

AS NAÇÕES INDÍGENAS NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA*

INDIGENOUS PEOPLES IN A COLLECTION OF DIDACTIC BOOKS HISTORY, SOCIETY & CITIZENSHIP

EDSON SILVA**

Resumo: O artigo apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa e configurou-se enquanto um estudo de análise documental, especificamente teve por objetivo investigar a produção textual e imagética sobre as nações indígenas na coleção de livros didáticos “História, sociedade & cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, aprovada no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD, 2018), para o componente curricular História, etapa do Ensino Médio. O caminho percorrido para encaminhar a pesquisa na elucidação da questão proposta foi realizar inicialmente o levantamento, seleção, estudo, elaboração de fichamentos e anotações da bibliografia (livros, artigos) concernentes à temática da pesquisa. No segundo momento, proceder uma leitura e estudo sistemático dos capítulos dos três livros que compõem a coleção didática “História, sociedade & cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, da etapa do Ensino Médio, identificando os textos e imagens que apresentam a temática da história e da cultura das nações indígenas.

Palavras-chave: Livros didáticos; História; Cultura; Indígena.

Abstract: The article presents a qualitative research and was configured as a document analysis study, specifically aimed at investigating the textual and imaginary production about indigenous nations in the textbook collection “History, society & citizenship”, by the author Alfredo Boulos Júnior, published by the FTD publisher, approved in the National Textbook Program (PNLD, 2018), for the curriculum component History, high school stage. The path taken to guide the research in the elucidation of the proposed question was initially to carry out the survey, selection, study, elaboration of records and bibliography annotations (books, articles) concerning the research theme. In the second moment, proceed with a systematic reading and

* Apesar deste trabalho ter como objeto de estudo as imagens presentes na coleção de livros didáticos, ao longo deste texto, elas não são expostas, devido à possibilidade de restrição do direito autoral sobre o uso deste material presente nas obras.

** Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia (2012), Especialização em Educação a Distância pela Universidade do Estado da Bahia (2019), Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação (2020) e Mestrado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: edisomsilva@gmail.com

study of the chapters of the three books that make up the didactic collection “History, society & citizenship”, by the author Alfredo Boulos Júnior, from the High School stage, identifying the texts and images that present the theme of history and culture of indigenous peoples.

Keywords: Textbooks; History; Culture; Indigenous.

Introdução

O ensino de História no Brasil teve seu início no bojo do emergente Estado-nação, constituído no processo sequente às lutas e conflitos pela independência política, da antiga colônia portuguesa na América. De acordo com Thais Nívia de Lima e Fonseca, a instituição do ensino de História no Brasil esteve articulada com o projeto de construção de uma identidade nacional brasileira, pós-processo de independência.

Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. (...) A consolidação de planos de estudos só ocorreu a partir do momento em que o Colégio Pedro II, criado em 1837, instituiu seus programas curriculares, introduzindo, a partir de 1838, o ensino de História ao longo de suas oito séries. (...) Considerado modelo para as demais escolas do Império, o Colégio Pedro II acabava por impor seus currículos, sobretudo para o ensino secundário (LIMA E FONSECA, 2006, p.46-48).

A educação era um dos principais esteios para a construção da identidade nacional. “O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos” (LIMA E FONSECA, 2006, p.46-48). Por outro lado, o propósito principal do sistema educacional construído pelo Império do Brasil servia a finalidade da formação das elites dirigentes do emergente país, constituição do quadro de funcionários e burocratas, para atuar nas instituições do Império. Tal projeto de educação significou relegar o acesso à educação pública formal a maioria da população, formada pelas classes populares (brancos e mestiços pobres, indígenas, negros forros e escravizados).

No final do século XIX e início do XX o país passou por um processo de mudança na sua organização política, econômica e social. No final do século XIX viu-se a emergência de uma nova forma de governo - a velha monarquia fora substituída pela forma de governo republicana. No campo econômico, ocorreu o processo de decadência da região Nordeste e o deslocamento das atividades produtivas mais pujantes para a região Sudeste e um incipiente processo de industrialização. O fim da escravidão e chegada de milhares de imigrantes europeus deu uma nova configuração social à sociedade brasileira. Contudo, mesmo com a instalação da República e as

mudanças sociais e econômicas citadas no país, a educação secundária e superior continuou restrita a uma parcela pequena da população, permanecendo enquanto um privilégio social de uma minoria.

