tiragem de Exemplares para o 7º ano
----------------------------	--	--

²⁹Tabela elaborada a partir do arquivo disponível em “Valores de aquisição por título”: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>, acesso em 10/06/2021.

História, sociedade e cidadania, FTD.	994.273	933.313
Araribá Mais História, Editora Moderna.	491.497	458.090
Vontade de Saber, Quinteto.	229.354	216.964
Estudar História	203.310	186.125
Historiar, editora Saraiva.	198.181	184.393
Teláris. Editora Ática.	117.863	162.908
História.doc. Editora Saraiva.	152.007	144.402
Inspire História	140.503	129.125
Escola e Democracia	124.046	112.360
Geração Alpha, Editora SM Educação.	80.325	73.744
Convergências: História, Editora SM Educação.	26.254	24.260

O quadro com a quantidade de livros e sua distribuição traz uma noção da dimensão do alcance do PNLD, sendo um programa do Governo Federal que fornece gratuitamente livros didáticos para a Educação Básica. Sua abrangência cobre todo o território nacional, em todas as escolas públicas, sejam municipais, estaduais ou federais, com uma logística que alcança mesmo as escolas mais isoladas.

A página de internet do PNLD especifica como ocorre seu funcionamento, sendo por meio de um edital específico para a seleção das coleções que farão parte do Guia do PNLD:

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das

diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os interessados em participar da avaliação e seleção de obras no âmbito do PNLD devem acompanhar a abertura dos editais específicos, disponibilizados no endereço eletrônico do FNDE Programas.³⁰

O Guia do PNLD³¹ é um catálogo digital dos livros para a escolha, onde há todas as disciplinas com as opções das coleções, sendo possível acessar todos os volumes, onde cada coleção tem o *link* de acesso à plataforma das Editoras com as respectivas obras completas. Importante salientar que a cada novo edital uma instituição é convocada a elaborar o Guia do PNLD e, nesta edição do Guia 2020, a instituição responsável por sua elaboração foi a Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Muitos profissionais fazem parte da equipe de comissão técnica que é dividida por disciplinas, formada por profissionais de instituições de todo o Brasil, o que torna a seleção para o catálogo bastante confiável, como afirma Elizabeth Serra parafraseando Cassiano:

O guia do livro didático ganhou, ao longo dos anos, crédito do público docente, que se sente seguro para escolher as obras que já passaram por correções metodológicas, dos conceitos e que estejam em harmonia com as legislações vigentes no país. Sendo assim, escolher entre coleções recomendadas pelos avaliadores do Guia do PNLD de acordo com Cassiano “implica que os livros estejam isentos de erros graves e preconceitos, e que reúnam do ponto de vista dos princípios e critérios eleitos, acertos e qualidades suficientes para apoiar e orientar um trabalho fecundo e de qualidade. (2013, p. 121)”. (SERRA, 2020, p.63).

O que torna o PNLD um programa governamental bem-sucedido e bem querido para professores de maneira geral, pela sua forma de organização.

³⁰Página virtual do PNLD: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>, acesso em 25/01/22.

³¹Guia PNLD 2020: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio, acesso em 25/01/22.

Há também uma certa permanência das coleções que nele compõem, pois algumas das coleções do PNLD anterior também encontram-se no PNLD 2020, sendo as seguintes coleções que portanto se repetem:

Coleções predominantemente presentes nos últimos PNLDs:

- **História, Sociedade e Cidadania;**
- Projeto Araribá Mais;
- Vontade de Saber;
- Estudar História: das origens do homem à era digital;
- Historiar;
- **Projeto Teláris;**
- História.doc.

As coleções mais presentes em escolhas anteriores a este edital do PNLD foram também a *História, Sociedade e Cidadania* e *Araribá Mais História*, que tradicionalmente são coleções muito interessantes pela sua perspectiva e disposição do conteúdo ao longo destes anos de adesão. Inclusive são coleções muito citadas em dissertações e artigos, o que Choppin afirma ser recorrente os estudos sobre os mesmos livros e materiais didáticos:

Explica-se, desta forma, o caráter repetitivo de várias produções científicas, nas quais o recurso a um fundo documental potencialmente considerável mostra-se, paradoxalmente, extremamente limitado: os pesquisadores analisam sempre os mesmos manuais escolares. (CHOPPIN, 2005, p.557).

O que denota mais um motivo para trazer a esta pesquisa uma coleção didática que foi aderida razoavelmente, estando em sexto lugar na escolha o volume do 7º ano, trazendo um certo ineditismo à pesquisa por este motivo, já que as demais pesquisas abordam os livros que se encontram entre as preferências das

adesões. Percebe-se que há um domínio das mesmas coleções e editoras por anos consecutivos, sendo algumas delas presentes há mais de quarenta anos no mercado editorial, como no caso da FTD e Ática, editoras das coleções citadas.

Outra questão interessante a ressaltar é o fato da temática indígena surgir neste PNLD 2020 em todos os livros do 6º ano no capítulo introdutório sobre o conhecimento histórico, trazendo fontes históricas produzidas por indígenas, sejam da cultura material, imaterial e formas de perceber o tempo, como nos calendários e nos referenciais da ancestralidade. Por isto, os livros do 6º ano serão abordados por conta dessas particularidades, pois a forma de apresentar o significado da História merece atenção por conter alguns referenciais positivos em relação aos indígenas. Inclusive, foi verificado que a temática indígena encontra-se não somente nos volumes pertencentes ao 7º ano, onde tradicionalmente está inserido o assunto sobre indígenas, como tem aparecido frequentemente nos volumes do 6º ano.³²

É também importante ressaltar que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) também orienta a elaboração dos livros didáticos, indicando possibilidades nas quais os povos indígenas possam ser trabalhados:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.

No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa

³²Inicialmente foram vistos e em grande parte analisados todos as coleções do PNLD, sendo que posteriormente a pesquisa foi delimitada nas duas coleções selecionadas. Nesta análise superficial das coleções foi verificado a abordagem da temática indígena tanto nos livros do 6º quanto nos do 7º ano.

são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.

No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente. (BRASIL, 2018, p.417).

Assim, os livros didáticos fazem suas adaptações ao currículo, trazendo os povos indígenas em diferentes momentos. É importante considerar a relevância da BNCC por nortear o novo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense³³, que abrange a disciplina História do 1º ao 9º ano e possui em suas sugestões de leitura obras importantes sobre História Indígena e também Africanas e Afro-brasileiras. Dentre as obras a destacar há livros organizados por Cláudia Mortari, Fábio Feltrin de Souza e Luisa Tombini Wittmann,³⁴ que são inclusive utilizados como fundamentação teórica da presente pesquisa.

No currículo do 6º ano, os indígenas surgem nas unidades temáticas “História: Tempo, espaços e formas de registros” e em “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. Já no currículo do 7º ano do Ensino Fundamental, os indígenas surgem na unidade temática “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”.

Importante destacar que o currículo de Santa Catarina tem como base o currículo nacional, sendo este uma forma de orientar os currículos de acordo com

³³ Para mais informações, consultar: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>.

³⁴ A disciplina História no Currículo Base do Ensino Fundamental do Território Catarinense teve como consultora a Profª Drª Núcia Alexandra Silva de Oliveira, professora da UDESC, com a qual trabalhou uma equipe de professores e professoras de História do Ensino Fundamental.

suas peculiaridades mais relevantes para cada região.

Tabela 3: Povos indígenas no Currículo Base do 6º ano de Santa Catarina³⁵

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Orientações metodológicas (conteúdos)
História: tempo, espaço e formas de registros.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e processos de sedentarização.	Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	Ocupação do território catarinense e Povos originários em Santa Catarina e no município (sambaquianos, grupos indígenas: Jê (Kaingang e Xokleng/ Laklãnõ e Tupi Guarani: Mby'a) . Seus registros, linguagens e tecnologias.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura	Aspectos culturais e sociais dos povos da antiguidade em diferentes continentes (ameríndios, africanos, asiáticos). Cidades da Antiguidade em diferentes contextos e espaços. Ancestralidade e Oralidade nas diversas sociedades. Povos indígenas brasileiros, catarinenses – organização social, política, econômica, cultural, científica e tecnológica.

³⁵ Tabela elaborada por meio do Apêndice da disciplina de História, a partir da página 438 do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense.

		material e na tradição oral dessas sociedades. Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	Considerar a simultaneidade dos diferentes povos nos diversos espaços e contextos.
--	--	--	--

Tabela 4: Povos indígenas no Currículo Base do 7º ano de Santa Catarina

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Orientações metodológicas (conteúdos)
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	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	Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. Analisar os diferentes	A colonização das Américas e as diferentes resistências indígenas; missões jesuíticas e escravização indígena. Colonialismo e pacto colonial; alianças, resistências e conflitos entre os povos ameríndios e

	<p>indígenas, invasões e expansão na América portuguesa</p>	<p>impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência</p> <p>Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>	<p>europeus.</p> <p>Invasões europeias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis) e as consequências desse processo para as populações indígenas e africanas. Tratados e acordos territoriais entre Espanha e Portugal na América do Sul (conflitos pelo domínio do sul do Brasil). Guerras guaraníticas. Expulsão dos povos indígenas: Guarani, Kaingang, Xokleng/Laklãnõ de seus territórios.</p>
--	--	---	--

A ementa curricular do 7º ano, com suas conexões globais entre os diferentes continentes aborda os povos indígenas de todo o continente americano, bem como os povos africanos, enfatizando as relações étnico-raciais. Mesmo que o assunto abranja os dois níveis de ensino, as habilidades e conteúdos diferenciam-se. O currículo do 6º ano direciona mais à oralidade e ancestralidade, enquanto do 7º ano abrange a organização política, resistências, alianças e defesas indígenas, missões jesuíticas e a expulsão dos povos de seus territórios.

Para compreender a aplicação deste currículo nos livros didáticos é interessante refletirmos sobre a narrativa que é construída por meio destas

propostas. Como a pesquisa se propõe a analisar as narrativas indígenas nos livros didáticos é preciso compreender o significado da palavra narrativa e seus desdobramentos. A narrativa transmite uma perspectiva de mundo, possuindo uma intenção ao ser construída. Ao mesmo tempo, advém de uma construção para que alcance um determinado objetivo. Walter Benjamin, demonstra em seu texto *Sobre o conceito de História*, que estas intenções das narrativas historicamente privilegiaram os vencedores:

A natureza dessa tristeza se tomará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. (BENJAMIN, 1987, p. 225).

Para desconstruir narrativas históricas que privilegiavam a visão dos chamados vencedores da História é necessário também trazer a visão daqueles que constituem o outro lado majoritariamente silenciado pela sociedade. Dentre os povos com suas historiografias silenciadas temos os indígenas que se encontram no território brasileiro e que por décadas tiveram sua História contada a partir da visão dos brancos³⁶. Por isso, a proposta do produto deste trabalho é a de trazer a perspectiva indígena sobre sua História por meio das narrativas e produções dos indígenas.

A construção de uma narrativa oriunda de um objetivo, que como já explicado, depende da intenção do narrador, com sua origem que, de acordo com Benjamin, advém da experiência do indivíduo:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, dentre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1987, p. 198).

³⁶Especialmente na atualidade em que estes povos sofrem perseguições massivas por conta da permissão de um governo genocida, que se torna mais importante refletir sobre a visão que os vencedores da História buscaram transmitir.

Portanto, as narrativas indígenas, como toda narrativa, também advêm das suas experiências, transmitindo seus olhares sobre o mundo. O destaque importante do pensamento de Benjamin é o de que as melhores narrativas escritas são as que se assemelham às histórias orais contadas, sendo as narrativas indígenas originalmente transmitidas na oralidade. Talvez o intelectual alemão tenha referenciado a oralidade por esta ter uma característica predominantemente leve e envolvente, em que o ouvinte ou leitor deixa-se levar por aquele que narra. Benjamin, em sua tese, elenca os tipos narrativos, como os narradores anônimos e aquele que vem de longe (1987, p.198), bem como as narrativas indígenas trazem esta transmissão milenar de suas vozes que vem de longe, geograficamente ou geracionalmente com sua sabedoria ancestral. O xamã yanomami Davi Kopenawa relata em seu livro *A queda do céu*, sobre a sabedoria ancestral e a importância do exercício da memória para preservá-la:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens, para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos que desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. (KOPENAWA, 2015, p.75).

Davi relata a memória como força motriz da sabedoria ancestral em contraponto a sociedade branca, que precisa escrever o que narra para que não se esqueçam de sua História e seus saberes. Esta própria preocupação com o exercício da memória já demonstra um tipo de experiência da sua preservação e reprodução ao longo das gerações, sendo esta sabedoria ancestral também originária de uma experiência que forma a narrativa. Edward Thompson, em sua obra *A miséria da teoria*, afirma que são estas experiências que nos formam, sendo o arcabouço de práticas e vivências que dão significado ao modo de ser, pensar e viver de um sujeito. Em outras palavras, são as experiências que nos fazem ser

quem somos. (THOMPSON, 1981). Se estas experiências nos formam como também formam as narrativas, as narrativas são uma maneira de transmitir experiências sobre visões de mundo. Porém, como Benjamin afirmou, a narrativa não transmite tudo o que esta experiência pôde significar:

A narrativa que durante muito tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir “o puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987, p.205).

O que seria então uma narrativa para além da marca que deseja deixar o narrador? Uma *bricolage* de intenções e seleções na sua forma artesanal de ser construída por meio destas tramas, como também não se finda somente nisto. Quem a constrói é o narrador, que Benjamin o refere como alguém que sabe dar conselhos como o sábio:

Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (BENJAMIN, 1987, p.221).

Da mesma forma, as narrativas indígenas têm a preocupação de transmitir sua sabedoria, sendo nesta pesquisa averiguadas nos livros didáticos, utilizando a narrativa como metodologia de ensino.

Sendo assim, o uso das narrativas em sala de aula é muito importante como estratégia de ressignificar a História Indígena, trazendo uma perspectiva que apresente os indígenas como protagonistas de sua própria História. Para tanto, vamos às análises das narrativas dos livros didáticos selecionados para a realização da pesquisa, sendo os livros do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental pertencentes às

coleções *História, Sociedade e Cidadania*, da Editora FTD e *Teláris*, da Editora Ática. A coleção *História, Sociedade e Cidadania*, justamente por ter a maior adesão por anos, foram elaborados muitos trabalhos, como dissertações e artigos que utilizaram a coleção como fonte de pesquisa.

A seguir, a imagem das capas das respectivas coleções consultadas:

Coleção História Sociedade e Cidadania



FTD.

Coleção Teláris História



Fig.2: Capa dos livros do 6º e 7º ano da Coleção *Teláris*, Editora Ática.

Iniciando pela análise do livro do 6º ano desta coleção, este apresenta um calendário indígena com as formas de se contar o tempo através dos eventos da natureza e festividades do povo Kayabi, propondo elaborar uma atividade de pesquisa na parte destinada às orientações pedagógicas, havendo a indicação de uma página da internet do Instituto Socioambiental referente a este povo.³⁷

O que é interessante neste calendário do povo Kayabi é a questão de demonstrar outras formas de se contar o tempo diferente do calendário considerado oficial, no caso, o gregoriano. A forma de marcar o tempo é baseada em eventos da natureza e culturais típicos do próprio povo, como as festividades. Sendo assim,

³⁷Tais orientações para a pesquisa, por estarem exclusivamente no exemplar do/a professor/a, dependerá do interesse deste/a em trabalhar a atividade.

vemos aqui uma forma de se trabalhar o conceito de tempo a partir de uma perspectiva indígena.

ENCAMINHAMENTO

- Esclarecer que o povo Kayabi tem um calendário e divide o tempo com base nos acontecimentos naturais.
- Comparar o modo de os Kayabi contarem e dividirem o tempo com o nosso modo de fazê-lo.
- Ampliar o conhecimento sobre o povo Kayabi, acessando o site: <<http://livro.pro/8vjnb>> (acesso em: 25 set. 2019).

+ATIVIDADES

- Se você pudesse sugerir um novo tipo de calendário para a contagem do tempo, como seria esse calendário? Resposta pessoal.

Texto de apoio

O mês

O interesse pelo mês no sistema do calendário parece residir na relação entre o aspecto natural do mês, ligado à luação (mais ou menos registrada nos diversos calendários), e os aspectos culturais estreitamente dependentes da história. O mês natural deriva da luação, mas, nos calendários solares, esta origem é mais ou menos posta à parte. No entanto, este conserva uma grande pertinência no sistema do calendário e foi-se enriquecendo de significados no decurso da história.

Para certos povos, o mês é uma unidade flutuante, o ano não compreende um número preciso de meses, o mês não compreende um número preciso de semanas: é, em resumo, mais ou menos autônomo do sistema do calendário. É este o caso de algumas das populações africanas da Costa do Marfim [...]. Para os baulés, os meses não têm nome nem ordem, e não correspondem a um momento preciso do ano. Não tem sentido perguntar a um baulé quantos meses tem o ano. Os guérés não dividem o mês em semanas, mas em fases da Lua. Para certos povos lagunares desta região, há dois sistemas de meses: um mês lunar, puramente agrícola, e um mês ritual, com um número de dias bem definido (30, 36 ou 42),

16

Calendário do povo Kayabi

Os Kayabi vivem no tempo da natureza.



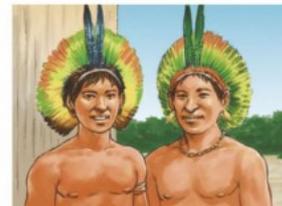
Cheia dos rios, desova dos peixes.



Frutas silvestres.



Roçada de mato bruto.



Festa indígena, colheita de arroz.



Baixada do rio, Primavera, Dia das Mães.



Pescaria de linhada, Festa Junina, colheita.

que regula a vida social e religiosa. Assim, o mês tem, sobretudo, um caráter econômico, enquanto regula a atividade do trabalho dos campos e da pesca. O mês ritual é, por outro lado, essencial para todo um conjunto de cerimônias, que têm lugar apenas uma vez no ciclo mensal.

Essa incerteza sobre a delimitação dos meses permitiu aos chineses criar, num certo sentido, meios meses, dividindo o ano em 24 seções ou "nós" (*chieh*) essencialmente meteorológicos, cujos nomes, a partir de 6

de fevereiro, são: Início da Primavera, Água de Chuva, Despertar dos Insetos, Equinócio da Primavera, Pura Limpidez, Chuva de Cereal, Início do Verão, Abundância de Grãos, na Espiga, Solstício de Verão, Ligeiro Calor, Grande Calor, Início do Outono, Fim do Calor, Orvalho Branco, Equinócio de Outono, Orvalho Frio, Queda do Gelo, Início do Inverno, Pequena Neve, Grande Neve, Solstício de Inverno, Ligeiro Frio, Grande Frio.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 504-505.

Fig.3: calendário Kayabi parte I: *História, Sociedade e Cidadania*, 6º ano.



Época de caça de aves e animais, frutas caseiras.



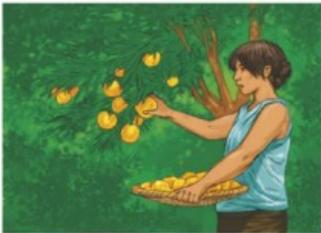
Tempo de frutas silvestres.