Já o ensino de História seguiu com as velhas concepções arcaicas dominantes, perpetuadas desde o século XIX. “Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência no ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento” (LIMA E FONSECA, 2006, p.5). Os objetivos do ensino eram os já colocados desde o século XIX, a saber: a formação de cidadão adaptado a ordem política e social vigente e o desenvolvimento do sentimento cívico e patriótico.

A partir da década de 1930 e 1940 modificações ocorreram com a educação brasileira e com o ensino de História. As mudanças advindas no citado contexto histórico foram marcadas pela centralização administrativa das políticas de educação e pela posição de destaque ocupada pelo ensino de História, colocado como responsável por forjar o sentimento de identidade e unidade nacional. No período surgiram no país as primeiras universidades e os primeiros cursos de graduação em História, implantados a fim de atender a necessidade de professores formados para atuarem no ensino secundário.

No contexto da ditadura militar o ensino de História não sofreu grandes mudanças, permanecendo características já arraigadas no ensino da disciplina. Isto é, “ênfase nos fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime” (LIMA E FONSECA, 2006, p.56). Em relação à formação de professores ainda predominava o preparo profissional nos cursos presenciais, contudo, inovações foram instituídas nos governos militares. Uma delas foi a extinção dos cursos de graduação em licenciatura em História, sendo criados os cursos de licenciatura curta, chamados de Estudos Sociais. A instituição da disciplina de Estudos Sociais compreendia a fusão entre a disciplina de História e Geografia. Entre as finalidades dos Estudos Sociais estava a de inculcar o cumprimento dos deveres de cidadão para com o Estado e a Nação.

Transformações substanciais na política educacional brasileira, na formação de professores e no ensino de História sucederam a partir das décadas de 1980 e 1990. Surgiram neste período novas elaborações de propostas curriculares nos Estados e município e o debate no campo da educação passou a abordar questões relacionadas ao direito à diferença, a alteridade, o reconhecimento e valorização de grupos sociais e culturais historicamente invisibilizados, excluídos e inferiorizados. Quanto ao ensino de História o programa tradicional, suas metodologias e materiais didáticos passaram

a ser condenados, e surgiram propostas de análise crítica da sociedade brasileira, apontando para os conflitos, as lutas e contradições, e abrindo espaço para outros sujeitos históricos, como personagens anônimos, excluídos sociais, grupos étnico-raciais e populares.

O ensino tradicional de História apresentava a visão de um sujeito universal, de uma cultura homogênea, do pensamento eurocêntrico, da normatização dos corpos, da negação da diferença ou seu tratamento enquanto um “problema” a ser superado. Em outros termos, o ensino tradicional de História, privilegiava o pensamento falocêntrico, eurocêntrico, branco, cristão e evidenciava os feitos e acontecimentos dos vencedores, considerados como grandes figuras históricas, heróis nacionais, como chefes de estados, ministros, militares e conquistadores europeus. Na trajetória da educação no Brasil permaneceu nas instituições escolares, nos currículos e no ensino de História, até há pouco tempo, uma concepção de homogeneização da cultura nacional, de negação das diferenças culturais e uma invisibilidade da história e da cultura de indígenas e afrodescendentes.

A questão da igualdade e da diferença ocupa um espaço central dentro do debate sobre inclusão e direito à educação, sobretudo, entre os grupos sociais que foram historicamente subalternizados, inferiorizados, invisibilizados. As demarcações de diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, origem nacional passaram a constituir um repertório de reivindicações. O contexto de emergência do debate acerca da diferença pode ser situado a partir do surgimento dos novos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, e das lutas pela descolonização da África e da Ásia. A partir das décadas de 1980 e 1990, em diante, as questões de discriminação, preconceito, segregação, exclusão, diferença, injustiça, desigualdade e dominação foram colocadas em pauta pelos novos movimentos sociais, passando a lutar pela igualdade de direitos políticos, civis, sociais, por visibilidade e reconhecimento político e cultural. Entre os novos movimentos sociais podemos citar o movimento LGBT, feminista, negro e indígena. Nos últimos anos foram criadas, em termos de Brasil, políticas públicas de inclusão da população negra, ações afirmativas, como o Estatuto da Igualdade Racial, e a lei de cotas nas universidades e no mercado de trabalho. No campo da educação foi sancionada a lei nº 1.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar (BRASIL, 2008).

No diz respeito as nações indígenas brasileiras, durante muito tempo, desde os primeiros anos escolares, o que era ensinado restringia-se basicamente a comemoração do dia do índio, na data de 19 de abril. Momento em que as crianças

eram pintadas e vestidas de maneira folclórica do tipo genérico e estereotipado do índio. Na trajetória da Educação Básica, as nações indígenas foram apresentadas como personagens do passado colonial e em condição de passividade diante da colonização portuguesa. Na história da educação brasileira a temática da história e da cultura indígena foi feita a partir de uma visão homogênea, superficial, simplória, estereotipada e de maneira a criar uma invisibilidade do protagonismo histórico dos povos indígenas.

A partir da organização e luta política do movimento social indígena nas últimas décadas, conquistas legais para as diversas nações foram estabelecidas, como a demarcação das terras indígenas garantida na Constituição Federal de 1988 e a educação escolar indígena. Outro instrumento legal, relevante para a população indígena, pautado pela atuação do movimento social foi a instituição da Lei 11.645, de 2008, a qual alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,9394/1996), tornando obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas públicas e privadas do país. A legislação colocava em pauta, na educação nacional, o protagonismo histórico nas nações indígenas na história do Brasil e a visibilidade das contribuições culturais, sociais e econômicas na formação da sociedade brasileira.

Com a criação da legislação, os materiais de didáticos, a formação de professores, as redes de ensino e os currículos escolares deviam passar por transformações, adequando-se às novas diretrizes educacionais. A educação escolar e os materiais didáticos constituem elementos fundamentais na construção do imaginário sobre os povos indígenas, e responsáveis por instituírem uma determinada visibilidade, por meio de textos e imagens. No caso dos livros didáticos, são, em algumas situações, único suporte de mediação empregado pelo professor (a) em sala de aula. Por seu turno, os livros didáticos nas mãos dos estudantes tornam-se uma referência do conhecimento sistematizado e faz parte da vida destes para além do uso em sala de aula.

Os livros didáticos e o ensino da história e cultura indígena

De acordo com Circe Bittencourt os livros didáticos são artefatos culturais complexos, sua elaboração envolve a participação de diferentes atores, funções e perspectivas. Os livros didáticos constituem uma mercadoria cultural, cuja fabricação obedece à lógica da produção e comercialização do mercado editorial. A construção de uma obra didática é coletiva, nela participam diferentes profissionais, como editor

(a), autores (as), técnicos (as) gráficos, programadores (as), ilustradores (as), dentre outros. Assim sendo, como produto da industrial cultural, a obra não é produto de escolhas estritas do autor. Contudo, de um conjunto de outros especialistas que participaram na produção. Apesar disto, deve-se observar que os usos feitos por professores e estudantes dos livros didáticos no cotidiano escolar são diversos, podem constituírem-se em instrumentos criativos e inventivos de ensino, portanto, não uma mera reprodução das concepções dos autores e editoras (BITTENCOURT, 2004, p.72-73).

O livro didático é ainda depositário dos conteúdos escolares e instrumento pedagógico. Como depositário dos conteúdos, uma obra didática funciona como suporte sistematizador das propostas curriculares, onde são elencados os conhecimentos considerados como essenciais para a vida social num determinado contexto histórico. Nesse processo, o livro didático realiza uma mediação do saber acadêmico e da produção científica para o contexto escolar, na qual assume uma característica própria, com uma forma de ordenação por meio de capítulos e unidades, com vocabulário específico e ilustrações. Por outro lado, enquanto instrumento pedagógico, o livro didático apresenta propostas de mediação do ensino para os professores, com atividades e exercícios para os estudantes. Deste modo, os livros didáticos constituem tanto suporte de apresentação do conteúdo científico como de mediação, sugerindo como os conteúdos devem ser ensinados pelos professores (BITTENCOURT, 2004, p.72).

Nesse sentido, numa análise de obras didáticas deve-se deter a atenção em alguns aspectos, como o viés ideológico, os valores disseminados, “a forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico” (BITTENCOURT, 2008, p.311). Segundo Circe Bittencourt, estudos “demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2004, p.72). Portanto, enquanto material presente no contexto escolar e no cotidiano dos estudantes, os livros didáticos precisam ser problematizados, identificadas suas vantagens, limitações, simplificações e contradições.

Inserido neste campo de pesquisas sobre livros didáticos, Ricardo Bezerra Lima, por sua vez, procurou compreender as representações difundidas acerca das nações indígenas brasileiras na coleção didática Projeto Araribá, da Editora Moderna (2011), para o público do Ensino Fundamental – Anos Finais. No estudo em questão foi assinalado que o lugar dos indígenas nos livros é de coadjuvante na história,

sendo mencionados sempre a partir da relação com os colonizadores europeus e colonos. Além disso, as obras reproduzem uma leitura comum na literatura didática, a ideia de que os índios “verdadeiros” desapareceram ao longo da história do Brasil. Apesar de apontar para as contribuições culturais e sociais indígenas, chama atenção que tais aspectos estão situadas no passado, especificamente no período colonial, sendo importante para os colonos sobreviverem no território e na expansão da exploração colonial. Em outros termos, o legado indígena na formação da sociedade brasileira situada numa temporalidade histórica remota, invisibilizando a existência na contemporaneidade (BEZERRA, 2017, p.278-289).