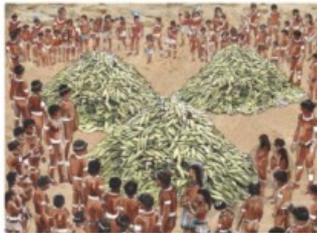
Primeira chuva, plantação.



Mês das crianças, colheita do mel.



Desbroto das roças, coleta de castanhas e frutas silvestres.



Milho-verde, melancia, castanha.

Fonte: TREIN, Hans (Org.). Território e tempo na afirmação da identidade kayabi. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 12-13. (Caderno para a Semana dos povos indígenas 2006). Disponível em: <<http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/semana-dos-povos-2006-1207077020.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

17

Texto de apoio

O tempo africano engloba o passado, o presente e o futuro. Segundo os historiadores africanos Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo, o tempo nem é linear, nem tem uma direção única. Leia o que eles dizem sobre o assunto:

O tempo africano

[...] As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. [...] Quando o imperador do Mali, Kankou Moussa (1312-1332), enviou um embaixador ao rei do Yatenga para pedir-lhe que se convertesse ao islamismo, o chefe Mossi respondeu que antes de tomar qualquer decisão ele precisava consultar seus ancestrais. Percebe-se aqui como o passado, através do culto, está diretamente ligado ao presente [...].

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 24-25.

+ATIVIDADES

- Consulte um dicionário e escreva o significado de "contemporâneo".
Contemporâneo: que ou o que é do tempo atual.
- Localize e transcreva a frase que justifica a afirmação: "As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente".
"Elas [as gerações passadas] permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam."
- Assinale a alternativa correta.
O rei Yatenga respondeu ao pedido do embaixador de Kankou Moussa afirmando que:
 - só tomaria uma decisão após consultar seus ancestrais.
 - só tomaria uma decisão após consultar seus irmãos.
 - só tomaria uma decisão após consultar seus filhos.
 - só tomaria uma decisão após consultar seus primos.
 Alternativa A.

Fig.4: calendário Kayabi parte II: *História, Sociedade e Cidadania*, 6º ano.

Na parte destinada às/aos docentes há orientações de como se suceder a aula, evidenciando ser necessário esclarecer que o povo Kayabi tem um calendário e divide o tempo com base nos acontecimentos naturais, instruindo a estabelecer uma comparação do modo dos Kayabi contarem e dividirem o tempo com o modo da sociedade branca, também ampliando o conhecimento sobre o povo Kayabi, acessando um *site*³⁸ indicado no livro. (BOULOS, 2019, p.16).

Nesta parte pedagógica há também a indicação do texto de Jacques Le Goff, sobre a origem da duração do mês por meio dos ciclos da lua, a fim de demonstrar que a repartição do tempo de todos os calendários elaborados pelo ser humano são muito semelhantes, já que se originaram da observação dos ciclos da natureza.

Há na parte pedagógica que acompanha a segunda metade do calendário Kayabi, o texto de apoio de Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo chamado “Lugar da História na sociedade africana”, que se encontra no volume 1 da coleção *História Geral da África*, organizado pela UNESCO. O trecho do texto foi intitulado no livro como “O Tempo Africano”, sendo que este texto auxilia uma compreensão do tempo mais próxima que a dos povos indígenas, por ser uma reverência aos ancestrais ao afirmar que “as gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente”. O trecho também fala do imperador do Mali se consultando com seus ancestrais antes de se converter ao islamismo:

Texto de apoio: O tempo africano engloba o passado, o presente e o futuro. Segundo os historiadores africanos Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo, o tempo nem é linear, nem tem uma direção única. Leia o que eles dizem sobre o assunto: O tempo africano [...] As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. [...] Quando o imperador do Mali, Kankou Moussa (1312-1332), enviou um embaixador ao rei do Yatenga para pedir-lhe que se convertesse ao islamismo, o chefe Mossi respondeu que antes de tomar qualquer decisão ele precisava consultar seus ancestrais. Percebe-se aqui como o passado, através do culto, está diretamente ligado ao presente [...]. (HAMA; KI-ZERBO *Apud* BOULOS, 2019, p.17)

³⁸Este *site* indicado pelo livro não foi encontrado.

Apesar de ser um texto interessante para a compreensão da cosmogonia indígena, não houve por parte do autor o interesse em citar algum(a) nas orientações. Os indígenas foram por décadas homogeneizados em livros didáticos, por vezes folclorizados como já abordado na introdução e nestas orientações, parecem estar mesclados com os povos africanos. É uma questão do livro que se não for bem mediada pode transmitir a impressão de serem pertencentes a culturas muito semelhantes entre si, ao ponto de parecerem uma só, as indígenas e africanas.

Estas outras formas de contar o tempo por meio dos calendários indígenas têm sido recorrente nas coleções analisadas, já que a coleção *Teláris* também traz um calendário indígena no livro didático do 6º ano, apresentado no primeiro capítulo, sobre “O que é a História”, com os diferentes tipos de calendários. Para ilustrar, traz como exemplo um calendário circular indígena pertencente aos Povos do Xingu, elaborado pelo professor indígena Thiayu Suyá, que leciona em uma escola indígena no Parque. Apesar de o Calendário Indígena estar inserido no capítulo que trata das diferentes formas de tempo, ele está inserido sem muita explicação, sem informar alguma particularidade deste povo a qual é atribuída a autoria do calendário, como é possível visualizar a seguir:

Os calendários

Ao longo da História, foram criadas diferentes divisões do tempo e algumas delas permanecem até hoje. O calendário é uma forma de organizar o tempo, agrupando os dias em meses, e os meses em anos.

Os povos podem dividir o tempo de maneiras variadas: conforme os fenômenos da natureza, as crenças, interesses e preocupações diversas, como plantio e colheita. Com base no movimento da Lua e do Sol ou em fatos tidos como importantes de sua história, cada povo criou seu próprio calendário.

Alguns calendários foram adotados por diversos povos para uso próprio. Outros foram impostos por conquistadores aos povos dominados.



Fig. 5: Calendário Xingu no livro *Teláris* 6º ano, p.21.

Logicamente que há um avanço por trazer o calendário do povo Kayabi e também dos Povos do Xingu. Inclusive, sobre os Kayabis, o autor do livro *História, Sociedade e Cidadania*, indica para que se pesquise as suas particularidades³⁹ a fim de compreender que cada povo indígena tem uma nomenclatura própria que o designa, singularizando sua cultura, língua, região, características etc. Tanto que os calendários indígenas se mostraram presentes nas coleções analisadas, valorizando os saberes indígenas.

Podemos perceber o quanto estes saberes podem ser melhor aprofundados por meio da dissertação de mestrado de Marjorie Göttert, que pesquisou as narrativas indígenas por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso pertencentes ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da UFSC. A pesquisadora traz o trabalho conjunto dos irmãos Moreira, intitulado “Calendário Cosmológico: Os símbolos e as principais constelações na visão Guarani”, que tem

³⁹ Apesar de não ser possível o acesso ao site, o fato de indicar uma pesquisa já indica a possibilidade de se buscar novas referências em conjunto à turma.

o objetivo de conhecer a visão Guarani sobre o universo, compreender a organização astrológica, os signos da cosmologia Guarani e descrever o significado destes movimentos para as atividades cotidianas na aldeia, explorando toda a complexidade desta sabedoria. (GÖTTERT, 2021, p.71). A pesquisa teve como base a sabedoria transmitida por meio das falas de anciãos e anciãs de uma aldeia localizada em Biguaçu (SC), onde a autora sintetiza que:

Segundo essa narrativa, os Guarani organizam suas atividades cotidianas como o plantio e a colheita através de uma sistematização do tempo que é própria da sua cultura, e que dá origem a calendários e uma noção de tempo específicos, marcado pelas ideias de que os Guarani são parte da natureza que habitam e, portanto, devem respeitar os ciclos e épocas da mesma, bem como que cada ser da natureza possui um espírito protetor e que deve ser considerado (MOREIRA; MOREIRA, 2015, p. 13). De acordo com a mesma narrativa, é a partir da memória dos mais velhos sobre os astros, estrelas e constelações e da sua lembrança sobre os desenhos que se formam no céu que as histórias serão contadas para os mais novos e que o dia a dia do Guarani na aldeia é organizado e o seu sistema de vida fundamentado. Como exemplo disso podemos apontar a história da estrela Yva que explica como a entidade divina Tupã se conecta com Nhanderu Tenonde e transmite a sua sabedoria ao líder espiritual de uma aldeia (MOREIRA; MOREIRA, 2015, p. 18). Também a divisão do calendário Guarani em duas estações, o tempo novo e o tempo velho, que trazem consigo símbolos desses ciclos de renovação ou de amadurecimento, e que marcam o tempo de plantio ou de colheita, bem como os tempos pessoais relacionados ao corpo físico e espiritual de cada um. (GÖTTERT, 2021, p.73).

Mesmo a dissertação apresentando significados do calendário Guarani e os calendários dos livros didáticos serem do Povo Kayabi e Povos do Xingu, esta narrativa vem como um exemplo da forma com que estes saberes podem ser ensinados a partir dos próprios indígenas, evidenciando o caráter de saber complexo por meio de uma importante função cotidiana.

Sendo assim, esta parte dos livros didáticos que aborda os calendários, apesar dos avanços, aparenta ter um problema em relação ao envolvimento do tema e suas sugestões metodológicas, que por mais que seja compreensível o objetivo do

autor, poderia ter sido aproveitado para aprofundar a partir dos próprios indígenas, ao invés desta sensação de deslocamento do assunto.

Abordando o volume destinado ao 7º ano da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, este é o ano de ensino em que tradicionalmente os povos indígenas são destacados com maior densidade de conteúdo, por conta do foco do currículo escolar estar na temática indígena nesta fase do ensino. Devido ao fato do tema do “descobrimento do Brasil” fazer parte do currículo, os povos originários são abordados por conta do encontro entre indígenas e europeus.

Apesar dos povos indígenas estarem no primeiro capítulo do livro, o enfoque maior é dado aos povos Astecas, Maias e Incas com suas grandiosas obras, como aquedutos e a arquitetura das cidades. Este maior destaque se deve em grande parte por causa do ideal de civilização, por conta dessas obras serem mais próximas das cidades europeias do mesmo período, já revelando um certo eurocentrismo na disposição dos conteúdos.

O capítulo chama-se “Povos indígenas: saberes e técnicas”, onde os povos originários de todo o continente americano são abordados de maneira geral, sendo a proposta dos autores de apresentar saberes e técnicas sobre cada um dos povos, transmitindo a dimensão da variedade por meio de um mapa dos principais povos indígenas de todo o continente americano, como é possível verificar abaixo:



Fig. 6: mapa dos povos originários da América do livro *História, Sociedade e Cidadania*, 7º ano.

Uma diferença entre os capítulos direcionados aos povos indígenas no Brasil é o mapa com a localização dos principais povos, já que este volume do 7º ano da coleção *História, Sociedade e Cidadania* traz o mapa dos principais povos originários de todo o continente americano, enquanto o volume do 6º ano da mesma coleção apresenta um mapa do território brasileiro, destacando e fornecendo maiores detalhes sobre a distribuição destes povos no território. Outra questão importante é a de que no exemplar do 6º ano há um destaque para as línguas indígenas durante todo o capítulo, inclusive contendo textos de apoio:

- Incentivar a leitura do mapa, acentuando a importância da legenda interna.
- Explicar que, no litoral brasileiro, a presença mais forte era a dos povos tupis.
- Informar que os povos tupis tinham uma origem comum. Acredita-se que o berço desses povos tenha sido a atual Floresta Amazônica e que, por volta de 500 a.C., eles começaram a se expandir.
- Comentar que as aldeias dos povos tupis tinham uma população que variava entre 500 e 3 mil pessoas e que as casas eram habitadas não apenas por pai, mãe e filhos, mas também por avós, avôs, primos, sobrinhos, netos e outros membros da família (família extensa).

Texto de apoio

O texto a seguir é de Lucy Seki, professora titular do Departamento de Linguística da Unicamp.

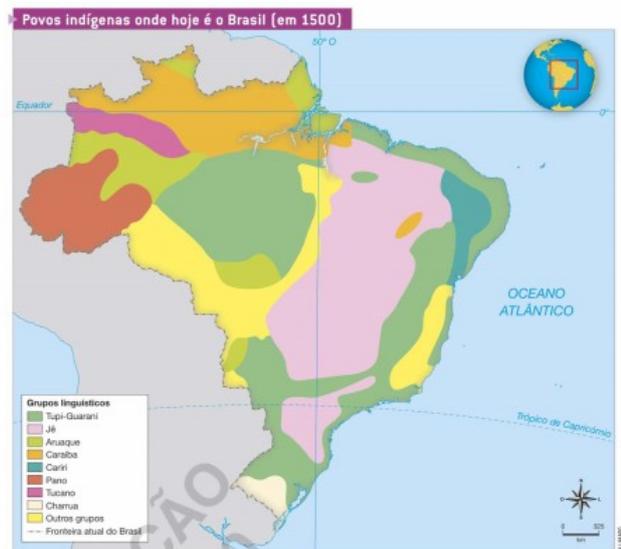
As línguas indígenas

A importância do estudo de línguas indígenas pode ser colocada sob dois aspectos fundamentais: o científico e o social. Do ponto de vista científico, a relevância das línguas indígenas e sua pesquisa fica evidente diante da consideração de que a linguística busca compreender a natureza da linguagem humana, fenômeno que se caracteriza pela unidade na diversidade, manifestando-se em cada língua de forma particular e única. Assim, o estudo das diferentes manifestações é importante para o conhecimento da linguagem humana, podendo contribuir seja confirmando hipóteses teóricas formuladas com base em dados de línguas conhecidas, predominantemente indo-europeias, seja estimulando a introdução de reajustes ou a busca de novas propostas teóricas que possam explicar fenômenos revelados pelo estudo e não considerados até então. Nesse sentido, a pesquisa de qualquer língua é relevante para o desenvolvimento da ciência. As línguas indígenas despertam interesse especial não por serem "exóticas", mas por serem diversificadas e estarem entre as menos conhecidas da ciência, do que decorre a expectativa de que possam apresentar propriedades ainda não observadas em línguas de outras regiões. Isso vem se confirmando através de estudos já feitos sobre essas línguas.

Nos últimos anos a importância da diversidade linguística tem sido abordada no contexto da diversidade em geral, enfatizando-se a compreensão das línguas como parte intrínseca da cultura, da sociedade e visão de mundo dos falantes, bem como o fato de que a perda de línguas tem como consequência o desaparecimento dos sistemas de conhecimentos que elas refletem e expressam. Ao mes-

Indígenas das terras onde hoje é o Brasil

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



Fonte: ALBUQUERQUE, Marjuel Maurício de et al. Atlas histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 12.

Por todo o litoral brasileiro havia grande número de povos que falavam línguas do tronco Tupi, a exemplo dos tupiniquins, os tupinambás, os potiguares, entre outros. Calcula-se que, na época, os falantes dessas línguas somavam 1 milhão de pessoas.

118

mo tempo, a compreensão de que o processo de perda de línguas é determinado por fatores de ordem política e social sobre os quais os linguistas não têm controle tem servido de base para uma postura que focaliza a relevância científica do estudo das línguas indígenas e sua "preservação" enquanto objeto da linguística. [...]

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Impulso*, v. 12, n. 27, p. 245, 2000. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Aseki-2000/seki_2000.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

Fig. 7: Indígenas das terras onde hoje é o Brasil, *História, Sociedade e Cidadania*, 6º ano.

Este capítulo do livro do 6º ano traz a variedade linguística na parte destinada aos/às estudantes, porém de forma superficial, sem evidenciar potencialidades como a questão da oralidade, tão importante para os povos indígenas.

b) As línguas

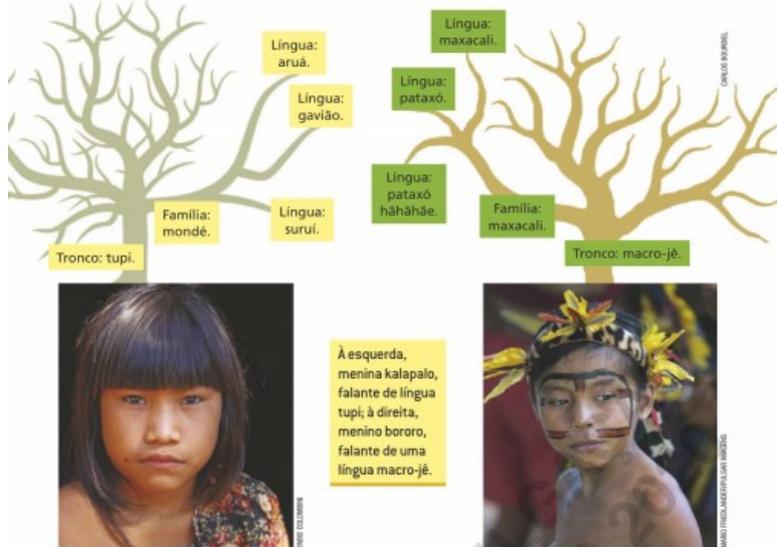
As diferenças entre os indígenas também estão presentes nas línguas faladas por eles.

Durante muito tempo se acreditou que todos os indígenas do Brasil falavam uma única língua, o tupi. Mas isto é um erro, pois tupi é um **tronco linguístico**, isto é, um conjunto de línguas e não uma língua só.

Os povos indígenas falam línguas diferentes umas das outras. Há pelo menos 180 línguas indígenas faladas no Brasil de hoje. Os estudiosos da linguagem agrupam as línguas em famílias, e estas, em troncos linguísticos.

No Brasil há dois troncos linguísticos principais: o **tupi** (o mais bem conhecido) e o **macro-jê**. O tronco Tupi tem cerca de dez famílias, e o Macro-jê, aproximadamente doze. Há ainda famílias constituídas de apenas uma língua.

Tronco linguístico: conjunto de línguas que têm a mesma origem. Há muitas línguas pertencentes ao tronco tupi, por exemplo a língua juruna e a língua munduruku.



121

Texto de apoio

Línguas indígenas no Brasil no limiar do século XXI

O tronco tupi, estabelecido bem claramente, é um dos grandes agrupamentos, ao lado do tronco macro-jê e das famílias aruák, karíb e páno. É constituído por sete famílias genéticas: tupi-guarani (com 33 línguas e dialetos no Brasil), mondé (com sete línguas), tuparí (com três línguas), juruna, mundurukú e ramarána (cada uma com duas línguas), incluindo ain-

da três línguas isoladas no nível de família: awetí, sateré-mawé e puruborá. A família tupi-guarani caracteriza-se por grande dispersão geográfica: suas línguas são faladas em diferentes regiões do Brasil e também em outros países da América do Sul (Bolívia, Peru, Venezuela, Guiana Francesa, Colômbia, Paraguai e Argentina). As demais famílias do tronco tupi estão todas localizadas em território brasileiro, ao sul do Rio Amazonas.

No tronco macro-jê, definido com base em evidências menos claras, são

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar que as diferenças entre os indígenas são percebidas também na língua que falam; e ela é um elemento importante da cultura de um povo.
- Explicar que as línguas são agrupadas em famílias e estas, em troncos. As línguas latinas, celtas, germânicas e eslavas, por exemplo, originaram-se todas de um mesmo tronco, o indo-europeu.
- Informar que, ao chegar às terras onde hoje é o Brasil, os portugueses encontraram povos falantes de línguas do tronco Tupi.
- Destacar para os alunos que existem mais de 180 línguas indígenas e que a ideia de que todos os indígenas falam o tupi deve-se ao maior contato entre o colonizador e os povos tupis, já que eles habitavam o litoral.
- Explicar que o tupi antigo foi a língua mais usada no Brasil durante os primeiros séculos da colonização e era falado por índios, negros e brancos. Muitas palavras do português falado no Brasil derivam das línguas de origem tupi.
- Aprofundar o assunto acessando o texto: LÍNGUAS indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://livro.pro/wfuiiox>>. Acesso em: 27 set. 2018.

incluídas cinco famílias genéticas: jê (com 27 línguas e dialetos), bororo (com duas línguas), botocúdo (com uma língua), karajá e maxakalí (com três línguas cada), e ainda quatro línguas: guató, ofayé, rikbaktás e yatê ou fulniô. As línguas (e dialetos) filiadas a esse tronco, exclusivamente brasileiro, são faladas em particular em regiões de campos e cerrados, desde o sul do Maranhão e do Pará, passando pelos Estados do Centro-Oeste até do Sul do País. [...]

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Impulso*, v. 12, n. 27, p. 239, 2000. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Aseki-2000/seki_2000.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2018.

122

Fig. 8: Troncos linguísticos, *História, Sociedade e Cidadania*, 6º ano.

Seguindo a análise dos livros didáticos, uma coleção que tem surpreendido é a *Projeto Teláris*, pertencente à Editora Ática, trazendo produções literárias e valorização dos saberes, demonstrando conhecimentos em geometria, matemática e engenharia; legislações e políticas indigenistas, não desaparecendo da História do Brasil justamente por ser conjunta a ela.

Analisando propriamente o volume do 7º ano, o capítulo destinado a temática indígena possui um subcapítulo para cada povo ameríndio em destaque, sendo ordinariamente Astecas, Maias, Incas, Povos do Xingu e Sociedade Amazônica.

Mesmo que o capítulo não seja exclusivamente sobre os povos pertencentes à Terra Indígena do Xingu, a forma como o tema é abordado surpreende. Os povos da mesoamérica estão no início do capítulo, com destaque para suas obras arquitetônicas, enquanto outros povos indígenas também são abordados a partir dos seus conhecimentos próprios de engenharia e geometria, destacando as aldeias e estradas dos povos do Xingu.

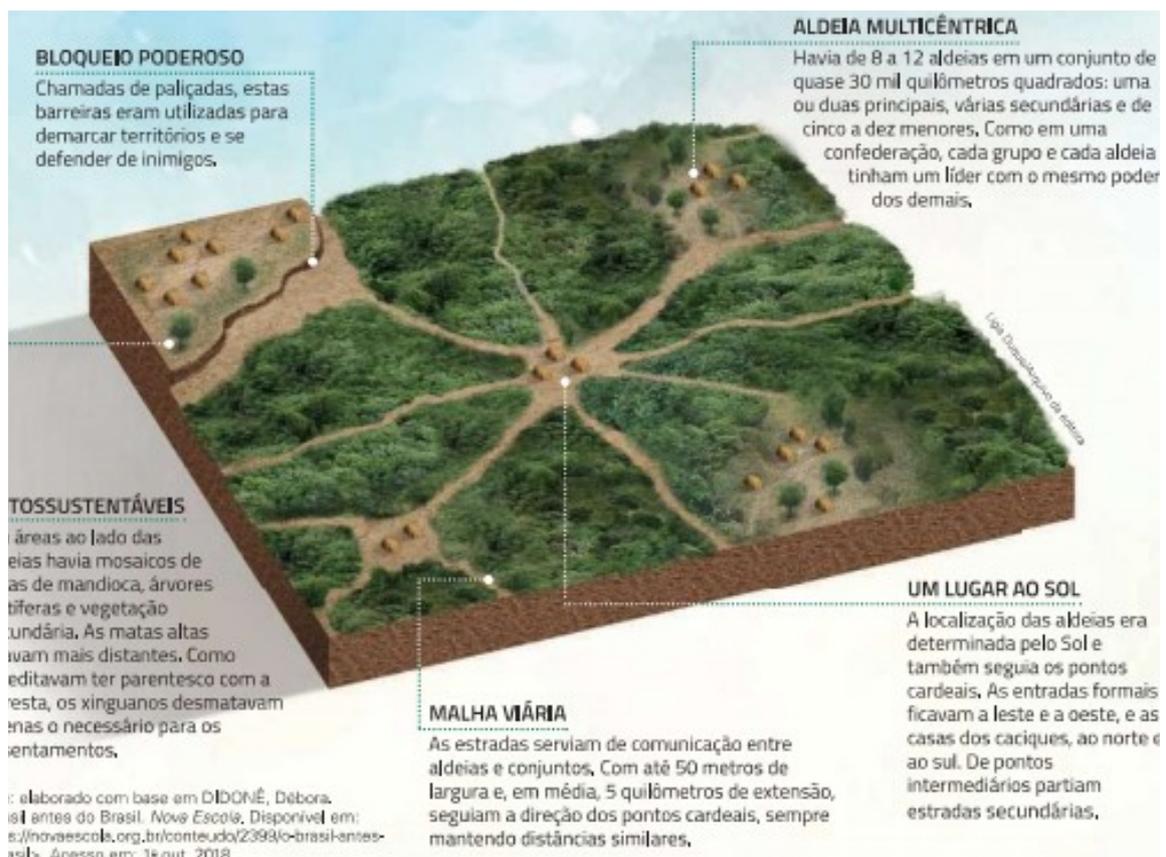


Fig. 9: Desenho reproduzindo uma aldeia e suas ligações. *Teláris*, 7º ano, p.67.

Tal constatação demonstra ser um avanço positivo, pois mesmo as grandes construções mesoamericanas serem evidenciadas, a valorização da disposição das aldeias indígenas e seus conhecimentos correlacionados trazem a ideia da complexidade desses povos. Não é necessariamente uma narrativa, mas uma forma de demonstrar conhecimentos indígenas milenares, valorizando um saber que de alguma forma é um registro de sua História. Já que a narrativa revela também as intenções de quem narra, neste caso o autor do livro didático, que ao efetuar escolhas para representar tais saberes, demonstra também a preocupação de trazer saberes transmitidos entre os indígenas através das gerações.

Sobre o assunto das unidades do livro, observemos abaixo a tabela para melhor compreensão:

Tabela 5: Títulos das unidades do livro do 7º ano da coleção *Teláris*

Unidade 1	Europa, América e Oriente: transformações, encontros e conquistas
Unidade 2	Transformações culturais, religiosas e políticas na Europa Moderna

É evidente que são assuntos que envolvem muito a Europa renascentista e a conquista da América. O desfecho do semestre a partir da literatura indígena é muito importante para trazer esta discussão à tona, em contraste com temas tão

eurocêntricos que até hoje são denominados como os grandes clássicos, por exemplo, as obras de artistas europeus no período renascentista.

A literatura indígena surge no “Projeto 1º semestre” com o poema “Vida de índio”, de Itohã Pataxó, também conhecido pelo seu nome não indígena Edgar Batista de Souza. O nome do projeto a partir deste poema é “Diversidade cultural dos povos ameríndios” e encontra-se ao fim da unidade 2, abrangendo a unidade 1 por ser o fim do semestre. Este projeto deve ser trabalhado ao longo do semestre, como o próprio nome do projeto já sugere.

Portanto, a cada unidade finalizada da coleção *Teláris*, há uma atividade vinculada a alguma temática, sendo neste volume sobre povos ameríndios, que pretende chegar a uma conclusão em conjunto aos alunos e alunas.

Este projeto é dividido em duas partes a serem exploradas durante o ano letivo. A abertura do “Projeto 1º semestre” é mais focada em orientar a elaboração do poema e trazer uma visão geral do contato com os europeus, como afirmam os autores no texto da própria atividade:

Assim, o objetivo do projeto é que cada poema trate de um povo ou civilização da história dos indígenas da América. Por exemplo, um poema pode abordar a cultura dos Maias, enquanto outro poema pode narrar aspectos da cultura dos indígenas que viviam na região do Xingu e assim por diante. No final do projeto, busquem organizar os poemas de modo que a história contada esteja em ordem cronológica. (VICENTINO, 2019, p.29).

Nesta primeira parte de abertura do projeto é apresentado um trecho do poema de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, em que descreve a viagem de Vasco da Gama em 1498. O livro problematiza que antes da chegada dos Europeus haviam os povos originários, onde cada grupo de estudantes deve escolher um para pesquisar e produzir o poema. O poema do poeta português busca relacionar seu desfecho do projeto com o poema do poeta indígena, portanto, abrindo o projeto com um poeta português, Camões, para concluir com um poeta indígena, Itohã Pataxó.

O projeto consiste em duas partes: abertura e conclusão, sendo que a abertura é justamente para apresentar os povos que ainda seriam estudados adiante a abertura do projeto: os Astecas, Maias, Incas, Olmecas, Sociedades da bacia amazônica e Xingu. Entre os projetos há cinco capítulos que o separam, sendo os dois primeiros essenciais para a compreensão do projeto, o capítulo 2 sobre a Expansão marítima europeia; abordando inclusive o eurocentrismo e o capítulo 3 sobre os povos da América, reinos e impérios antigos.

Ao final das unidades um e dois, há o fechamento deste projeto, trazendo a literatura indígena por meio de uma poesia como modelo para inspiração, bem como por demonstrar que indígenas também são escritores, dominando os códigos da sociedade não indígena.

Podemos compreender melhor o domínio da escrita pelos povos indígenas por meio do escritor indígena Daniel Munduruku, professor doutor em educação, que salienta a importância também da escrita para estes povos:

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas. (MUNDURUKU, 2018, p.81).

Junto ao poema há uma contextualização sobre a literatura indígena, trazendo questões para que possamos refletir sobre a influência da cultura europeia por meio da literatura, que está diretamente ligada à escrita e como os indígenas aprenderam a escrita e igualmente, registram sua história com seus próprios meios de arte e produções literárias. Daniel Munduruku afirma sobre o papel da literatura indígena:

A escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em

identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro. O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. (MUNDURUKU, 2018, p.83).

Sendo importante demonstrar por meio deste projeto escolar, que se encontra pronto no livro didático, que indígenas produzem intelectualmente, oportunizando ao professor estudar a partir do próprio livro e acompanhar por meio das instruções nele contidas.

Como proposta de atividade de conclusão do projeto é orientada a elaboração de um poema sobre os povos ameríndios estudados, sendo os Astecas, Maias, Incas, Olmecas, Sociedades da bacia amazônica e Xingu, a fim de demonstrar algumas características principais. Segue a transcrição da atividade na íntegra com o poema utilizado como exemplo de literatura indígena para trazer inspirações, que se encontra nas páginas 128 e 129:

PROJETO 1º SEMESTRE: Conclusão

Poema

Diversidade cultural dos povos ameríndios

Execução

Agora que você já estudou e pesquisou os povos e algumas das civilizações indígenas da América, chegou a hora da elaboração do poema. Para isso, siga as instruções:

1. Após a fase de pesquisa e coleta de informações sobre a civilização escolhida, reúna-se em grupo e inicie a fase de produção criativa do poema. Nesse momento é importante escrever e elaborar os versos e as estrofes rimados, ainda que sejam apenas rascunhos do que será o poema final. Lembre-se que a escrita criativa é um processo que pode acontecer de diferentes maneiras para cada pessoa.
2. Organize-se para que as tarefas sejam distribuídas igualmente entre os integrantes do grupo e para que todos possam ajudar. Caso sinta dificuldade na etapa de elaboração do poema, peça auxílio ao professor.

3. Se houver alguma aldeia indígena nas proximidades da escola, organize, com os colegas e com a orientação do professor, uma visita ao local. O objetivo dessa visita é explicar o objetivo do projeto aos indígenas e convidá-los a participar da atividade. Mesmo que seu projeto aborde populações indígenas que não sejam do Brasil, essa atividade pode contribuir para que vocês compreendam melhor como as tradições e os costumes ainda fazem parte da vida dessas pessoas. Essa colaboração pode começar com a ida do líder da aldeia à escola para conversar sobre o cotidiano dos indígenas, sua história e sua visão de mundo. Podem-se abordar, ainda, a situação atual dos indígenas no país, seus direitos garantidos pela Constituição e suas atuais reivindicações. Contudo, caso não seja possível a visita a uma aldeia ou a visita de algum líder da aldeia à escola, tome como base as pesquisas realizadas.
4. Após a fase de pesquisa, de discussão em grupo, com contato com indígenas, (no caso de haver aldeia próxima à escola), e do rascunho do poema, é o momento de elaborar as estrofes finais. Cada poema deve ter entre 10 e 15 linhas, e todos eles devem ser rimados.
5. Os poemas precisam ser escritos no prazo estabelecido pelo cronograma fornecido pelo professor, e devem ser corrigidos e comentados pelos professores de História e de Língua Portuguesa, que irão devolvê-los aos grupos, para que seja elaborada sua forma final.
6. Se possível, utilize folhas de papel cartolina para escrever os poemas já corrigidos. Feito isso, pendure as cartolinas em um varal e exponha-o em um lugar da escola onde todos possam observar os trabalhos.

A literatura indígena

O termo **literatura** está ligado à palavra e ao texto escrito. Mas, para os indígenas, a oralidade sempre teve um papel de destaque na transmissão de sua história e de suas tradições. Após o contato com os europeus, os povos indígenas conheceram a escrita e, durante muito tempo, ela foi utilizada como instrumento auxiliar na colonização. Na América lusitana, o ensino da língua portuguesa servia para catequizar e “civilizar” esses povos. Para o colonizador europeu, essa era a forma de integrá-los à sociedade. Durante muito tempo, o que foi contado sobre os indígenas e seus costumes foi escrito e produzido pelos colonizadores.

Apenas recentemente, no século XX, é que houve a preocupação para que os saberes e práticas dos indígenas fossem transmitidos em suas próprias línguas. Com isso, muitos desses povos se apropriaram da escrita para registrar seus costumes e sua história e preservar sua memória. Assim, podemos ter contato com uma multiplicidade de narrativas indígenas, feita por aqueles que estão inseridos nessas comunidades, e não mais mediada pelo olhar dos europeus.

Leia a seguir um trecho do poema *Vida de Índio*, feito por Itohã Pataxó.

Analisando o poema, a mensagem que traz é da luta pela mãe terra, a terra como um todo que nos fornece toda a fonte de vida por meio dos alimentos, da água e ar, que encontram-se ameaçados por causa dos próprios beneficiários do seu ecossistema: os seres humanos. O modo de ser indígena autossustentável é inclusive uma forma de preservar o ecossistema pelo seu manejo da terra, sua forma de viver em harmonia com a floresta, a usufruindo e ao mesmo tempo respeitando-a. Esta mensagem do poema revela um caráter de resistência para a preservação das Terras Indígenas e da natureza como um todo, já que todos dependemos desse ecossistema para sobreviver, especialmente os indígenas que dependem do uso da terra e da floresta para sua sobrevivência.

A poesia é uma forma importante para a transmissão da mensagem destes povos e suas vivências e lutas por seus direitos, sendo utilizada também por outros e outras indígenas, como forma de divulgar suas reivindicações. Outra poetisa indígena importante da atualidade chama-se Eliane Potiguara⁴¹, onde o artigo de Carlos Augusto de Melo e Eliene Costa ressalta esta importância:

São obras que contemplam e projetam para fora do espaço das florestas a cultura das diversas comunidades com suas línguas, costumes e mitos cosmogônicos diferenciados. A literatura é um dos meios de ruptura com o silenciamento secular das subjetividades e das vozes indígenas amalgamadas ao complexo tecido da sociedade brasileira, mas dissonantes pela expressão estética calcada na ancestralidade, na oralidade e nas tradições dos diversos povos. (MELO; COSTA, 2019, p.31).

⁴⁰Há a indicação da página de internet em que foi retirado o poema, porém a página estava desatualizada no percurso da pesquisa. Ainda assim foi possível encontrar a página principal, que não deixa de ser interessante por trazer notícias, palestras, formações, cartas abertas, oficinas de áudio e vídeo, orações do povo pataxó, fotografias de *Pankararu*, dentre outras variadas articulações indígenas com produções de conhecimento.

⁴¹A poetisa indígena é professora de língua portuguesa, doutora *honoris causa* pela UFRJ e embaixadora da paz pela ONU, por conta de seu trabalho. No caso deste artigo, foi analisada uma obra infantil que retrata a luta pela terra indígena contra as invasões, denominada *A Cura da Terra*. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2021/11/eliane-potiguara-agora-e-doutora-honoris-causa-pela-ufrj/>, acesso em 08/02/22.

Demonstrando que a literatura indígena, além de trazer ensinamentos, também valorizam artistas e intelectuais indígenas como produtores de conhecimento, tendo um vasto repertório de poetas e intelectuais literários que compartilham discussões que envolvam a resistência destes povos.

A atividade do livro é complementada com uma foto de crianças Kayapó na escola, aprendendo a ler e a escrever em sua própria língua na Aldeia *Moikarakô*, em São Félix do Xingu (PA) no ano de 2016, demonstrando a importância que a escrita também tem atualmente para estes povos. Nestas duas páginas há a indicação dos povos Pataxó e a aldeia *Moikarakô*, da etnia Kayapó, na localidade de São Félix do Xingu, ambos no Pará, trazendo uma sugestão por meio deste exemplo de dois povos que podem ser pesquisados para elaborar o poema.

A literatura indígena

O termo **literatura** está ligado à palavra e ao texto escrito. Mas, para os indígenas, a oralidade sempre teve papel de destaque na transmissão de sua história e de suas tradições. Após o contato com os europeus, os povos indígenas conheceram a escrita e, durante muito tempo, ela foi utilizada como instrumento auxiliar na colonização. Na América Lusitana, o ensino da língua portuguesa servia para catequizar e "civilizar" esses povos. Para o colonizador europeu, essa era a forma de integrá-los à sociedade. Durante muito tempo, o que foi contado sobre os indígenas e seus costumes foi escrito e produzido pelos colonizadores.

Apenas recentemente, no século XX, é que houve a preocupação para que os saberes e práticas dos indígenas fossem transmitidos em suas próprias línguas. Com isso, muitos desses povos se apropriaram da escrita para registrar seus costumes e sua história e preservar sua memória. Assim, podemos ter contato com uma multiplicidade de narrativas indígenas, feita por aqueles que estão inseridos nessas comunidades, e não mais mediada pelo olhar dos europeus.

Leia a seguir um trecho do poema *Vida de índio*, feito por Itohá Pataxó:

Vida de índio

O índio lutador,
Tem sempre uma história pra contar.
Coisas da sua vida,
Que ele não há de negar.
A vida é de sofrimento,
E eu preciso recuperar.

A minha luta é grande,
Não sei quando vai terminar.
Eu não desisto dos meus sonhos,
E sei quando vou encontrar.
A felicidade de um povo,
Que vive a sonhar.

Eu luto por minha terra,
Porque ela me pertence.
Ela é minha mãe,
E faz feliz muita gente.
Ela tudo nos dá,
Se plantarmos a semente.

[...]
Orgulho-me de ser índio,
E tenho cultura pra exibir.
Luto por meus ideais,
E nunca vou desistir.
Sou Pataxó Hähähãe,
E tenho muito que expandir.