Marco legal importante para a educação brasileiro foi a lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A expectativa no campo da educação era de que a citada legislação levasse a uma renovação da produção didática, no que diz respeito ao ensino da história e da cultura indígena, superando os conceitos estanques, o imaginário estereotipado, as generalizações, as discriminações, os preconceitos e o desconhecimento.

Estudo de Jonathan Busolli e Luís Fernando da Silva Laroque (2018) sobre os livros didáticos de História para o público do Ensino Médio, aprovados no PLND de 2013, constatou a continuidade do problema da generalização, e conseqüentemente do não reconhecimento da diversidade das nações indígenas, e da invisibilidade dos indígenas no contexto histórico do Brasil Império, da República e na contemporaneidade. Embora decorrido um tempo significativo da aprovação da legislação (Lei 11.645/2008), os livros didáticos de História apresentavam uma abordagem deficiente da temática da história e da cultura indígena, não contemplando as diretrizes legais previstas de maneira satisfatória (BUSOLLI; LAROQUE, 2018, p.40-50).

Os textos e imagens veiculados nos livros didáticos são capazes de difundir estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das nações indígenas, os livros didáticos de História podem apresentar uma visão simplista e redutora das complexidades das diversas culturas. No que tange a história das nações indígenas, podem situá-las num passado distante, ignorando a participação como agentes históricos, nos diferentes contextos históricos e existência na sociedade contemporânea. Os livros didáticos não são recursos exclusivos em sala de aula, entretanto, ainda possuem enorme importância para professores e estudantes, especificamente no campo do ensino de História, uma vez que instituem uma referência na aprendizagem e na construção do conhecimento dos estudantes da História do Brasil e sobre as nações indígenas.

Colonialidade e interculturalidade

A perspectiva da teoria decolonial desenvolveu o conceito de colonialidade para estudar as sociedades pós-coloniais na América Latina, no qual ressalta-se as permanências culturais e sociais dos processos colonizadores da América no curso da Modernidade. Para os estudiosos que trabalham com o conceito de colonialidade, as formas de dominação e relações de poder, demarcadas no contexto da colonização, não foram de todo superadas com os processos de independência política do colonialismo europeu na América Latina, reverberando na contemporaneidade. Os estudiosos do pensamento decolonial apontam para as relações profundas, ainda sobrevivendo nas sociedades pós-coloniais, pois “estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

A partir do conceito de colonialidade se reconhece que houve, no curso dos processos históricos coloniais da América Latina e mesmo no pós-independência, a permanência do controle do poder pela invenção do conceito de raça, dividindo a humanidade em raças superiores e inferiores – funcionando como estratégia de dominação da força de trabalho. A colonialidade do poder funciona ainda como mecanismo de inferiorização, subalternização e negação dos valores, dos saberes, do imaginário e subjetividade do colonizado, a partir da imposição dos valores, conhecimentos e modo de vida europeu (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

Por outro lado, opera-se a colonialidade do saber, compreendida como a instituição de um saber imposto pelos colonizadores, de orientação eurocêntrica, capaz de instituir “verdades”, determinando qual conhecimento era importante, valorizado e válido, enquanto relegava outros, aqueles dos grupos subalternizados e invisibilizados, considerados como menores ou criminalizados. Em outras palavras, a colonialidade do saber negou “o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

A colonização legou a colonialidade do ser, com os mecanismos de inferiorização, exclusão, segregação e desumanização de indígenas, africanos, mestiços, afro-descendentes, quilombolas, mulheres, e relegou a visão cosmogônica da natureza dos povos nativos e africanos, sendo instituída uma visão mercantil e exploratória da natureza. “A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.22).

A sociedade brasileira foi formada por matrizes culturais diversas, de etnias e nações de ascendência africana, indígena e europeia. Por sua vez, ao longo da história foi marcada pela violência, negação, silenciamento, exclusão das marcas culturais de indígenas e africanos. Todavia, mudanças ocorreram nas últimas décadas a partir da atuação dos movimentos sociais (negro, indígena), profissionais da educação e da emergência de novas perspectivas teóricas e pedagógicas, o que se verifica a partir de numa nova mentalidade nas instituições escolares e medidas institucionais, como a lei de que trata do ensino da história e da cultura africana, indígena e afrodescendente.