SOUZA, Edmar Batista de (Itohá Pataxó). *Vida de índio*. Disponível em: <www.indiosonline.net/vida_de_indio/>. Acesso em: 13 set. 2018.

Na escola, as crianças Kayapó aprendem a ler e a escrever em sua própria língua. Aldeia Moikaraká, em São Félix do Xingu, Pará, em 2016.

Autoavaliação

1. O que você aprendeu com a realização deste projeto?
2. A composição do poema sobre a vida dos indígenas foi uma atividade prazerosa e esclarecedora para você? Explique sua resposta.
3. O projeto contribuiu para despertar seu interesse pela causa dos indígenas? Por quê?



Foto: S. Santos/Agência Brasil

PROJETO < 129

Material digital – Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem

Para avaliar o aprendizado de seus alunos, verifique a Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem do 2º bimestre, localizada no Material Digital do Professor.

Atividades

1. Resposta pessoal. O aluno deve perceber que os povos indígenas tinham modos de vida e organizações próprias, bem como culturas e tradições baseadas principalmente na narrativa oral. Eles desenvolveram diversas técnicas para se adaptarem ao ambiente em que viviam e dominavam uma série de conhecimentos nas áreas de Matemática, Arquitetura, Astronomia, Agricultura, entre outros. Grande parte de seu conhecimento se manteve vivo por gerações, sendo passado oralmente dos mais velhos para os mais novos. Com a chegada dos europeus, esses povos foram vítimas de preconceito e violência, situação que se reflete até os dias atuais. No Brasil, a Constituição de 1988 consagrou seus direitos, mas ela ainda está longe de ser integralmente respeitada no que se refere à efetivação desses direitos. O mesmo ocorre com indígenas que habitam o norte da América, a América Central e a América do Sul. Apesar das leis, que os amparam, muitos povos ainda não possuem condições mínimas para sua sobrevivência, nem são respeitados e incentivados a manter suas tradições. Além disso, o projeto teve como objetivo contribuir para desenvolver no aluno competências socioemocionais, como pensamento crítico, criatividade, empatia, entre outras.
2. Resposta pessoal. Espere-se que o aluno relate a experiência da composição do poema, considerando o processo criativo e a convivência com os colegas no trabalho em grupo como algo positivo.
3. Resposta pessoal. O aluno deve perceber que o projeto lhe proporcionou a possibilidade de um conhecimento mais direto da história e da realidade indígena, além de contribuir para que ele desenvolva uma visão crítica a respeito da marginalização a que os indígenas têm sido relegados.

Fig. 10: Crianças em escola indígena de São Félix do Xingu; *Teláris*, 7º ano.

Interessante que nas instruções para a elaboração do projeto, o item 3 apresenta a possibilidade de pesquisa sobre alguma aldeia indígena que esteja mais próxima da região em que os/as estudantes vivem, a fim de promover uma visita à aldeia, como também sugerindo a possibilidade de trazer uma liderança indígena até a escola, sendo esta uma recomendação das “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008”, como segue abaixo:

Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas. (BRASIL, 2012, p.07)

Portanto, afirmando em sua normativa a possibilidade de fomentar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas próximos à escola que se situa; sendo algo importante a ser levado em consideração para que seja uma atividade colocada em prática nas escolas.

Estas referências da poética indígena e de sua literatura estão relacionadas com algo em comum entre estes povos: a oralidade e o domínio e uso da escrita; que é de suma importância para compreender que indígenas continuam sendo indígenas com sua cultura e modo de vida se articulando às demais culturas. Davi Kopenawa explica a necessidade dos indígenas buscarem outros conhecimentos para também fazer uso destes, seja para ajudar seu povo ou viver nas cidades:

Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos Talvez assim, eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo essas ideias a

nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (KOPENAWA, 2015, p.76).

O indígena agrega a escrita e demais aspectos culturais à sua cultura, para que possam também ser ouvidos e conseguir se defender, inclusive para que os próprios indígenas sejam profissionais que quiserem ser, como médicos(as), professores(as), advogados(as), dentre outras profissões essenciais para todas as sociedades na atualidade, agregando conhecimentos da sociedade não indígena aos seus e vice-versa.

Toda a humanidade pode se beneficiar com o compartilhamento dos conhecimentos, já que culturas se transformam, mas a sociedade não indígena tende a evoluir mais através de ensinamentos que busquem torná-los menos ignorantes a respeito das sociedades indígenas. É preciso fazer os brancos compreenderem que a cultura indígena não deixa de existir por agregar outros elementos, fazendo uso de outros saberes além dos seus saberes milenares. Muitas vezes, trata-se de reforço identitário. Daniel Munduruku palestrou na Bienal de 2016, onde afirmou exatamente sobre esta transformação cultural que continua ocorrendo através do tempo, inclusive sobre a linguagem:

Portanto, o povo Munduruku teve que aprender a falar português e precisou entrar no processo civilizatório, mas isso não deixa de ser uma forma de resistir. Não penso que entrar no processo, fazer parte da cidade, seja uma forma de se entregar. Pelo contrário, é uma resistência. Porque na medida em que aceitamos o que o outro nos oferece, garantimos condições de vida. (MUNDURUKU, 2016).

É muito interessante que a sociedade branca aceita suas fusões culturais que geram transformações, mas parece ter dificuldade em compreender o mesmo processo de transformação quando ocorre entre os povos indígenas. Luisa Wittmann aborda esta ideia trazendo uma analogia às demais sociedades que bem aceitam a mudança em suas culturas:

A ideia de que índios deixam de ser índios quando usam roupas e têm acesso à internet, por exemplo, parte desse mesmo pressuposto de que a cultura indígena é – ou deve ser – imutável. Por um lado, temos facilidade em compreender como resultado óbvio do processo histórico as mudanças socioculturais em nossa sociedade, até mesmo entre poucas gerações familiares; por outro, há uma dificuldade notável em entender as transformações ocorridas nas sociedades indígenas. (WITTMANN, 2016, p.304).

É comum ainda na atualidade alguns estratos da sociedade não aceitarem o uso da tecnologia pelos indígenas, por acreditarem que assim os deixariam de ser, perdendo sua cultura. Até mesmo os indígenas estarem nas cidades é questionado por esta parcela da população que se diz conservadora, que não aceita a transformação cultural do outro enquanto não percebe que a sua cultura também não é homogênea.

Sendo assim, o texto da atividade do livro traz uma síntese de formas de rebater estereótipos comumente encontrados sobre os indígenas, por ser comum haver a ideia de que indígenas deixam de o ser por utilizarem bens culturais originários da sociedade não indígena e urbanizada, tais como as tecnologias.

Ailton Krenak elucida a ideia de que ambas sociedades devem usufruir das trocas entre saberes, já que a sociedade pode adquirir uma nova perspectiva que auxilie a compreender que vivemos do mesmo rio, mas usufruímos de formas diferentes e inclusive desiguais:

Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso? A respeito dessa ideia de recurso que se atribui a uma montanha, a um rio, a uma floresta, em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros? (KRENAK, 2020, p.25).

O contato entre indígenas e brancos não anula uma cultura, já que a cosmovisão indígena é milenar, sendo uma forma de sentir o quanto todos nós fazemos parte do mesmo planeta e respiramos o mesmo ar. Reconhecer uns aos

outros, como disse Krenak, é uma forma de compartilharmos conhecimentos e valorizá-los por reconhecer seu verdadeiro valor.

Retornando à análise do volume do 6º ano da coleção *Teláris História*, já discutida com os exemplos de calendários, esta também aborda sobre os mitos de origem e sobre o surgimento do mundo. Para o entendimento da origem dos seres humanos, há no livro do 6º ano o mito de “Mavutsinim, o Sol e a Lua”, trazendo uma visão indígena sobre a origem do universo, na página 31, do capítulo dois, chamado “A História antes da escrita”.

Este mito de criação foi retirado do Seminário sobre a filosofia dos mitos indígenas, organizado por Ricardo Vélez-Rodrigues, na Universidade de Juiz de Fora. Mesmo trazendo este trecho oriundo de um evento acadêmico, neste livro o assunto foi retratado sem grande reflexão sobre o tema:

No princípio só existia Mavutsinim, que vivia sozinho na região do Morená. Não tendo família nem parentes, possuía apenas para si o paraíso inteiro. Um dia sentiu-se muito, muito só. Usou então de seus poderes sobrenaturais, transformando uma concha em uma linda mulher e casou-se com ela. Tempos depois nasce seu filho. Mavutsinim sem nada explicar levou a criança à mata, de onde não mais retornaram. A mãe desolada voltou para a lagoa transformando-se novamente em concha. Apesar de ninguém ter visto a criança, os índios acreditam que do filho de Mavutsinim tenham se originado todos os povos indígenas. Foi também Mavutsinim quem criou de um tronco de árvore a mãe dos gêmeos Sol-Kuat e Lua-laê, responsáveis por vários acontecimentos importantes na vida dos xinguanos, antes de se tornarem astros. (RODRIGUEZ *Apud* VICENTINO, 2018, p.31).

O trecho acima surge sem uma reflexão mais aprofundada, sendo que mesmo as orientações didáticas não dizem muito a respeito da complexidade destas crenças. As orientações didáticas pedem para que o trecho seja lido por um(a) aluno(a), “ênfatizando o caráter fantasioso de suas explicações”. Em seguida é sugerido que seja informado que o Povo Kamaiurá vive no Parque Indígena do Xingu, indicando sua localização, mas ficando por isto, sem nenhuma proposta que correlacione as informações do texto a fim de demonstrar a singularidade de cada

um dos povos do Xingu. Aqui vemos que o livro didático faz uso das narrativas, porém além de não trabalhar de forma adequada, a chamam de fantasiosa, sem valorizar toda a complexidade do significado do mito de criação.

Interessante também perceber que os Povos do Xingu aparecem em dois diferentes momentos, mas ambos foram pouco explorados ou até mesmo não relacionados entre si, aproveitando as informações para construir um conhecimento que abranja a variedade dos povos que encontram-se no Parque Indígena do Xingu.

Abaixo do texto, a imagem de referência que há na página 31 é do povo Kamaiurá praticando a dança da Taquara, em 2014. A relação entre o texto e a dança, apesar de pertencerem ao povo Kamaiurá, não está contextualizada, estando presentes o trecho sobre o mito de criação de Mavutsinin com a imagem logo abaixo. É compreensível que esta imagem tenha sido adequada a fim de retratar a cultura de um determinado povo, mas não há uma explicação sobre a *dança da Taquara* e sua possível relação com o mito de criação deste povo, nem mesmo trazendo a importância da singularidade entre diversos povos indígenas, cada qual com suas danças e religiosidades.

A história a seguir pertence aos mitos do povo Kamaiurá e fala sobre a origem dos povos indígenas.

Mavutsinim, o Sol e a Lua

No princípio só existia Mavutsinim, que vivia sozinho na região do Morená. Não tendo família nem parentes, possuía apenas para si o paraíso inteiro. Um dia sentiu-se muito, muito só. Usou então de seus poderes sobrenaturais, transformando uma concha em uma linda mulher e casou-se com ela. Tempos depois nasce seu filho. Mavutsinim sem nada explicar levou a criança à mata, de onde não mais retornaram. A mãe desolada voltou para a lagoa transformando-se novamente em concha. Apesar de ninguém ter visto a criança, os índios acreditam que do filho de Mavutsinim tenham se originado todos os povos indígenas. Foi também Mavutsinim quem criou de um tronco de árvore a mãe dos gêmeos Sol-Kuat e Lua-Iaé, responsáveis por vários acontecimentos importantes na vida dos xinguanos, antes de se tornarem astros.

VÉLEZ-RODRIGUEZ, Ricardo (Org.). *Seminário sobre a filosofia dos mitos indígenas*. Universidade Federal de Juiz de Fora - Núcleo de Estudos Ibero e Ibero-Americanos, 2004. p. 12.

► **Kamaiurá**: grupo indígena brasileiro que atualmente habita o Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso.

Minha biblioteca
O homem na Pré-História, de Rosicler Martins Rodrigues, Editora Moderna, 2003. O tema central deste livro é a origem da vida e dos seres humanos.



Indígenas Kamaiurá durante a dança da Taquara, no Parque do Xingu, Mato Grosso. Foto de 2014.

Fig. 11: Fotografia do Povo Kamaiurá durante a dança da Taquara. *Teláris*, 6º ano, p.31.

Apesar das culturas indígenas estarem presentes no livro do 6º ano da coleção *Teláris*, a temática não é tão explorada em termos de significados complexos como no volume do 7º ano. Inclusive, a seção “Projeto” apenas teve os indígenas abordados no volume do 7º ano, com uma preocupação maior em trazer o conhecimento a partir dos indígenas.

Estas foram as narrativas encontradas nos livros de História do 6º e 7º anos das coleções selecionadas para a pesquisa, *História, Sociedade e Cidadania* e a coleção *Teláris História*, sendo possível a partir destas análises construir um material didático que busque enaltecer as narrativas indígenas, não em quantidade, mas na qualidade, ou seja, na forma de se transmitir tais narrativas. Portanto, segue no capítulo subsequente a discussão a respeito do produto fruto desta dissertação.

3 A PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO QUE ABORDA NARRATIVAS INDÍGENAS

A proposta para trabalhar o ensino de História indígena é um material didático em formato digital, desenvolvido com produções de autores indígenas sobre História e o que mais possa contribuir para o seu entendimento, como a música e literatura indígena, evidenciando seu protagonismo como sujeitos históricos através de suas narrativas. A partir da pesquisa foi constatado que a dinâmica do contato entre indígenas e brancos é recorrente nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Por isso, este material busca trabalhar didaticamente com visões dos indígenas sobre o assunto, alterando a perspectiva sobre a História.

O contato entre indígenas e europeus a partir do século XV é predominantemente ensinado de forma que vitimiza e/ou estereotipa os indígenas, que aparecem como um único povo, ora pacíficos ao ponto de serem submissos, ora revoltados, avessos à escravidão, reproduzindo ideias errôneas aos estudantes. Para melhor compreender esta dinâmica tão enraizada nas escolas é interessante compreender o que os próprios indígenas pensam e sabem sobre este acontecimento pioneiro e ainda presente na História do Brasil, pois as histórias do contato são distintas e ainda acontecem, como alerta Ailton Krenak (1999) em seu texto *O eterno retorno do encontro*, no livro *A outra margem do ocidente*, organizado por Adauto Novaes.

É importante destacar o papel das *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica em decorrência da Lei 11.645/2008*, ao enfatizar uma nova forma de olhar o tema que valoriza os indígenas como sujeitos históricos e levar em conta suas perspectivas históricas. As Diretrizes são evidentes em relação à forma de lecionar o tema, inclusive no que tange à valorização dos saberes indígenas. Por isso, não basta somente inserir nos currículos escolares conteúdos sobre a temática indígena, pois para pôr em prática a Lei 11.645/2008 é necessário cumprir as Diretrizes, se

distanciando do viés do extermínio e do estereótipo folclorizado, aprendendo com os/as indígenas.

O material didático aborda temáticas específicas das histórias indígenas, de forma que possa elucidar reflexões que estimulem alunos, alunas, professores e professoras a compreenderem perspectivas indígenas na análise da História do Brasil. Os conteúdos foram selecionados com a preocupação de não reproduzir estereótipos comumente encontrados, visto que há um certo desconhecimento sobre a temática indígena, como afirma Edson Silva:

Onde estão os índios? A imensa maioria da população brasileira – até mesmo pessoas mais esclarecidas – responde que não sabe. O pouco conhecimento está associado basicamente à imagem do indígena tradicionalmente veiculada pela mídia: um ‘índio genérico’, com biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes da Região Amazônica e do Xingu: cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas, falantes de uma língua estranha. (SILVA, 2012, p.216).

O material intitulado *Histórias indígenas para ler e contar* é dividido em três partes que abarcam temas em torno da 1) diversidade indígena (dados básicos e ser indígena na contemporaneidade), 2) histórias indígenas por meio de suas narrativas (destaque para o “descobrimento”, o contato dos yanomami com não-indígenas no século XX e o tempo na visão de Daniel Munduruku) e 3) atividades interdisciplinares, conforme as *Diretrizes operacionais*, que propõem o entendimento da visão dos indígenas acerca dos brancos como “povo da mercadoria”, portanto, destruidor do meio ambiente.

Assuntos abordados no material didático digital

Parte 1: Diversidade indígena

Dados básicos sobre povos indígenas no Brasil: números, terras e línguas

Mas afinal, o que é ser indígena hoje? Ouvindo a *rapper* Katú Mirim

Pesquisa e atividade sobre diversidade indígena

Parte 2: Histórias indígenas por meio de suas narrativas

O contato e o "Descobrimento do Brasil" na visão de Ailton Krenak e Davi Kopenawa

O povo Yanomami e os primeiros contatos com os brancos (1910 – 1940)

Aprendendo sobre o tempo através da literatura de Daniel Munduruku

Parte 3: Propostas interdisciplinares

A paixão pela mercadoria e o consumismo

Eliane Potiguara e a poesia como forma de expressão do ser

Este terceiro capítulo tem o objetivo de apresentar a proposta, para em seguida, analisar alguns dos conteúdos abordados no material didático *Histórias indígenas para ler e contar*. A apresentação e a análise do material didático visam abordar os caminhos de sua construção, que teve como intento instigar o trabalho com a temática indígena em sala de aula de maneira empoderadora, colaborando com a implementação da Lei 11.645/08 e de suas diretrizes correspondentes. Portanto, trazendo na linguagem do material uma abordagem que advém da Nova História Indígena, para não repetir padrões que colocam os indígenas simplesmente como vítimas da História, colonizados e passivos, até em relação aos seus saberes, que por décadas foram retratados como folclore e não conhecimento.

Nesta perspectiva, Maria Regina Celestino Almeida, pontua sobre a desconstrução do mito do herói colonizador, que apesar de informar as atrocidades cometidas, retrata os indígenas como vencidos da História, demonstrando fragilidade em vez de protagonismo:

Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos

colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores. A mensagem subjacente em narrativas como essas, nas quais um grupo, na condição de herói ou de vilão, vence, domina e anula o outro enquanto agente social, parece bem clara na afirmação da superioridade de uns sobre os outros. (ALMEIDA, 2017, p.19-20).

Por isso, o material resultante desta pesquisa tem o objetivo de apresentar os povos indígenas evidenciando seu caráter de agentes de sua História, detentores de uma perspectiva singular, inclusive sobre a História. Para atingir essa expectativa é importante trazer, além de informações sobre tais povos, os usos de suas narrativas produzidas por eles, como verificado por Marjorie Göttert:

O uso das narrativas indígenas no espaço escolar pode ser visto como uma importante estratégia de acolhimento desse outro, como são os povos indígenas, onde a memória desses povos e a sua forma de rememorar-la possam ser experienciados por estudantes não indígenas através da interpretação desses estudantes que partindo da própria cosmovisão indígena, da forma desse outro compreender o mundo, legitimam o espaço do outro, do diferente, no espaço escolar e no seu próprio mundo. E que através do fomento ao descentramento cultural, desse exercício de leitura do mundo segundo o outro, o estudante possa percebê-lo bem como a sua narrativa não mais como exótico, mítico ou parte de um folclore e, sim, como uma outra possibilidade de ser e de experienciar o mundo a sua volta. (GÖTTERT, 2021, p.47).

Torna-se essencial trazer as narrativas indígenas por meio dos próprios indígenas, evidenciando seus saberes e perspectivas de História e do mundo. Um exemplo é o material elaborado pela própria Marjorie Göttert (2021, p.65), que aborda narrativas guarani em seu produto intitulado *Narrativas Guarani na sala de aula: contribuições para um ensino de história indígena decolonial*⁴². Este material didático sobre os Povos Guarani traz entre as narrativas temas como seu modo de ser ou *ñande reko*, tradição da oralidade, importância dos mais velhos, saberes

⁴²O material didático de Göttert, assim como o material desta dissertação, está disponível em modo digital.

tradicionais, ancestralidade, bem viver e demarcação de terras. A autora também afirma que é essencial perceber que a cosmovisão guarani, que fundamenta a cultura desses povos e estrutura o seu modo de vida, compreende tais elementos como inter-relacionados e indissociáveis, de forma que a tradição da oralidade será atravessada pelas concepções de memória e de território, bem como pelo modo de ser guarani e pela ancestralidade.

O material didático *Histórias indígenas para ler e contar*, oriundo da presente pesquisa, não aborda especificamente narrativas guaranis, como no caso do material didático de Marjorie Götttert, apresentado ao ProfHistória da UFSC. Porém, o exemplo do uso de narrativas indígenas orienta o material, que busca uma maior inter-relação entre os saberes. A forma com que estes assuntos são abordados por meio da perspectiva guarani, demonstrando o quanto eles trazem consigo um conhecimento próprio, serviram portanto de inspiração para a construção do material desta pesquisa, que buscou utilizar produções dos(as) próprios(as) indígenas de distintas etnias para a construção do conhecimento histórico, sendo eles/as Ailton Krenak, Katú Mirim, Kaê Guajajara, Davi Kopenawa, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara.

Maria Aparecida Bergamaschi salienta a respeito da importância de relacionar tais saberes nos espaços educacionais:

A própria tradição se atualiza, para poder continuar. Trago essas ideias para dizer que, além de culturas, hoje já reconhecidas, os povos indígenas possuem suas ciências, seus sistemas de conhecimento, seus processos próprios de aprendizagem. Isso é importante lembrar quando se fala em educação, em escola e em academia. (BERGAMASCHI, 2014, p.16).

Uma importante preocupação no desenvolvimento do material didático foi trazer temáticas distintas que de alguma forma se complementam, sendo possível colocar em diálogo as diferentes propostas do material didático. Inclusive, tendo a possibilidade de selecionar somente uma parte do *Histórias indígenas para ler e contar*, algumas ou todas; ficando à critério do professor ou professora fazer a

escolha do que pretende trabalhar em sala de aula, se tratando de temas que não precisam necessariamente ser trabalhados juntos.

A forma com que o material foi escrito foi pensada a fim de tornar possível um trabalho adequado ao/à professor/a com a temática indígena e também a leitura individual de estudantes, com uma linguagem que viabilize a realização de atividades extraclasse e leituras sem a mediação docente. Por isso que as orientações ao longo do produto se dirigem tanto para alunos(as), quanto professores(as). Estas características como a forma, linguagem, disposição de conteúdo e atividades advém em grande parte, além dos estudos durante o mestrado, da minha experiência profissional desde 2008, que tem proporcionado percepção para elaborar conteúdos e atividades que despertem o interesse de estudantes e docentes. A profissão docente escolar também nos demanda criar atividades, trabalhos e formas diversas de avaliar, que com o tempo possibilita planejar e realizar com maior facilidade o que pode ser bem-sucedido pedagogicamente.

Outra consideração importante em que se pautou o material é a diversidade nas formas de apresentar narrativas distintas por meio de textos, músicas, vídeos e poemas, havendo a possibilidade de desenvolver diversas competências cognitivas para a interpretação crítica, como a leitura e oralidade. Esta característica do material visa atender às necessidades de diferentes salas de aula, abrangendo diferentes realidades. Por exemplo, há turmas que aprendem melhor com trabalhos em equipe ou mais lúdicos, outras desenvolvem mais através de textos, debates e perguntas. Assim como há escolas com mais ou menos recursos tecnológicos para que seja possível elaborar pesquisas, ouvir músicas e ver documentários, dependendo também do perfil da escola e turma.

Toda esta variedade de propostas temáticas do material, visam tornar a temática indígena atrativa e prática, seja para o uso em sala de aula ou leitura individual, colaborando com a implementação da Lei 11.645/08 e suas Diretrizes. Atrativa por explorar diferentes interesses, como a música, literatura e

documentários; prática por estar pronto, podendo ser utilizado tanto no modo digital quanto impresso, sendo possível, evidentemente, adaptações.

É unânime que a carreira do magistério demanda constante aperfeiçoamento. Porém, devido à sobrecarga de trabalho é comum não haver esta busca por formações continuadas, que conseqüentemente tornam o ensino da história indígena mais desafiador. Mesmo que trabalhada nas escolas desde antes da criação da lei, que torna seu ensino obrigatório, a história e cultura dos indígenas nem sempre é abordada. Edson Silva comenta em seu artigo na Revista História Hoje sobre este desconhecimento sobre a temática indígena entre profissionais do magistério:

Se as mobilizações trouxeram nas últimas décadas considerável visibilidade para os povos indígenas como atores sociopolíticos em nosso país, exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões, é preciso contestar o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e a desinformação generalizada sobre os indígenas, até mesmo entre os educadores. Várias expressões populares – como ‘programa de índio’, usada para referir situações desconfortáveis – ilustram muito bem como os preconceitos contra os indígenas são afirmados cotidianamente. E o mais grave: esse tipo de atitude independe do lugar social e político ocupado por quem expressa tais preconceitos. (SILVA, 2012, p.218).

Disponibilizar um material didático de fácil acesso é uma forma de disseminar a temática indígena por uma educação escolar antirracista e democrática. Na pesquisa de Elizabeth Serra é explicitada a importância do estudo dos povos indígenas na sala de aula, a fim de quebrar estereótipos e preconceitos arraigados na consciência social:

Até o tempo presente, diversos historiadores proporcionaram através de suas pesquisas, novas leituras de eventos passados, procurando desconstruir equívocos que nortearam o ensino de história nos séculos precedentes. Este movimento embora oportuno e necessário ainda hoje encontra resistência devido a forma como os preconceitos e estereótipos relativos aos povos indígenas estão arraigados na consciência de boa parte da população. Assim, fica evidente que a questão da discussão da temática indígena em sala de aula, dialoga,

o tempo todo com os enfrentamentos sociais a que estes povos estão constantemente submetidos. (SERRA, 2020, p.40).

Quebrar com as ideias preconceituosas e estereotipadas presentes no senso comum brasileiro, trabalhando com saberes indígenas de forma autêntica em sala de aula que evidenciem sua diversidade, complexidade, semelhanças e diferenças entre si é uma forma de resistência. Sabemos que esta conquista veio por meio dos movimentos sociais, como o Movimento Negro e Indígena, em busca de maior equidade nos currículos do ensino, como já debatido no primeiro capítulo desta pesquisa. Marjorie Götttert (2021, p.23) relembra ainda o apoio das medidas progressistas no Brasil, em especial, advindas do Partido dos Trabalhadores, ampliando a democratização nos espaços de Ensino Superior, a implementação de medidas afirmativas como as cotas raciais e a criação de leis em prol da defesa das minorias, sendo uma conquista não só da Educação Escolar Básica, como também do Ensino Superior, que tiveram seus currículos repensados.

As Diretrizes Operacionais para o ensino das histórias e culturas indígenas são mais uma conquista a fim de nos trazer reflexões sobre e impulsionar mudanças nos materiais didáticos e nas formas de se problematizar a temática indígena nas escolas, pensando em representações positivas que demonstrem os indígenas como protagonistas de sua História, como já afirmado.

Todas estas questões foram pensadas para a construção do material didático, a parte propositiva desta pesquisa, que está alinhado com o Currículo Base de Santa Catarina, onde são abordados no 6º ano o tema “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, tendo como objeto de conhecimento os povos indígenas originários do atual território brasileiro, seus hábitos culturais e sociais. As Diretrizes para o 7º ano apontam, por sua vez, para os conflitos e as resistências no mundo colonial. Assim sendo, o material instiga uma reflexão sobre contatos históricos mais recentes na intenção de compreender o quanto essa dinâmica exploratória em nome da civilização branca e eurocentrada

tem estado presente ao longo da História do Brasil; sendo que notícias sobre as invasões de suas terras são comuns nos jornais ainda nos dias atuais.

Por esta razão histórica e política, o material terá dentre os temas, o contato do povo Yanomami entre os anos 1910 e 1940, no norte do Brasil. Trata-se de um entre tantos exemplos, inclusive pelo fato desta dinâmica exploratória das terras indígenas continuar nos dias atuais em vários lugares no Brasil e países vizinhos⁴³.

Os demais temas presentes no material *Histórias Indígenas* são sobre diversidade dos povos indígenas, “descobrimento” do Brasil na perspectiva indígena, temporalidade e a sua relação com o planeta e a natureza, como será aprofundado no subcapítulo próximo.

O material didático também busca complementar a temática indígena já abordada nos livros didáticos, por isso os temas escolhidos são poucos ou mesmo não trabalhados em sala de aula, com o objetivo de enriquecer os materiais já disponíveis nas escolas públicas. Para tanto, foram selecionadas temáticas que abrangem distintos períodos históricos, posto que temos uma predominância do período colonial (muitas vezes com perspectiva também colonial) no que se refere aos livros didáticos de História.

A forma em que o recorte temático foi pensado se diferencia dos materiais dos livros didáticos, já que faltam nestes últimos elementos que evidenciem as particularidades dos povos indígenas e suas histórias, sobretudo, contadas por eles mesmos. A temática indígena é conhecida nos livros didáticos, mas geralmente não demonstram a variedade de povos existentes e sua agência na História, podendo inclusive transmitir a noção errônea de que se trate apenas de um povo homogêneo que desapareceu da História a partir do período colonial. Por isso, utilizar os ensinamentos por meio das narrativas indígenas não só valoriza estes conhecimentos, como também demonstra por meio dos exemplos a sua diversidade

⁴³Importante salientar que muitos povos indígenas abrangem a territorialidade não só do Brasil, como dos países vizinhos. Os Yanomami, por exemplo, habitam parte do Brasil e Venezuela. Da mesma forma, o Povo Guarani-Kaiowá habita parte do Brasil e Paraguai. As fronteiras, para estes povos, variam de acordo com a sua cultura e o seu território, e não de acordo com a fronteira que o Estado impõe.

e complexidade.

Esta ideia vai de encontro com o conceito de cognição histórica situada, elaborada por Maria Auxiliadora Schmidt, estabelecendo uma estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica:

Este retorno da narrativa não significa organizar o material em uma ordem cronológica, mas compreende uma perspectiva mais específica, segundo a qual a construção dos argumentos históricos e explicativos pressupõe a análise da ação dos agentes e do contexto onde ocorre a ação. Para isso é necessário falar de situações específicas do passado, bem como realizar a sua interpretação, ressignificando o presente, do ponto de vista individual e coletivo, de forma a construir uma orientação para a ação e intervenção na realidade social. (SCHMIDT, 2009, p.39).

O material didático fruto desta dissertação não tem a pretensão de abarcar os povos indígenas no geral, ou de apresentar uma História que siga uma ordem cronológica, mas de demonstrar perspectivas indígenas através das narrativas. O objetivo deste material é o da ação e da intervenção da realidade social pela valorização dos povos indígenas enquanto sujeitos da História e produtores de conhecimento histórico, trazendo temas que possam proporcionar uma mudança de perspectiva que atinja estudantes na forma de compreender a diversidade e singularidades culturais e especificidades históricas.

Para demonstrar a dimensão dessa diversidade, por exemplo, são utilizados no material didático, mapas do Brasil que indicam quais são os povos indígenas de cada estado e as terras indígenas existentes. Há também a orientação para que se desenvolva uma pesquisa em equipe sobre um povo indígena em específico, sugerindo que a consulta seja feita no sítio eletrônico do ISA, de preferência da região do/a estudante; sendo esta mais uma preocupação do material, que direciona para que sejam pesquisados os povos indígenas que vivem próximos.

O tutorial de como elaborar a pesquisa foi feito com capturas de tela das páginas do Instituto, passando por tratamento de imagem, para facilitar a consulta ao acervo. Ao acessarem a página do acervo, mesmo que seja selecionado um povo

indígena para se aprofundar, é inevitável observar a variedade de nomes dos povos indígenas no Brasil. Este objetivo de demonstrar a variedade com suas semelhanças e diferenças é também uma das orientações das *Diretrizes Operacionais*:

A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, o que exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas. Assim, a título de exemplo, propõe-se às unidades de ensino como enfoque metodológico a comparação, seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades. (BRASIL, 2014, p.09).

A pesquisa e apresentação dos resultados pelos estudantes é uma forma de evidenciar as diferenças e proximidades dos povos, nomeando, caracterizando e contextualizando aspectos, onde cada grupo possa apresentar sobre o povo escolhido para a pesquisa e assim perceber estas particularidades, como recomendam as Diretrizes.

Sobre a aparência e disposição do material, este possui formato digital para facilitar o acesso a qualquer professor que tenha interesse em utilizar, seja *on-line*, PDF ou imprimindo os conteúdos que se pretende trabalhar em sala. A possibilidade de trabalhar com partes impressas previamente escolhidas se dá ao fato de que nem todas as escolas possuem um fácil acesso à internet.⁴⁴

A diagramação dos desenhos, com fotografias, imagens e o conteúdo em si, contou com a colaboração do *designer* gráfico Tarik Assis, com recurso financeiro do ProfHistória, da UDESC. O material possui visual ilustrado com desenhos elaborados por mim, a autora desta dissertação, fotografias dos pensadores

⁴⁴Um exemplo são as escolas estaduais de Santa Catarina que possuem *tablets* como ferramenta pedagógica que viabiliza utilizar materiais didáticos em seu formato digital. Porém, mesmo nas escolas de Santa Catarina, há diferentes realidades. Por exemplo, escolas que possuem a ferramenta, mas que não contam com *internet* adequada, pois o sinal não alcança todas as salas de aula ou por instabilidades de conexão, dentre outros empecilhos estruturais.

indígenas e textos, como fontes históricas contemporâneas e produções de indígenas que possam agregar conhecimentos ao conteúdo e à arte.

Para ter maiores possibilidades em termos de técnicas de desenho, foram adquiridos alguns materiais, como estojos de lápis de cor de 12 e 24 cores e canetas para desenho técnico. A maioria das caixas são de 12 cores, pois o que se buscou foram diferentes texturas e efeitos. Somente o lápis *Staedtler Design Journey* e Faber-Castell *Grip* possuem 24 cores. Para exemplificar, os lápis Supersoft são mais macios e dão ótimo resultado no preenchimento, já o Faber Castell Grip é mais rígido, oferecendo traços firmes em detalhes e contornos.

Instrumentos artísticos utilizados para a produção dos desenhos

- Lápis de cor Staedtler Design Journey Supersoft;
- Lápis de cor Staedtler Noris Aquarell com pincel;
- Lápis de cor Faber-Castell Supersoft;
- Lápis de cor Faber-Castell Grip;
- Brütfuner Maracon;
- Caneta técnica nanquim Uni Pin 0.03, 0.2 e 0.4;
- Papel Canson Escolar;
- Papel Canson Técnico Renaud Pérola (creme);
- Papel Canson para aquarela;
- Papel comum A4;
- Canetas hidrográficas de marcas diversas/ escolares;
- Marca texto;
- Caneta hidrográfica Stabilo point 88;
- Cola escolar;
- Lápis Bic grafite escolar HB.

Os desenhos foram produzidos por meio de técnicas diversas envolvendo muitos materiais em uma só imagem. Os desenhos mais elaborados com mistura de técnicas, utilizando lápis de cor, aquarela, nanquim e colagem, exigiu tempo e dedicação maior do que desenhos estilo *cartoon*.

Para buscar inspiração nos povos indígenas, foi feito um levantamento de características dos povos, como por exemplo, o uso de penas coloridas pelos Yanomami, os grafismos dos Krenak e a relação com a natureza que estes povos possuem em comum. Por isto, o material tem desenhos autorais com estas três principais referências: penas, grafismos e natureza. É evidente que os indígenas encontram-se também nas cidades e se modernizaram, assim como o mundo se transformou; mas o material didático traz esta relação com a natureza por conta da cosmovisão indígena. Ailton Krenak afirma que os indígenas possuem um modo de pensar e de viver, que percebe a harmonia da nossa vida com todos os ciclos da natureza.

O material didático demonstra o modo de ser indígena em todas as narrativas, porém um exemplo sensível quanto ao ser indígena e sua ligação com os ancestrais é a poesia de Eliane Potiguara, *Metade Cara, Metade Máscara*:

A coisa mais bonita que temos dentro de nós mesmos é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento ou o mar não apaguem. E o mais puro ensinamento dos velhos, dos anciãos, partem da sabedoria, da verdade e do amor. Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma! Bonito é poder dizer sim e avançar. (POTIGUARA, 2018).

O poema menciona outros elementos da natureza ao relacionar a cachoeira de lágrimas com a tristeza pela ganância da sociedade. A natureza e seus ciclos são também apresentados por meio do *design* do produto e ilustrações. Mesmo porque a produção dos desenhos foi realizada após leituras e pesquisas e os ciclos da natureza fazem parte da vida de todos os seres humanos. Reconhecer a existência dos ciclos nos relembra também a finitude, de que tudo que é vivo no planeta nasce, se desenvolve e morre. A percepção dos ciclos da natureza como parte da vida também me transmitiu, como pessoa que estuda a temática indígena, a sensibilidade da efemeridade da vida frente à grandeza do universo.

A conexão dos indígenas com os ciclos da natureza demonstra grande capacidade de observação da natureza, por perceber suas fases. O nome do poema original de Potiguara é "Compromisso com a cultura e espiritualidade indígenas", enfatizando a lealdade dos indígenas pelas suas crenças e modo de ser e estar no mundo. A importância de se trabalhar com o poema de Potiguara também se deve ao fato de destacar a importância do papel da mulher indígena, como afirma Ketlen Souza e Selmo Apontes:

O livro é dedicado à Marcha das Mulheres Indígenas ocorrida no ano de 2019, em Brasília, e possui a apresentação de Ailton Krenak. Este grande intelectual indígena evidencia a importância da produção literária de *Metade Cara, Metade Máscara* como um marco na escrita feminina contemporânea indígena, assim como a relevância de Eliane Potiguara como herdeira de antigas tradições de afirmação étnica dos povos originários, com sua atuação em vários papéis para a resistência de seu povo. (SOUZA; APONTES, 2021, p.450).

Vemos que o livro, por ser dedicado à Marcha das Mulheres Indígenas, já demonstra o resultado de movimentos sociais postos em prática no meio literário. A produção e divulgação desses saberes e uso em sala de aula atinge a sociedade através do meio educacional.

A dinâmica do livro é composta de uma breve contextualização histórica. Na verdade, situa o leitor dentro da narrativa histórica não contada pelos invasores, ou traz relatos da jornada pessoal/familiar da autora. E ainda, em certos capítulos, mostra o quê/como o povo Potiguara se organizou, principalmente as mulheres, para se manterem vivas até os dias de hoje, reafirmando suas tradições e ancestralidade. A autora faz uso de dois personagens ao longo do livro: um casal que não luta apenas pelo direito de estarem juntos, mas pelo direito de todos os povos originários estarem juntos, vivendo com dignidade. E dessa forma, ela vai evidenciando os fios, as tranças a partir das quais foram elaboradas esse grande tecido cultural do nordeste indígena brasileiro. (SOUZA; APONTES, 2021, p.450).