A Lei 11.645/2008 modificou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) e instituiu a obrigatoriedade nos currículos das redes de ensino pública e privada, do Ensino Fundamental e Médio, da temática da “História e cultura afro-brasileira e indígena”. A aprovação da lei foi um ganho na educação e para a sociedade, pois o ensino devia romper com a abordagem tradicional, e ser realizado levando em consideração o protagonismo histórico dos afro-brasileiros e das nações indígenas, e o reconhecimento da diversidade cultural presente no território nacional. Mudanças importantes no trato da questão da inclusão, da visibilidade e a valorização das diferenças culturais, do reconhecimento e do protagonismo dos grupos sociais historicamente excluídos e silenciados, combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo nos espaços escolares.

Neste contexto de discussões sobre inclusão, visibilidade e direito a educação, sobretudo entre os grupos sociais que foram historicamente subalternizados, inferiorizados, invisibilizados, um dos conceitos centrais no debate é o de multiculturalismo. Ou melhor, multiculturalismos, no plural. O conceito pode ser definido sobre diferentes concepções. A primeira acepção trata-se do multiculturalismo assimilacionista, que advoga a tolerância e a incorporação de todos à cultura dominante. A segunda definição é o de multiculturalismo diferencialista. Nesta perspectiva o multiculturalismo aparece como uma expressão essencialista das identidades culturais, o que implica num conceito de cultura e identidade estático e rígido. E por fim, o multiculturalismo interativo que enfatiza a questão da diferença a partir de uma ótica relacional e dinâmica, constituídas de relações de poder e dominação. O multiculturalismo interativo também é conhecido como interculturalidade (CANDAU, 2011, p.245-247).

No entendimento da professora Vera Candau (2011), a interculturalidade está relacionada a luta por uma sociedade menos desigual, mais democrática e plural. Apesar da luta dos movimentos sociais pelo direito à diferença e das medidas instituídas na educação, no cotidiano escolar ainda permanecem práticas e concepções arraigadas

no imaginário social. Como romper tais visões e práticas? Para a supracitada professora, deve-se desenvolver processos de ensino baseados na perspectiva da interculturalidade, trabalhar uma educação intercultural. O que significa promover uma educação fundamentada na afirmação da igualdade e diferença enquanto valores positivos, riquezas da humanidade. Na promoção do diálogo e relações entre os diferentes grupos socioculturais, no reconhecimento dos diferentes sujeitos e saberes, na luta contra todas as formas de discriminação e racismo, por uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Na discussão sobre interculturalidade, diferenças culturais e educação, deve-se articular o projeto educativo para as relações étnico-raciais, com o objetivo de promover as relações equitativas entre os diferentes grupos culturais, enfrentar as discriminações, preconceitos, o racismo e o silenciamento existente. Contudo, como aponta Catherine Walsh, o que se observa na América Latina é uma incorporação da discussão sobre interculturalidade meramente “dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico” (WALSH, APUD, CANDAU, 2010, p.27-28). Neste sentido, a interculturalidade crítica deve avançar como proposta educativa, configurando enquanto uma pedagogia decolonial, questionadora e crítica da colonialidade do poder, do saber e do ser. O que implica numa estratégia de descolonização, mas também ações de intervenção e transformação das relações sociais constituídas pela colonialidade, que inferioriza e invisibiliza grupos étnicos-raciais e seus saberes.

As nações indígenas na coleção de livros didáticos História, Sociedade & Cidadania

No campo de estudos acerca dos livros didáticos, e, especialmente os livros de História, pouco foram abordados os textos e imagens reproduzidos sobre a história e a cultura das nações indígenas brasileiras, a partir da interpretação do pensamento decolonial e da interculturalidade. O estudo proposto visa contribuir com as pesquisas sobre livros didáticos de História, considerando a teoria decolonial e o conceito de colonialidade. Portanto, problematizando as permanências eurocêntricas e de inferiorização da história e cultura indígena, na coleção de livro didático “História, sociedade & cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior¹, voltado para a etapa do Ensino Médio, lançado pela Editora FTD para o Programa Nacional de Livros Didáticos

¹ Alfredo Boulos Júnior é Doutor em Educação e autor de livros de didáticos de História, voltados para o público do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Seus livros didáticos de História têm sido amplamente adotados por redes municipais e estaduais de ensino nos últimos anos.