O livro completo *Metade Cara, Metade Máscara*, traz, dentre outros valores e significados, significados importantes para os povos indígenas como da

ancestralidade. Instigando também, o leitor a refletir sobre a perspectiva dos vencedores, no caso, os europeus invasores do território.

3.1 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS ABORDADOS

A primeira parte do produto aborda a diversidade por meio de dados básicos sobre povos indígenas no Brasil: números, terras e línguas existentes atualmente, com atividades que tragam a dimensão desta pluralidade étnico cultural. Esta primeira parte do material servirá como uma introdução ao tema, visando demonstrar por meio de dados demográficos e mapas, a variedade de povos indígenas no Brasil. Alguns dados interessantes são que há 305 povos indígenas no Brasil e 274 línguas faladas, com um crescimento demográfico a partir dos anos de 1970⁴⁵. Entre estes povos, 55% estão na Amazônia, enquanto os outros 45% vivem fora dela, seja em Terras Indígenas ou cidades. As atividades envolvem interpretação de mapas e dados para estimular reflexões sobre a diversidade dos povos indígenas em todo o Brasil.

O quadro “Mas afinal, o que é ser indígena hoje?” apresenta a música da *rapper* Katú Mirim para desmistificar a ideia de que indígenas possuem uma mesma cultura presa ao passado. Os elementos de Katú e sua música são um bom exemplo de representação do hibridismo cultural, conforme teoria de Nestor Garcia Canclini. Em seu livro *Culturas Híbridas*, Canclini explica sobre a mutabilidade das culturas que ocorre por meio de sua miscelânea, como podemos conferir na sua introdução escrita para a edição de 2001:

Parto de uma primeira definição: entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. [...] Às vezes, isso ocorre de modo não planejado ou é resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional. Mas

⁴⁵<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>, acesso em 08 de maio de 2022.

frequentemente a hibridação surge da criatividade individual e coletiva. (CANCLINI, 2001, pp.19-22).

As transformações culturais por meio da hibridação surgem da criatividade individual dos artistas e grupos que agregam diferentes elementos às suas culturas, ocorrendo no meio social através de suas trocas. Regina Celestino Almeida também reforça que os indígenas não deixam de ser indígenas por conta de suas misturas culturais decorrentes de trocas e interações. É importante compreender esta mutabilidade cultural como parte das transformações culturais e não como sinônimo de desaparecimento por conta da aculturação:

A cultura dos chamados "povos primitivos", vista como pura e imutável, era objeto de investigação dos antropólogos preocupados em compreendê-la em suas características originais e autênticas. Processos históricos de mudança por eles vividos não eram valorizados por pesquisadores interessados em desvendar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável. (ALMEIDA, 2019, p.14).

A ideia de que os indígenas não estão presos ao passado é transmitida através da música *Índigena Futurista*, com *QR Code* para acessar na plataforma *youtube*. Nenhuma cultura é fixa e imutável, faz parte do processo cultural agregar outros elementos. A música, junto com a parte instrumental e melódica, traz a mensagem de que indígenas não vivem no passado, além de lembrar fatos históricos como o “descobrimento” denominado como invasão, a Constituição Federal de 1988 e a catequização dos indígenas, iniciada pelos jesuítas, mas de certa forma ainda presente. Vejamos trechos da música que levantam estes assuntos:

Me querem apagada, mas eu vou brilhar
O bicho da mata virou *popstar*
[...]
E nosso povo nunca morre, a raiz nos salvará
Olha aqui, nunca foi sorte
A escuridão tive que iluminar
E me jogaram do penhasco pra voar

Me jogaram na fogueira
Mas virei água pra apagar
88 a Constituição
Mas 1500 foi a invasão
Roubaram as terras com a bíblia na mão
Branca é a cor do ladrão
(Música de Katú Mirim, *Índigena Futurista*.)

Há várias frases da música que podemos levar à reflexão sobre História, como as violências coloniais e contemporâneas e os direitos indígenas, mas o objetivo específico desta música é de relacionar os indígenas com as culturas urbanas contemporâneas, mostrando que eles/as também estão nas cidades, 1/3 conforme o Censo de 2010. Especialmente pelo fato da música de Katú Mirim agregar várias influências musicais, como o *Rap*, *Rock*, *Hip Hop*, que muitos jovens apreciam.

Ao fim do primeiro capítulo do material didático há uma atividade de pesquisa e apresentação, onde os(as) alunos(as) podem acessar o site do ISA – Instituto Socioambiental – para pesquisar profundamente sobre um povo indígena específico. Foram elaboradas orientações por meio de um tutorial para acessar o sítio eletrônico do ISA, com imagens para guiar o leitor a encontrar o acervo para a pesquisa. Foi orientada a pesquisa na página eletrônica do ISA para evitar conteúdos que eventualmente possam repetir estereótipos. É possível realizar a pesquisa em outras fontes, mas é preciso tomar precauções, verificando que sejam confiáveis. Há também um *QRCode* para acessar o acervo diretamente do celular. A seguir, as instruções para elaborar a atividade:

Pesquisa e apresentação

Como forma de compreender a diversidade dos povos indígenas, forme uma equipe para pesquisar sobre um povo específico de sua preferência, podendo apresentar os resultados por meio de cartazes ou slides. Procurem abordar além das informações básicas, ou seja, alguma particularidade que lhes pareça única daquele povo, como também é possível destacar uma série de características que demonstrem a singularidade do povo escolhido.

Sugestões de informações a acrescentar no trabalho:

- Localização;
- População estimada;
- Língua;
- Modo de vida;
- História;
- Narrativas dos próprios indígenas: você pode procurar algum indígena que conte um pouco sobre seu povo, como escritores (as), blogueiros(as), músicos (as), etc. Particularidades que evidenciem suas culturas e saberes. Uma sugestão interessante para pesquisa é acessar o site do Instituto Socioambiental.

Já a segunda e principal parte do material tem o objetivo de ensinar os assuntos sobre História por meio de narrativas indígenas, com textos selecionados do livro de Davi Kopenawa, *A Queda do Céu*: palavras de um xamã yanomami, falas de Ailton Krenak no documentário *Guerras do Brasil.doc* e trechos da literatura de Daniel Munduruku, como o texto *Tempo, tempo, tempo* sobre a perspectiva temporal indígena. A partir destes autores, é destacada a importância de trabalhar com narrativas indígenas em sala de aula, por meio de pensadores indígenas e estabelecendo diálogo entre suas ideias com temas que abordam a História Indígena como História do Brasil, por ser conjunta a ela. Inclusive, esta é uma ideia importante, de que a História Indígena é também a História do Brasil, sendo muitas vezes desta separada e até esquecida. A forma com que se constituiu o Brasil foi intermediada pelos contatos dos indígenas e brancos, seja em suas alianças e trocas ou nos conflitos e invasões das terras indígenas. Para demonstrar esta simbiose entre Histórias indígenas e do Brasil, o material didático tem entre os conteúdos o “descobrimento” do Brasil e o contato entre o povo indígena Yanomami e os brancos.

A versão do contato e do “descobrimento do Brasil” é apresentada na visão de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, buscando demonstrar que o Brasil foi invadido, já que muitos povos originários aqui viviam. Exatamente pelo assunto do contato ser

recorrente, é possível e desejável inverter a perspectiva que comumente se aprende nas escolas. Para cumprir com este objetivo, foi selecionado um trecho da fala de Ailton Krenak no primeiro episódio da série *Guerras do Brasil.doc*, transcrito de forma que pudesse ficar mais próximo da fala original:

O Brasil não existia. O Brasil é uma invenção e a invenção do Brasil nasce justamente da invasão. Inicialmente feita pelos portugueses, depois continuada pelos holandeses, franceses, em um modo sem parar onde as invasões nunca tiveram fim. (KRENAK, documentário *Guerras.doc*)

A participação de Ailton Krenak no documentário foi transcrita na íntegra pela autora, sugerindo no material que se assista o documentário, acessando por meio de um *QR Code*. Dialogando com a fala de Krenak, há um trecho do livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa, contando sua visão sobre o acontecimento do “descobrimento do Brasil”:

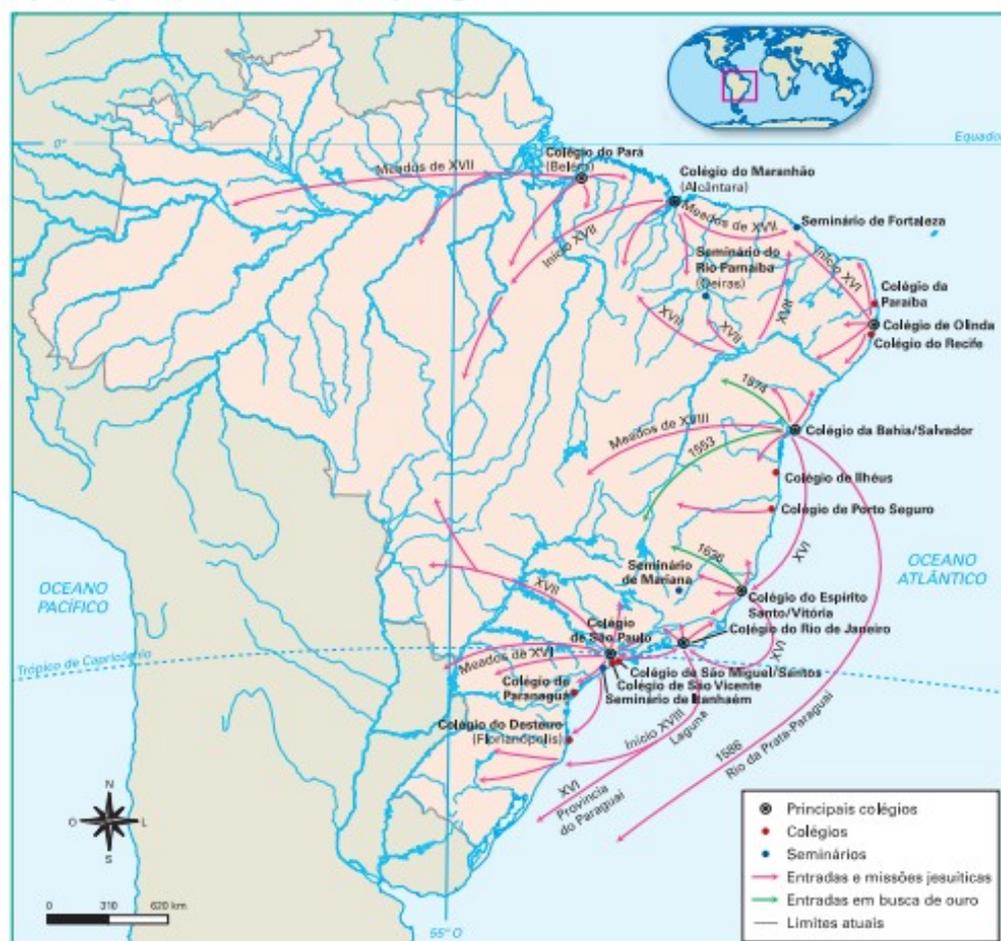
Contam os brancos que um português disse ter descoberto o Brasil há muito tempo. Pensam mesmo, até hoje, que foi ele o primeiro a ver nossa terra. Mas esse é um pensamento cheio de esquecimento! *Omama* nos criou, com o céu e a floresta, lá onde nossos ancestrais têm vivido desde sempre. Nossas palavras estão presentes nesta terra desde o primeiro tempo, do mesmo modo que as montanhas onde moram os *xapiri*. Nasci na floresta e sempre vivi nela. No entanto, não digo que a descobri e que, por isso, quero possuí-la. Assim como não digo que descobri o céu, ou os animais de caça! Sempre estiveram aí, desde antes de eu nascer. Contento-me em olhar para o céu e caçar os animais da floresta. É só. (KOPENAWA, 2015, p.252-253)

O pensamento de Kopenawa de que o Brasil não foi descoberto, já que sempre esteve no mesmo lugar, nos leva a refletir que o descobrimento não faz sentido para os povos indígenas que aqui estavam. As narrativas dos intelectuais indígenas se relacionam por meio das atividades ao final do capítulo, que buscam estabelecer semelhanças entre as ideias, proporcionando novas perspectivas sobre o contato entre indígenas e brancos, além de ver suas especificidades.

Um exemplo de como a dinâmica de relações entre indígenas e brancos ainda é presente nos livros didáticos é a coleção *Teláris*, no livro do 7º ano, na Unidade que aborda sobre o período colonial nas Américas, com o capítulo “Administração na América portuguesa.”

Por isso, o material didático *Histórias Indígenas para ler e contar*, traz a dinâmica do contato narrada em outra perspectiva, que é a dos indígenas; dialogando com os livros didáticos já presentes nas escolas. Há muitos outros momentos em que a dinâmica das alianças com os brancos encontra-se presente nos livros didáticos, como quando se aborda sobre os bandeirantes, a Confederação dos Tamoios ou jesuítas; todos assuntos que envolvem o contato de forma intensa.

A presença dos jesuítas na América portuguesa



Fonte: elaborado com base em RINALDI, Renan Amauri Guaraniha. *Missões, colégios e aldeamentos jesuíticos no Brasil: ocupação territorial das capitanias do sul (1549-1759)*. Campinas: Editora da PUC, 2003. p. 62.

A Confederação dos Tamoio

O grupo de franceses, que em 1555 ocupou a costa da região da atual cidade do Rio de Janeiro, tinha a intenção de formar uma colônia, chamada de **França Antártica**. Tentando ganhar o apoio dos nativos, os franceses fizeram uma aliança com os Tamoio que habitavam a área e eram inimigos dos portugueses, pois estes os escravizavam. Assim, formou-se a **Confederação dos Tamoio**, que dificultou a expulsão dos franceses.

Em março de 1560, com o apoio de uma armada vinda da metrópole, os portugueses tomaram a principal fortificação francesa, mas não conseguiram expulsá-los. Nesse confronto, José de Anchieta e Manuel da Nóbrega tiveram atuação fundamental, levando os Tamoio a desfazerem seu acordo com os franceses e a não lutarem contra as forças reais.

Figura 12: Confederação dos Tamoio.

O exemplo do livro didático demonstra uma evidência de que a ideia associada aos povos indígenas no ambiente escolar ainda é muito voltada ao contato, trazendo situações de conflito ou cooperação com os brancos. A impressão que também transmite é de que os indígenas só são valorizados quando colocados junto aos brancos, como no conflito da Confederação dos Tamoios; que os indígenas lutaram ao lado dos franceses contra os portugueses. A causa pela qual eles estavam lutando parecia ser dos brancos europeus e não por uma causa própria, como explica Regina Celestino Almeida:

Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses. Teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores. Além disso, em geral, apareciam na história como índios apenas no momento do confronto, isto é, quando pegavam em armas e lutavam contra os inimigos. Assim, os tamoios, os aimorés, os goitacazes e tantos outros eram vistos como índios guerreiros, que resistiram bravamente à conquista de suas terras. Foram, no entanto, derrotados e passaram a fazer parte da ordem colonial, na qual não havia brecha nenhuma para a ação. (ALMEIDA, 2010, p.13).

O texto de Regina Celestino demonstra como os indígenas se sobressaem nos livros didáticos à medida que serviam aos interesses dos brancos. Ao serem derrotados, passam a fazer parte da ordem colonial, se mesclando como se estivessem deixando de ser indígenas. No fim, o modo de vida do branco parece ser sempre o correto e superior, pois mesmo o indígena surge apenas como agente quando ele se apropria destas ações lideradas pelos europeus, transmitindo a ideia de que a interação cultural gera a aculturação que culminaria no seu desaparecimento.

Como se explica terem desaparecido da história do Brasil? Em grande parte, parece-me, devido à ideia acima apontada e

predominante, por muito tempo, entre antropólogos e historiadores. Trata-se da ideia segundo a qual os índios integrados à colonização iniciavam um processo de aculturação, isto é, de mudanças culturais progressivas que os conduziam à assimilação e conseqüentemente à perda da identidade étnica. Assim, as relações de contato com sociedades envolventes e os vários processos de mudança cultural vivenciados pelos grupos indígenas eram considerados simples relações de dominação impostas aos índios de tal forma que não lhes restava nenhuma margem de manobra, a não ser a submissão passiva a um processo de mudanças culturais que os levaria a serem assimilados e confundidos com a massa da população. (ALMEIDA, 2010, p.14).

É possível compreender o pensamento de Regina Celestino ao relacionarmos com a forma tradicional de contar a História do Brasil, que a ideia de assimilação e conseqüente aculturação parecia um caminho inevitável para os povos indígenas.

Outro assunto que inclusive foi uma demanda dos alunos em minha experiência docente, ao trazer a temática indígena, foi sobre a História indígena anterior ao contato. Para atender ao que pode ser enriquecedor para todos alunos e alunas é abordado brevemente sobre o caminho do Peabiru. Este assunto está em um box informativo, aproveitando para complementar a narrativa de Ailton Krenak sobre a invasão do Brasil, já que ele cita sobre o caminho no documentário. Sendo inclusive esta outra característica do material, que ilustra por meio de boxes informativos temas que não são muito aprofundados no material, mas que possam vir a complementar outros conteúdos, como no caso sobre o “descobrimento” e como era o Brasil anteriormente deste encontro.

BOX INFORMATIVO

Para saber mais: O Caminho do Peabiru

Quando Ailton Krenak afirma que os indígenas são povos milenares que já

constituíam História antes do contato com os europeus, utilizou como exemplo o caminho percorrido pelos Guaranis, que ligava o litoral do Brasil ao oceano Pacífico, atravessando a Cordilheira dos Andes. Este trajeto conhecido como caminho do Peabiru possibilitou trocas culturais entre estes povos guaranis e andinos, compartilhando saberes, estabelecendo acordos e atuando na História. Os Peabiru (na língua tupi, “pe” – caminho; “abiru” – gramado amassado) são antigos caminhos utilizados pelos ameríndios (indígenas sulamericanos) desde muito antes do descobrimento pelos europeus, que ligavam o litoral brasileiro, mais precisamente na região entre São Paulo e Santa Catarina, ao interior do continente e ao oceano pacífico, passando antes pela região hoje conhecida como Cusco, no Peru. A História sobre este caminho é também cercada por mistérios, como a busca pela Terra sem Males, que é uma cosmovisão guarani sobre uma terra onde tudo seria abundante, sem doenças e tristezas.

Outro termo que Krenak utiliza é Abya Yala, que é como alguns indígenas designavam a América. Para melhor compreensão deste termo que surge na narrativa de Krenak, foi elaborado o box *Para saber mais!* O termo foi coletado da Enciclopédia Latinoamericana, com a descrição resumida, já que o objetivo é informar e manter o foco nas narrativas. A seguir, o box informativo, mantido desta forma no corrente texto, a fim de transmitir similaridade com o material, que traz estes recortes:

BOX INFORMATIVO

Para saber mais: Abya Yala

Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da

Serra Nevada no norte da Colômbia tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. Por Carlos Walter Porto-Gonçalves, em Enciclopédia Latinoamericana. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>, acesso em 31/08/2022.

O assunto do contato entre brancos e indígenas, tão explorado historicamente nas escolas como algo referente apenas ao ano de 1500 é trabalhado, pelas palavras de Davi Kopenawa, no trecho intitulado *O povo Yanomami e os primeiros contatos com os brancos (1910 – 1940)*. Através das palavras de Davi Kopenawa no livro “*A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami*”, é possível reconhecer a importância dos saberes transmitidos a partir da oralidade⁴⁶. O material didático apresenta, nesse sentido, algumas das ideias do xamã yanomami para o estudo em sala de aula, no intuito de estudar História a partir de sua experiência e conhecimento. Neste trecho, que encontra-se no material didático, Kopenawa relata a sua experiência com o contato com os brancos:

Muito mais tarde, já adulto, comecei a me perguntar o que os brancos tinham vindo fazer em nossa floresta naquele tempo. Acabei entendendo que queriam conhecê-la para desenhar seus limites e, assim, poder se apoderar dela. Nossos antigos não sabiam imitar a

⁴⁶O livro foi desenvolvido por conta do envolvimento do antropólogo francês Bruce Albert, que estabeleceu uma relação estreita com Davi Kopenawa ao longo de décadas, até que fosse possível transformar suas palavras em livro.

língua daqueles forasteiros. Por isso os deixaram chegar perto de suas casas sem hostilidade. Se tivessem entendido as palavras deles tão bem quanto as nossas, com certeza os teriam impedido de entrar em sua floresta com tanta facilidade! (KOPENAWA, 2015, p.243).

Há muitas narrativas indígenas que podem ser contadas e seguramente são escolhas difíceis em selecioná-las, porém, como o tema sobre o “Descobrimento” e consequentemente colonização do Brasil é conhecido desde os Anos Iniciais e muito trabalhado no 7º ano do Ensino Fundamental, torna-se oportuno questionar a lógica do colonizador desbravador e civilizador e, mais do que isso, aprender efetivamente com a perspectiva indígena dessa história do contato que não acabou, como nos mostra Ailton Krenak.

As atividades pretendem relacionar as ideias dos pensadores indígenas para transformar a perspectiva sobre o contato entre indígenas e não indígenas. Mesmo que a História Indígena abranja muito mais do que o contato, sendo uma História milenar que remonta desde povos antigos que migraram da região dos Andes, também é preciso transformar a perspectiva sobre os assuntos que já são trabalhados na escola de forma frequente, ampliando inclusive a ideia de que o contato termina no Brasil colonial.

Vindo de encontro com a ideia apresentada sobre o “descobrimento”, a História dos primeiros contatos com os Yanomami demonstra o que Ailton Krenak afirmou, que o contato continuou e continua acontecendo:

Os fatos e a história recentes dos últimos 500 anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que há 500 anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá na Amazônia. De vez em quando a televisão ou o jornal mostram uma frente de expedição entrando em contato com um povo que ninguém conhece, como

recentemente fizeram sobrevoando de helicóptero a aldeia dos Jamináwa, um povo que vive na cabeceira do rio Jordão, lá na fronteira com o Peru, no estado do Acre. (KRENAK, 1999.)

Trazer este acontecimento também colabora com a reflexão do que ocorreu por trás das ações do SPI e da Comissão de Limites, órgãos governamentais que buscavam tutelar os indígenas e demarcar fronteiras, respectivamente. Ou seja, uma história do contato no século XX.

O SPI, Serviço de Proteção ao Índio, apesar do nome, tinha uma atuação de tutela em vez de proteção. Por isso, o contato de mapeamento dos povos e territórios indígenas no Brasil mostrou ser uma forma de controle com consequentes abusos cometidos pelos funcionários do órgão, salientado no primeiro capítulo desta dissertação que trata das legislações educacionais. Portanto, esta abordagem do material relaciona-se também com a parte teórica da dissertação por trazer por meio dos pensadores indígenas como se deu este contexto no período.

Em um dos trechos selecionados para o material didático, Davi Kopenawa narra com muita emoção a chegada dos brancos na aldeia Yanomami, de quando era criança e sentiu medo:

Não me lembro de tudo o que aconteceu nessa época, porque é muito antigo. Mas não esqueci a chegada desses forasteiros, porque me deixaram apavorado! Aliás, assim que a vinda deles foi anunciada, todas as mães de Marakana preveniram seus filhos pequenos: “Os napê estão chegando! Escondam -se! Senão, eles podem levá-los embora!”. E em seguida os fizeram ficar atrás das redes, encobertos pela lenha encostada na parede da casa. As crianças maiores, como minha irmã mais velha, fugiram por conta própria, para se refugiar na floresta. Minha mãe me fez agachar ao seu lado e depois me cobriu com o grande cesto de cipó que usava para carregar lenha. Eu estava apavorado, mas ela conseguiu me acalmar, me dizendo baixinho: “Não tenha medo, os brancos não vão vê-lo! Só fique quieto!”(KOPENAWA, 2015, p.243).

Relacionando com a experiência de Davi Kopenawa quando criança, que tinha medo de ser raptado pelos brancos, o box *Para saber mais: Do Norte ao Sul!*

demonstra que essa prática existiu em outros contextos, períodos e regiões brasileiras, trazendo um caso do sul do país. No texto de Davi Kopenawa, ele conta os sentimentos de medo e pavor que tinha dos forasteiros ao chegar em sua aldeia. Também lembra das palavras das mães indígenas que alertavam para o risco das crianças serem raptadas: “Os napë estão chegando! Escondam- -se! Senão, eles podem levá-los embora!”. Esta prática foi frequente em todo o Brasil, não só com o povo Yanomami. Um exemplo deste ocorrido foi na região do Vale do Itajaí, mais especificamente em Blumenau (SC), em que crianças Laklaño-Xokleng foram adotadas por famílias de imigrantes alemães para serem “civilizadas”, após seu grupo ser atacado pelos bugreiros, conhecidos por assassinar indígenas, como demonstra a pesquisa da historiadora Luisa Tombini Wittmann, intitulada *O vapor e o botoque*.

O nome do livro “O Vapor e o Botoque” faz menção à duas características históricas da região: o uso do trem a vapor para o transporte e a presença dos indígenas Laklaño-Xokleng, também conhecidos como “índios botocudos”, por usarem um ornamento chamado botoque na parte do lábio inferior. Apesar destas duas presenças, a primeira é muito mais lembrada, tendo até como símbolo um trem a vapor desativado no pátio da Prefeitura de Blumenau, em detrimento da segunda, que pouco se fala como parte da História da cidade.

Já o tempo é um assunto que faz parte da ementa curricular do 6º ano em História, sendo abordado através da literatura de Daniel Munduruku, que traz muitas reflexões que podemos incorporar em nossa vida, uma delas é sobre o tempo. Este assunto também faz parte do currículo escolar da História, sendo uma ciência que estuda o passado e seus desdobramentos através do tempo, se relacionando com a ideia de décadas, séculos, milênios, antes de Cristo e depois de Cristo (a.C/d.C), também os conceitos de Tempo de curta, média e longa duração, de Fernand Braudel(1965). Segue o texto de Munduruku, *Tempo, tempo, tempo*, disponível em seu *blog*:

O tempo ocidental é o tempo linear, marcado pelo relógio que nos aprisiona dando a falsa ilusão de que o dominamos e podemos fazer o que quisermos. A gente, na verdade, não se dá conta que somos o tempo todo conduzido por um tempo que não nos pertence e do qual somos eternos escravos. O tempo ocidental é o tempo da produção, do acúmulo, da riqueza, do futuro. O tempo indígena, no entanto, é o tempo da natureza e a natureza, como dizia Charles Darwin, não dá saltos – *Natura non facit saltus*, ele dizia. É o mesmo que dizer que a natureza segue uma lógica que responde às suas próprias necessidades. O tempo do corpo é o tempo da natureza. Respeitar este tempo é oferecer ao corpo tudo o que ele precisa para viver com equilíbrio. Assim, o corpo segue o tempo de suas necessidades obedecendo a circularidade que a própria natureza lhe desperta. Vale lembrar que ao refletirmos sobre isso nos colocamos dentro da natureza como parte dela. É assim que os indígenas se sentem em suas diferentes formas de humanidade. (MUNDURUKU).

Esta perspectiva de tempo a partir da sabedoria indígena demonstra que o conhecimento não é somente desenvolvido na Europa, mas que povos originários também possuem este saber, vivenciado com respeito aos ciclos da natureza. Esta percepção alia a observação da natureza à uma forma de pensar e viver próprios.

O produto também possui propostas interdisciplinares, inseridas na terceira parte do produto e que buscam trazer narrativas indígenas que possam ser trabalhadas por outras disciplinas em conjunto com a disciplina História. Esta terceira parte auxilia a cumprir um requisito importante das Diretrizes, para que sua inserção ocorra em todo o currículo escolar:

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola. (BRASIL, 2014, p.04).

Por isso, relacionar os conhecimentos da História Indígena com outras áreas do conhecimento amplia as possibilidades de trabalhar a temática nas escolas, não devendo se restringir à disciplina História, conforme as *Diretrizes Operacionais para implementação da Lei 11.645/08*. Ao final do conteúdo da terceira parte há um

quadro direcionando como cada disciplina pode adaptar o material ao currículo escolar:

SUGESTÃO DE DIRECIONAMENTO INTERDISCIPLINAR

GEOGRAFIA	Importância da reciclagem, consumo consciente, dados demográficos, terras indígenas, mapas.
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Importância da reciclagem, poluição dos rios, mares e ar, ecossistema.
LÍNGUA PORTUGUESA	Redação, gramática, textos críticos, interpretação de texto, leitura, gêneros textuais.
ENSINO RELIGIOSO	Empatia, altruísmo, visões de mundo, crenças, fé, tradições, o que esperar para o futuro da humanidade.
MATEMÁTICA	Trabalhar com etnomatemática e estatísticas que se referem ao desmatamento, lixo produzido, poluição, etc.

A parte referente às propostas interdisciplinares relata um saber indígena yanomami que demonstra a diferença do modo e perspectiva de vida e mundo entre indígenas e brancos. Os valores indígenas são muito mais voltados para a essência da vida humana do que para o consumismo que prevalece na sociedade não indígena e capitalista. Davi Kopenawa narra a perspectiva indígena sobre a ganância oriunda do capitalismo, em seu texto “Paixão pela mercadoria”:

No começo, a terra dos antigos brancos era parecida com a nossa. Lá eram tão poucos quanto nós agora na floresta. Mas seu pensamento foi se perdendo cada vez mais numa trilha escura e emaranhada. Puseram-se a desejar o metal mais sólido e mais cortante, que ele tinha escondido debaixo da terra e das águas. Aí começaram a arrancar os minérios do solo com voracidade. Construíram fábricas para cozê-los e fabricar mercadorias em grande quantidade. Então, seu pensamento cravou-se nelas e eles se apaixonaram por esses objetos como se fossem belas mulheres. Isso os fez esquecer a beleza da floresta. (KOPENAWA, 2015, p.406).

Excertos do capítulo “Paixão pela mercadoria” foram selecionados para o material didático. O texto do xamã Yanomami selecionado para o material aborda o assunto sobre *Matihí, que são* as mercadorias que os não indígenas dão tanto valor, pois segundo Kopenawa, o branco tem uma paixão pela mercadoria e por acumular. Mas esta paixão pela mercadoria é fútil e limitada se comparada com a grandeza da existência frente ao que realmente precisamos para nos mantermos vivos, que são os recursos naturais; a paz de espírito e a conexão com a ancestralidade. Não se trata de classificar as mercadorias e objetos como inúteis, mas de mostrar que os objetos nos servem e também servem a outras pessoas, pois muitas vezes guardamos coisas que não usamos sem fornecer para outras pessoas, acumulando e ocupando espaço sem necessidade.

Este texto que aborda o consumismo, de Davi Kopenawa, é relacionado com a entrevista que Ailton Krenak concedeu para o jornal eletrônico da organização *Believe Earth*, para apontar sobre a temática do meio ambiente.

BE– O que seria possível fazer para que os jovens, principalmente os não-indígenas, entendessem e valorizassem os direitos sociais e fundamentais previstos na Constituição?

AK– Costuma-se dizer que a geração que nasceu nos anos 1990 não conhece a história imediata do país. Isso talvez signifique uma denúncia contra o nosso sistema educacional. As novas gerações têm que conhecer a história de seus pais, de seus avós. A escola tem de revelar a história da geração imediatamente anterior a essa geração da década de 1990. Senão, as pessoas vão confundir cidadania com consumo. E cairemos numa crença de que, somente

se você consome, você é cidadão. Se continuarmos assim, vamos comer o planeta inteiro, até chegarmos em um buraco, um abismo ecológico. É preciso haver uma reconciliação dessas novas gerações com a sua história e com a história do planeta. E a história do planeta é a história da vida. (*Entrevista de Ailton Krenak*, página Believe Earth).

Esta parte tem também o objetivo de trazer o conhecimento de povos que viveram por milênios sem contato com europeus, um assunto pouco trabalhado nos livros didáticos e que traz a dimensão das consequências da invasão de Abya Yala, como a poluição do meio ambiente e abusos cometidos pelos não indígenas interessados em explorar o território.

O último assunto do material referencia Eliane Potiguara, a fim de demonstrar sua poesia como forma de expressão do ser. Esta parte é possível relacionar com a Constituição Federal do Brasil, que visa assegurar o modo de vida dos indígenas, na luta pela igualdade de todos e todas perante a lei, presente no artigo sétimo. O capítulo oitavo direcionado aos indígenas é mais uma forma de buscar garantir o modo de ser dos indígenas e o direito às suas terras, principalmente pelo artigo 231, em que Ailton Krenak teve importante participação na Assembleia Nacional Constituinte:

Esse texto procurou apontar para aquilo que é de mais essencial para garantir a vida do povo indígena. E muitas das pessoas que estiveram envolvidas nesse processo de discussão aqui, na Assembléia Nacional Constituinte, se sensibilizaram a ponto de levar além dos limites das paredes desta Casa o trabalho relativo aos direitos indígenas, como foi na visita à área dos índios Caiapó, no Gorotire. Ouvindo ali, e tirando a impressão dos índios que estavam na aldeia acerca do que sentem, do que desejam para si, das inquietações que nós, indígenas, colocamos no sentido de ter um futuro, no sentido de ter uma perspectiva. Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam - e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o *habitat*, nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o

povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante.(BRASIL, Ata da ANC, 1988, p.572).

Por isto, o poema de Eliane Potiguara expressa este modo de ser indígena que existe e precisa ser respeitado. O artigo de Marina Beatrice Ferreira Farias e Izabela Leal exprime a importância desta visibilidade através da literatura:

Atualmente, vivenciamos uma maior visibilidade e valorização da literatura como porta-voz das minorias sociais, fruto de diferentes contextos, etnias e origens. Esse olhar, dirigido a outros caminhos e outras histórias que não fazem parte do contexto clássico do homem branco eurocêntrico, vem se manifestando pelas várias publicações no mercado editorial voltadas para escritores indígenas. Dentre elas, destaca-se o livro *Metade cara, metade máscara*, da ficcionista e poeta Eliane Potiguara, publicado em 2018. (FARIAS; LEAL, 2019, p.107).

Trazendo por meio do trabalho da Poesia de Eliane Potiguara a visibilidade da literatura indígena. O trecho do poema utilizado para o material didático é relativamente curto, comparando com trechos de outros capítulos.

O poema de *Metade cara, metade máscara*, relaciona-se com os estudos de língua portuguesa e literatura por conta do poema e também pela atividade sugerida, envolvendo a produção de um poema por parte dos alunos e alunas.

As atividades ao longo do material estão nas seções *Pausa para o debate!*, em que foram elaboradas atividades variadas, inspiradas na experiência em sala de aula, que torna possível vislumbrar o que possa ser proveitoso. As atividades foram elaboradas de modo que sejam diversificadas, com atividades mais dinâmicas, como o *Jogo minuto decisivo!*, assim como atividades que exigem mais concentração, para que reflitam sobre algumas questões na forma escrita ou mesmo oral, como por meio das seções *Pausa para refletir* e *Pausa para o debate*.

JOGO MINUTO DECISIVO!

Para realizar o jogo é necessária a leitura prévia dos seguintes textos:

- * o significado do “Descobrimento do Brasil” para os indígenas;
- * Box informativo: Abya Yala;
- * O significado do “Descobrimento do Brasil” para Ailton Krenak;
- * Quem é Ailton Krenak?

Este jogo deve ser feito em equipe.
O nome de cada equipe pode ser escrito no quadro.

Como fazer:

PASSO 1. Deverá ser entregue cartões de resposta para as equipes, onde devem preencher o nome da equipe e seus integrantes antes do início do jogo. Os cartões podem ser previamente recortados em folhas comuns, no tamanho aproximado de 10 X 16 cm. Também é possível utilizar fichas de leitura.

PASSO 2. Iniciando o jogo, a professora ou professor responsável deverá ler cada pergunta, disponibilizando UM MINUTO para cada equipe escrever sua resposta. A sugestão é que os grupos escrevam a resposta no cartão e entreguem à/ao professora/professor, para evitar que copiem as respostas. As respostas devem ser recolhidas, lidas e corrigidas uma por vez. É interessante salientar que o objetivo da atividade não é o de promover uma competição entre as equipes, mas de motivar os grupos a alcançarem uma boa nota ou conceito.

PASSO 3: As equipes serão convidadas a resolverem as seguintes questões: 1. Forme uma frase com sentido histórico utilizando as seguintes palavras: INVASÃO – INDÍGENAS – EUROPEUS.

2. Qual a relação que há entre Ailton Krenak e a atual Constituição Federal do Brasil?

3. Preste atenção na seguinte frase: *Aliás, eles não sabiam que caju era uma comida! Eles chegaram aqui famélicos, doentes e o Darcy Ribeiro disse que eles fediam. Quer dizer, baixou uma turma na nossa praia que estava simplesmente podre, poderíamos ter matado eles afogados!* De quem Ailton Krenak estaria se referindo?

4. Por que o Brasil não foi conquistado?

5. O que significa e o que é Abya Yala? (Percebam que são duas

questões diferentes em uma mesma pergunta).

É uma forma de desenvolver as diversas habilidades, pois o material fornece atividades de pesquisa e apresentação, desenvolvendo a oralidade, debates, trabalho com desenhos, desenvolvendo a linguagem visual e trabalhos musicais.

Assim, o desenvolvimento deste produto com o intuito de valorizar a História Indígena por meio de suas narrativas trouxe inúmeros aprendizados também para quem o fez. Traz o aprendizado por meio das próprias narrativas e com a produção de desenhos inspirados nestas narrativas e saberes que exprimem modos de ver, de viver e de pensar.