(PLND). A coleção foi aprovada no PLND 2018, sendo utilizada por professores de História e estudantes em diversas salas de aulas de escolas públicas país.

Nesse sentido, nos propomos a analisar a produção imagética e discursiva produzida sobre a história e a cultura das nações indígenas brasileiras. De tal modo, procura-se indagar, à luz da teoria decolonial, como tem sido difundido a iconografia e o conhecimento histórico nos livros didáticos de História do Ensino Médio, especificamente acerca da história e da cultura dos povos indígenas. Com o propósito de investigar os livros didáticos lançamos questionamentos, como: qual a visibilidade da história e cultura indígena instituída nas obras, por meios dos textos e imagens? Consegue romper com os estereótipos, preconceitos e etnocentrismo? Apresenta uma abordagem atualizada com a nova historiografia? Evidencia o protagonismo histórico das nações indígenas na história do Brasil? Assim sendo, a pesquisa possibilita uma discussão e análise sobre o conhecimento histórico, antropológico e a iconografia difundida na coleção de livros didáticos.

Em 2018 foi realizado o processo de escolha de livros didáticos pelos professores e professoras da rede pública de ensino do país, para o Ensino Médio. A escolha faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pela Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). O procedimento de escolha ocorre em dois momentos. Num primeiro momento é realizada pelo Ministério da Educação uma avaliação por um conjunto de especialistas, das coleções apresentadas pelas editoras, ocasião em que são observados nos livros didáticos a adequação e respeito aos critérios estabelecidos em edital específico. A segunda etapa, por sua vez, é realizada pelos professores (as) das redes de ensino (federal, estadual e municipal). Nesta fase do processo, as unidades escolares do país recebem diversas coleções didáticas avaliadas e aprovadas na primeira etapa. Por fim, cabe aos professores (as) a escolha da coleção e respectiva adoção como material didático, válida pelo período de três anos.

A coleção didática “História, Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, segunda edição, lançada em 2016 pela editora FTD, fez parte do PNLD (2018), sendo uma das coleções aprovadas do componente curricular História, para a etapa do Ensino Médio. A coleção é constituída de três livros, sendo cada obra correspondente a um ano/série (1º, 2º e 3º) do Ensino Médio. A coleção é constituída de forma cronológica, apresentando os conteúdos numa linearidade temporal, iniciando no (1º ano) com assuntos relacionados aos grupos humanos ancestrais, o desenvolvimento da agricultura, o surgimento das primeiras cidades e civilizações na antiguidade, o período medieval, o renascimento e as grandes navegações nos séculos XV e XVI.

No 2º ano apresenta-se as nações indígenas da América Latina, incluído do Brasil, o processo de colonização dos europeus do continente americano; a revolução industrial, o pensamento iluminista, a revolução francesa, as revoltas anticoloniais na América e os processos de luta pela independência das colônias. Quanto ao Brasil, o processo de emancipação política de Portugal, aspectos políticos, sociais e econômicos no país no século XIX até o fim da monarquia e instituição da República. O livro do 3º ano desenvolve-se a partir das transformações na Europa no século XIX, contudo, com destaque maior para os principais eventos do século XX no continente europeu (revoluções políticas, regimes totalitários, guerras) e da história do Brasil República (Primeira República, Era Vargas, experiência democrática e regime militar/abertura política) e a contemporaneidade, com inserção do Brasil na nova ordem mundial. Apresenta pouca ênfase sobre a história da África e da Ásia.

Quanto a organização interna do livro é dividida em quatro unidades temáticas. As unidades são apresentadas em duas páginas, por meio de textos, imagens e questionamentos, servem como introdução, provocação inicial ou reflexão para iniciar uma discussão acerca da problemática central da unidade. Por sua vez, são apresentados os capítulos, os quais inicialmente são introduzidos imagens, textos e questões para nortear a introdução ao assunto, propostas de discussões que dialogam com o tempo presente. Dentro dos capítulos são apresentadas seções internas que complementam e dialogam com o texto principal. Sendo as seguintes seções “Dialogando”, em que oferece textos, gráficos, tabelas e imagens, “Glossário”, apresenta definição conceitual ou termo específico, “Para refletir” em que consta mapas, imagens e textos com questões e propostas de discussão e “Para saber mais”, onde mostra informações complementares sobre o assunto tratado no capítulo”. No final de cada capítulo há uma série de atividades propostas sobre o conteúdo trabalhado, tanto em grupo como individual. As atividades propostas compreendem questões objetivas, de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exercícios de estudo de imagem, de leitura, pesquisa e produção de textos, análise de fontes históricas, propostas de trabalho interdisciplinar e de reflexão de temáticas relacionadas à cidadania.

Há de destacar que as coleções didáticas existem exemplares distintos, sendo um para professores (as) e outro para estudantes. O livro do docente, chamado de Manual do Professor, com um número maior de páginas, contém textos sobre considerações teóricas-metodológicas da área de história, orientações sobre o ensino de histórica e de práticas pedagógicas, sugestões de atividades e respostas dos exercícios do livro do estudante. Aqui vamos nos deter a analisar os textos e imagens presentes em ambos os livros.

O livro do primeiro ano inicia a unidade com a temática “Técnicas, tecnologias e vida social”, dividida em dois capítulos, em que abordam os conceitos de história, cultura, patrimônio e tempo, e tratam dos primeiros hominídeos e seus modos de vida, do domínio de técnicas como o fogo, a agricultura, a emergência do comércio e das cidades, além dos estudos de arqueologia no Brasil. Ao apresentar os conceitos de cultura e patrimônio cultural material e imaterial, reconhece os bens culturais das nações indígenas e dos afro-brasileiros igualmente relevantes e cita alguns exemplos. Sobre os Wajãpi, especificamente foram citados como exemplo de patrimônio cultural pela Arte Kusiwa, praticada pela nação indígena, reconhecida em 2002 como patrimônio nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Nestas páginas iniciais, em que aparece menção ao povo indígena Wajãpi, ela foi feita no texto principal do capítulo, no texto de um box e da reprodução de uma imagem da Arte Kusiwa, desenvolvida pela nação indígena. Observa-se que, no texto principal do capítulo foi apenas citada, como exemplo, de bem cultural de origem indígena, reconhecido como patrimônio cultural. No box, por sua vez, um texto com fonte menor, à parte do principal e com menor visibilidade na organização interna do livro, que foi escrita uma contextualização da localização, explicação da arte da nação Wajãpi e do seu reconhecimento pelo IPHAN e UNESCO. Este aspecto, aponta para uma determinada hierarquia e inferiorização, na forma de apresentação da nação indígena e sua arte. Percebe-se que, mesmo com o esforço de inserção e reconhecimento da diversidade de patrimônio cultural e da arte indígena, a apresentação da cultura indígena foi feita como algo menor, num segundo plano na estruturação interna do livro didático.

No primeiro capítulo, outro povo indígena citado são os Kayabi, nação que habita no Estado do Mato Grosso. Ao tratar dos diferentes conceitos de tempo, o texto do livro didático apresenta a nação indígena como exemplo de comunidade que organiza a noção a partir dos fenômenos naturais, pelo tempo da natureza. Diferente dos Wajãpi, os Kayabi foram mencionados dentro do texto principal do capítulo. Entretanto, aparecem como exemplo, como algo pontual, uma informação dentro de um contexto, portanto, sem uma apresentação da complexidade do povo indígena e da sua concepção de tempo. Na mesma página aparece uma cerâmica indígena atribuída a nação Asurini e um texto curto (box) com informações somente da localização do território e do tronco linguístico da língua, o Tupi. Constata-se que as nações indígenas aparecem no livro, mas de maneira diminuta, fragmentada e

incompleta. Em outros termos, os saberes, as crenças e o imaginário indígena na sua inteireza permanecem invisibilizados nas páginas do livro didático.

Quanto às imagens apresentadas no capítulo do livro didático são essencialmente ligadas a produção artesanal (duas imagens). Quando comparadas com as demais imagens apresentadas ao longo das páginas dedicadas a explicação dos conceitos de patrimônio cultural e de tempo, sobressai em número maior as imagens associadas a produção cultural de matriz europeia, sendo reproduzido nas páginas imagens da cidade de Goiás Velho, do Museu do Estado de Pernambuco, da Igreja da Pampulha, e duas de fábrica de produção de automóveis. Uma do Museu do Samba Carioca, representando o samba como patrimônio imaterial de matriz afro-brasileira. Nota-se que, no conjunto da sequência de imagens apresentadas nas páginas, na maior parte são de produção arquitetônica e tecnológica, criando um contraste com as imagens de criações artesanais indígenas, o que contribui para reforçar o imaginário social que associa as nações indígenas ao passado e de produção cultural essencialmente artesanal.

Os demais capítulos seguintes, do livro do 1º ano, dedicam-se ao estudo das primeiras cidades e civilizações na Antiguidade do Oriente, da Europa, da África e da Ásia, a formação da sociedade feudal, o movimento renascentista, a formação das monarquias nacionais e as grandes navegações, não havendo mais nenhuma referência as nações indígenas.