Fica a recomendação à consulta do material didático *Histórias Indígenas para ler e contar* para conhecer a sua linguagem didatizada para estudantes do sexto ou sétimo anos. Como ressaltado, o material didático possui o objetivo de colaborar na implementação da Lei 11. 645/2008 e suas Diretrizes por meio de conteúdos atrativos. É considerado atrativo inclusive por conta do ineditismo dos conteúdos selecionados para serem trabalhados em um material didático pronto para o uso, podendo o professor acompanhar com a turma mediante uma leitura prévia. Apesar desta proposta prática de narrativas selecionadas, com atividades que estimulem a produção dos alunos, terem a proposta de facilitar o cotidiano no magistério, a leitura da dissertação é recomendada para enriquecer o uso do material didático *Histórias Indígenas para ler e contar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Macunaíma, de Mário de Andrade, um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna de 1922, pensava ser esta obra literária uma expressão da cultura brasileira e suas raízes indígenas. Ledo engano. Afinal, o herói sem nenhum caráter é indígena, passa o dia a arrancar cabeça de saúvas e tem preguiça até de falar! Na tentativa de representar uma cultura brasileira, Mário reproduz a ideia do indígena preguiçoso, com pouco domínio da fala e ainda com um final trágico. Ou seja, associado à derrota do começo ao fim. O mau-caratismo de *Macunaíma* não está somente no título, mas nas formigas decepadas que mata por matar e no ânimo que adquire quando encontra dinheiro no chão.

Evidentemente que é uma obra literária datada e por isso transmite muito da mentalidade da época, lembrando que as vivências do autor foram majoritariamente urbanas, em um meio que mesmo de vanguarda, era composto por filhos de membros da elite, brancos e que desfrutavam de certo privilégio. São obras que possuem o seu valor por conta de todo o movimento artístico-cultural da época, mas que trazem estereótipos. Este exemplo por meio de um clássico da literatura brasileira é uma forma de retratar o que ocorre nos livros didáticos, que no afã de tratar sobre os povos indígenas os traz de formas que os vitimizam, sem demonstrar sua agência e visões da História.

O artista indígena Jader Esbell⁴⁷, conta sobre *Macunaíma* por meio de sua história, já que é neto de *Makunaimi*:

Entra nessa cena o Mário de Andrade que acabou conhecendo as virtudes de meu avô Makunaimi e dos seus no livro do alemão já publicado em alemão. Assim o escritor e escroteador da cena paulistana lança em 1928 o marco literário que se tornou a obra *Makunaíma* – o herói sem nenhum caráter. Pronto, estava feita a desgraça. (ESBELL)

⁴⁷*Makunaimã*: O mito através do tempo. Galeria Jaider Esbell. <http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/09/13/makunaima-o-mito-atraves-do-tempo/>, acesso em 02/11/2022.

O relato do alemão que se entusiasmou em estudar os indígenas, Theodor Koch-Grünberg, deu origem ao livro que encantou o escritor Mário de Andrade e que, portanto, reproduziria a interpretação do estudioso alemão com sua perspectiva estereotipada.

A partir deste estudo foi possível constatar algumas questões importantes a serem repensadas em relação ao currículo e à forma de representar os povos indígenas nos livros didáticos. É evidente que apesar de haver uma exigência curricular que norteia sua aplicação, isto não garante que a forma de abordar os conteúdos demonstre os povos indígenas como protagonistas e narradores de sua História. Por meio desta análise dos livros didáticos de História selecionados é perceptível que apesar dos avanços pela inclusão da temática indígena, algumas lacunas permanecem e recaem no ensino de História. A ancestralidade e a oralidade, tão significativas aos povos indígenas, por exemplo, apesar de estarem presentes nos livros, são pouco exploradas. Não há destaque para a importância de ambas, inclusive para a permanência de saberes milenares na atualidade.

No geral, constatou-se o uso de imagens que não foram devidamente contextualizadas com o conteúdo e que há poucas atividades que reforcem o aprendizado, sabendo que as atividades são fundamentais para a construção do conhecimento histórico estudantil.

Apesar das lacunas, é importante destacar que também houve avanços, como referências de especialistas da área, além de trazer algumas narrativas dos próprios indígenas. Na Coleção *Teláris*, exemplar do 7º ano, há muitas destas referências de obras importantes sobre a temática, como “Povos indígenas no Brasil: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual”, organizado por Paulo Sérgio Delgado e Naine Terena de Jesus; “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, organizado por Gersem dos Santos Luciano Baniwa e “A temática indígena na escola”, organizado por Luís Donisete Benzi Grupioni e Aracy Lopes da Silva. Tais livros direcionados como leitura complementar ao professor e professora trazem um

aprofundamento maior do tema, com textos acadêmicos que ressaltam a diversidade, em uma preocupação com uma abordagem que evidencia o protagonismo destes povos.

Outros autores utilizados nos textos de apoio são Eduardo Goes Neves, Luís Donizete Benzi Grupioni, que organizou o já referenciado livro “A temática indígena na escola”, com Aracy Lopes da Silva; sendo esta uma importante obra desde metade dos anos 1990, produzido em parceria com a Unesco e MEC. O livro contém textos de autores importantes da Nova História Indígena, como Manuela Carneiro e John Manuel Monteiro. Estes textos, apesar de curtos, complementam o tema para trazer esta perspectiva da Nova História Indígena ao professor ou professora de História que utilizar o livro didático. O trecho do texto de Eduardo Neves na parte das orientações pedagógicas do livro *História, Sociedade e Cidadania*, 7º ano; demonstra a perspectiva que se segue ao longo dos textos de apoio:

Os índios antes de Cabral

É uma verdade estabelecida para a maioria dos brasileiros que a história do país foi inaugurada em 22 de abril de 1500. O que aconteceu antes disso, domínio da “pré-história”, seria um pouco vago e na verdade irrelevante para o posterior desenvolvimento do Brasil, merecendo poucas páginas dos livros didáticos. Ao contrário dos países da América Espanhola, onde “conquista” é o termo utilizado para designar a ocupação europeia, tal processo é no Brasil conhecido como “descobrimento”, o que revela o preconceito e desconhecimento sobre as populações indígenas no Brasil e sua história. (NEVES *Apud* BOULOS, 2019, p.17).

É evidente que esta mudança se deu em grande medida por conta das legislações educacionais voltadas não somente à inserção do tema, mas às narrativas que mostram a História com uma perspectiva emancipadora em relação a estes povos. Outra questão que contribuiu para esta nova forma de abordar a temática indígena foi o desenvolvimento de pesquisas sobre a implementação da Lei 11.645/08 e suas Diretrizes correspondentes, que colaboram para que ocorram avanços positivos neste sentido, com destaque para dissertações elaboradas no Mestrado Profissional em Ensino de História.

As coleções analisadas pertencentes ao PNLD 2020, em grande parte, possuem narrativas indígenas ou textos que trazem a sua ação consciente na História⁴⁸, mudando as fontes e abordagens dentre os livros didáticos. Porém, é preciso salientar que esta foi uma das exigências do Edital para as editoras fazerem parte do quadro de escolhas do PNLD 2020, cumprindo as legislações educacionais:

Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes. (MEC, 2018).

O historiador indígena Edson Kayapó destaca a importância da aplicação da Lei 11.645/2008 para que as lacunas históricas sejam superadas:

A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da História e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias.(KAYAPÓ, 2014, p.40).

Nisto, o Edital de convocação é mais uma forma de garantir o cumprimento da Lei 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais, demonstrando um avanço importante, já que a legislação orienta editais, estes que regulamentam os livros didáticos. O Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o PNLD 2020 também utiliza como critério de seleção a adequação temática das histórias e culturas indígenas, o que contribuiu para viabilizar a presença da temática com uma forma mais afirmativa nos livros:

⁴⁸Agência na História, o termo ação consciente é utilizado por John Manuel Monteiro, parece dar mais protagonismo ao invés da expressão agência, comumente utilizada pela tradução livre do inglês *agency*. Este termo foi utilizado no capítulo do livro “Temática indígena na sala de aula”, organizado por Grupioni e Silva.

A seleção de obras será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc. Na avaliação, serão observadas a capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas, bem como o potencial para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor. (MEC, 2018).

Ao longo da pesquisa, constatou-se que a forma com que a temática indígena é trabalhada nos volumes analisados, especificamente através de narrativas indígenas, varia muito. A coleção *História, Sociedade, Cidadania*, por exemplo, traz a variedade linguística e a temporalidade, enquanto a *Teláris História* traz as mitologias e a produção intelectual indígena por meio da literatura.

A coleção *Teláris História* também trouxe o uso da temática indígena em forma de temas transversais à ementa curricular, que a traz em um projeto a ser trabalhado ao longo do semestre, envolvendo poemas a partir do exemplo do poeta indígena Itohã Pataxó, podendo ser trabalhada na disciplina de Língua Portuguesa por trazer material literário. Inclusive, o envolvimento de distintas disciplinas é uma das exigências das *Diretrizes Operacionais para o ensino de histórias e culturas indígenas, em decorrência da Lei 11.645/2008*, que foi levada em conta na construção do material didático digital.

Sobre o material didático *Histórias Indígenas para ler e contar*, obviamente que este não abrange a totalidade e diversidade dos povos indígenas, não é possível trabalhar com os 305 povos indígenas existentes no Brasil hoje, mas sim propor uma nova forma de trabalhar o tema a partir da valorização de narrativas indígenas, sobretudo sobre a história do contato, ainda trabalhada de forma eurocentrada nos livros didáticos. A escolha das narrativas indígenas foi o maior desafio, pois a proposta do material didático é a de demonstrar a diversidade de povos indígenas no Brasil. A forma com que o material foi elaborado serve para que tenhamos inspirações, para quem sabe futuramente, novos materiais sejam

construídos com a preocupação em trazer uma abordagem sobre a História indígena a partir de suas próprias narrativas.

Um dos objetivos ao desenvolver o material foi o de torná-lo atrativo esteticamente, com imagens e desenhos, além de trazer textos e conteúdos que despertem o entusiasmo ao ler o material. Por isso também o seu nome, *Histórias Indígenas para ler e contar*, pois foi pensado para estimular a leitura, inclusive do(a) estudante que possa ler em casa, por meio do celular ou computador.

A linguagem foi escrita de forma que pareça leve, conduzindo o leitor em uma história como quem conta um conto. Sendo este mais um objetivo, o de incentivar que se conte o que está no material didático *Histórias Indígenas para ler e contar*. Uma contação de histórias que pode ser a leitura na própria sala de aula ou apresentações sobre os povos indígenas, explorando as atividades propostas.

Os temas abordados nestas narrativas já são, como consequência de um currículo e inclusive de uma tradição escolar, trabalhados nas escolas. Em algum período da vida escolar a temática indígena será apresentada com as visões daquele que narra, o(a) professor(a). Muito provável que a temática ressurgirá em momentos diversos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Trazer os temas do Descobrimento do Brasil, diversidade dos povos originários, o contato entre brancos e indígenas que continua ocorrendo na atualidade e a literatura, por meio das produções e palavras dos próprios indígenas é uma forma de sugerir uma nova perspectiva sobre esta História.

Evidentemente que mesmo os temas, produções e seus autores foram escolhas daquela que vos narra, construindo uma narrativa por meio de outras narrativas. Isto acaba transmitindo um pouco da perspectiva da autora sobre a História Indígena, já que demonstra o que pareceu mais relevante trazer em uma sala de aula do Ensino Fundamental. O material didático *Histórias Indígenas para ler e contar*, foi pensado para ser direcionado ao Ensino Fundamental, com atividades e mesmo imagens que visem ser atrativos a esta faixa etária que corresponde ao período da puberdade. Mesmo com este direcionamento do material didático, nada

impede que seja possível utilizá-lo em outros níveis de ensino, caso haja a possibilidade e interesse de estudantes e professores(as).

Há um ganho na educação à medida que materiais didáticos nas temáticas étnico-raciais vão sendo elaborados e disponibilizados, pois além de termos ferramentas disponíveis para utilizar em sala de aula, também aprendemos em conjunto à medida que vamos utilizando, consultando e até mesmo tomando como exemplo para enriquecermos nossas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Regina Celestino de. "O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco". In: _____ *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BANIWA, Gersem. *Entrevista concedida à Maria Aparecida Bergamaschi*, durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena. *Revista História Hoje, Revista de História e Ensino*, v.1, nº2, p. 127-148, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e História da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação*. Tellus, Campo Grande/MS, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. Universidade de Brasília, Tese de doutorado, Brasília/DF, 2010, 468f.

BITTENCOURT, Circe M. *Produção didática da História: trajetória e pesquisas*. In: *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487 – 516. Jan/jun. 2011.

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

BORDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EdUsp, 2008.

BOULOS, Alfredo. *História, Sociedade e Cidadania: 6º ano*. São Paulo: editora FTD, 2019.

_____. *História, Sociedade e Cidadania: 7º ano*. São Paulo: editora FTD, 2019.

BRASIL. *Ata da Assembleia Constituinte*. https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissao-de-sistematizacao/COMSist23ext27011988.pdf , acesso em 18/08/2020.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 08/09/2021.

_____. *Código Civil de 1916*, disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 11/12/2020.

_____. [Constituição (1934)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.html, acesso em 10/12/2020.

_____. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 07/02/2022.

_____. *Decreto-Lei nº. 8.072/1910*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm, acesso em 20/11/2022.

_____. *Decreto-Lei nº. 3.454/1918*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1901-1929/l3454.htm, acesso em 20/11/2022.

_____. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei no 11.645/2008*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf, acesso em 15/02/2020.

_____. *Estatuto do Índio, 1973*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm, acesso em 11/12/2020.

_____. *Lei 11.645/08: Altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena*.

_____. FIGUEIREDO, Jáder C. *Relatório Figueiredo*. <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/docs-1/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf/view>, acesso em 23/08/2020.

_____. *Manual de comunicação da SECOM: indígena*. <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio>, acesso em 11/10/2022.

_____. *Site do IBGE*. <https://indigenas.ibge.gov.br/>, acesso em 23/09/20.

_____. *Site do FNDE. Valores de aquisição por título*:
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>, acesso em 10/06/2021.

_____. *Site do FNDE: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do livro e do Material Didático, MEC/ FNDE/ 2018*.

_____. *Site do FNDE: Histórico do PNLD. Disponível em*:
<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>, acesso em 29/04/2022.

BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais: a longa duração*. Revista de História, [S. l.], v. 30, n. 62, pp. 261-294, 1965. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123422. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 24/10/2022.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2005, 339f.

CHOPPIN, Alain. *A História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez. 2004.

COLÉGIO PEDRO II. *Site institucional*. Disponível em: :
http://www.cp2.g12.br/component/content/article/176-departamentos_pedagogicos/dp_historia/1505-departamento-pedag%C3%B3gico-hist%C3%B3ria.html, acesso em 20/06/19.

CUNHA, Manoela Carneiro da. (org.) *História dos Índios no Brasil*. Companhia das Letras, São Paulo, 1992.

ESBELL, Jaider. *Makunaimã: O mito através do tempo*. Galeria Jaider Esbell.
<http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/09/13/makunaima-o-mito-atraves-do-tempo/>, acesso em 02/11/2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, Máscaras Brancas*. Salvador, EDUFBA, 2008.

FARIAS, Marina Beatrice Ferreira; LEAL, Izabela Guimarães Guerra. *O canto de Eliane Potiguara em "Metade Cara, Metade Máscara"*. Fórum de Literatura Brasileira e Contemporânea, Rio de Janeiro, v.11, n.21, p.107-128, jan-jun. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de ensino de História*. Campinas, Papirus, 2003.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (organizador). *Memória do S.P.I.: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção ao Índio (1910 – 1967)*. Rio de Janeiro, Museu do Índio- Funai, 2011.

GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. *Narrativas Guarani na escola: Contribuições para o ensino da História Indígena*. ProfHistória, UFSC, 2021. Dissertação de mestrado, 124f.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo; WMF Martins Fontes, 2013.

ISA. *Site do Instituto Socioambiental*. https://piib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal, acesso em 14/09/2020.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. *A pluralidade étnica-cultural no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?* Revista de Humanidades. Caicó, v.15, n. 35, p.38 - 68, jul/dez.2014. Dossiê Histórias Indígenas.

KI-ZERBO, Joseph. (Ed.) *História Geral da África*. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

KRENAK, Ailton. Entrevista concedida à Lília Schwarcz em *Canal da Lili*, da plataforma *youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=Glz0hRuRXqc> , acesso em 10 de julho de 2020.

_____. (2019). Discurso de Ailton Krenak, em 04/09/1987, na Assembleia Constituinte, Brasília, Brasil. *GIS – Gesto, Imagem E Som – Revista De Antropologia*, 4(1), 421-422. <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2019.162846>

_____. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

_____. *O eterno retorno do encontro*. In: NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

LEE, Peter. *Por que aprender História?* In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.42, p. 19 -42, out/dez. 2011. Editora UFPR.

MELO, Carlos Augusto; COSTA, Heliene Alves. *Espiritualidade e Ancestralidade Indígenas em A Cura da Terra, de Eliane Potiguara*. *Revista Verbo de Minas*, Juiz de Fora, v.20, n.36, pp. 31-47, ago/dez 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340352572_ESPIRITUALIDADE_E_ANCESTRALIDADE_INDIGENAS_EM_A_CURA_DA_TERRA_DE_ELIANE_POTIGUARA, acesso em 08/02/22.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. graus*. Brasília: MEC/ Mari/ Unesco, 1995, p. 221-228.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de Histórias: Experiências no ensino de História por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. (orgs.). *A Lei 11.645/08: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019, p.15 – 30.

MUNDURUKU, Daniel. *Escrita indígena: registro, oralidade e literatura*. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando. *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

_____. *O ato de educar-se*. Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp.

_____. *Canal Mundurukando*. <https://www.youtube.com/user/dmunduruku>, acesso em 09/10/2021.

_____. *Blog Daniel Munduruku*. danielmunduruku.blogspot.com, acesso em 1º de maio de 2022.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Lorena: DM, 2018.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SANTA CATARINA. *Currículo Base do território catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30440-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense-3>, acesso em 06/02/2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cognição Histórica Situada: Que aprendizagem histórica é esta?* In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos (Orgs.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí, Editora Unijuí: 2009.

SERRA, Elizabeth Fernanda Machado. *Produção de Presença no ensino de História e Cultura Indígena: Representações no livro didático*. Universidade federal de São Paulo, Guarulhos, 2020, dissertação de mestrado.

SILVA, Edson. *O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008*. Revista História Hoje, v.1, n. 3, p.548-566, set/dez. 2004

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. (orgs.). *A Lei 11.645/08: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019

_____. *Notícias da guerra que não acabou: a Guerra do Paraguai (1864-1870) lembrada pelos índios Kadiwéu*. *Fronteiras*, Dourados, v. 9, n. 16, p. 83-91, 2007.

_____. *Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena*. Revista História Hoje, v.1, n.2, p.59 - 79, 2012.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. 2016. 132F Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo: 2016.

SOUZA, Ketlen Lima de; APONTES, Selmo Azevedo. *Um livro inteiro, "Metade Cara, metade, Máscara": A poeticidade da dor da retomada/ Reencontro em Eliane Potiguara*. *Muraquitã Revista de letras e humanidades*. Jul/Dez, n.9, v. 2, 2021.

SOUZA, Fábio Feltrin de. WITTMANN, Luisa Tombini. (orgs.) *Protagonismo indígena na história*. Erechim, Copiart: 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.

UFRJ. *Site Conexões UFRJ*. Notícias. <https://conexao.ufrj.br/2021/11/eliane-potiguara-agora-e-doutora-honoris-causa-pela-ufrj/>, acesso em 08/02/22.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História: 6º ano*, São Paulo, Editora Ática, 2019.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História: 7º ano*, São Paulo, Editora Ática, 2019.

WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte, editora Autêntica: 2015.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. *Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil*. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., Marília – SP, UNESP, 2015. p. 1-12.