O livro do 2º ano da coleção didática “História, Sociedade & Cidadania”, por sua vez, em comparação com o livro do 1º ano possui um espaço maior de visibilidade para as nações indígenas. Contudo, em capítulos específicos, dedicados a abordagem dos povos nativos da América e ao processo de colonização portuguesa. Nos demais capítulos que tratam da História do Brasil são invisibilizados. Assim sendo, então, como aparecem nestes capítulos específicos? Como os textos e imagens apresentam as nações indígenas brasileiras neste contexto?

No primeiro capítulo da obra, intitulado “América indígena”, parte considerável das páginas tratou dos indígenas brasileiros. O capítulo inicia apresentando os Astecas, Maias e Incas e suas características sociais, econômicas, políticas e culturais, para em seguida tratar dos grupos indígenas brasileiros. Com relação as nações nativas do Brasil o texto principal do capítulo aborda tanto aspectos do presente como do passado colonial. Inicialmente o texto principal do capítulo procurou marcar a existência do senso comum e os estereótipos presentes na sociedade sobre as nações indígenas, citando a visão recorrente da cultura como estática, sem transformações ao longo da história e da ausência de compreensão das diferenças entre os diversos grupos

indígenas. Nesse movimento, no texto principal apresenta os troncos linguísticos Tupi e Macro-jê, base das línguas indígenas e cita as formas de diferenciação das artes indígenas, como elementos de caracterização distinta entre os grupos indígenas.

Todavia, ao mesmo tempo que é desenvolvida a argumentação do texto principal as imagens ao lado ilustram no sentido contrário, pois para representar as diferenças de maneira imagética são utilizadas duas pinturas de artistas do século XIX. Neste sentido, ao reproduzir imagens com caracterizações pretéritas, as imagens acabam reforçando o estereótipo e senso comum das nações indígenas como sociedades estáticas e localizadas no passado. Já as imagens expostas das artes indígenas, que deveriam em tese demonstrar as diferenças e singularidades das produções de cada grupo, apresentam uma plumária e uma pintura corporal de uma única nação indígena, os Kayapó.

Outro aspecto que chama atenção nas imagens presentes neste capítulo (páginas 24, 25, 27 e 28) é que todas são de nações indígenas que habitam territórios nas regiões Norte (maior parte das imagens) e Centro-Oeste. Certo que a maior parte das nações indígenas brasileiras estão situadas nas regiões citadas, mas não exclusivamente. As sequências de imagens acabam invisibilizando outras nações indígenas presentes nas demais regiões do território nacional e criando um imaginário reducionista, associando a existência das sociedades indígenas restrita a região da floresta Amazônica. O livro produz uma leitura limitada da diversidade das nações indígenas brasileiras, levando os estudantes a identificarem os indígenas distantes ou ausentes das suas localidades, do Estado que residem e das regiões Nordeste, Sul e Sudoeste.

Ao tratar da presença contemporânea dos indígenas na sociedade brasileira, o texto principal do capítulo destaca dados demográficos, da luta dos indígenas por seus territórios e conquista de direitos. Com este propósito ressalta a contrariedade do desaparecimento das nações indígenas e seu crescimento demográfico registrado nas últimas décadas, demonstrado a partir de dados do censo populacional, expostos numa tabela. Conforme dados do IBGE apresentados no texto do livro, estas nações indígenas, por sua vez, estão distribuídas em mais de 305 etnias e cerca de 274 línguas. No que diz respeito às terras indígenas, há uma tabela com a exposição da situação jurídica dos territórios ocupados do ano de 2016, classificadas em identificação, identificada, declarada, homologada. Num boxe abaixo explica-se o significado de cada situação.

O texto do livro procura lembrar também os problemas enfrentados pelas nações indígenas na atualidade, pontuando a dificuldade do reconhecimento dos territórios

pelo Estado brasileiro e as disputas, conflitos e violência contra a população indígena praticada por invasores, como fazendeiros, madeireiros, garimpeiros e grileiros, que não reconhecem os seus territórios e procuram ocupar e explorar na força e na violência. Por outro lado, assinala para as lutas dos indígenas desenvolvidas a partir da criação de organizações próprias e entidades da sociedade civil que trabalham na defesa dos direitos dos índios.

Num subtítulo “As lutas dos povos indígenas” são mencionadas algumas organizações lideradas por indígenas e a conquista de direitos, resultado das lutas empreendidas, como a participação na elaboração da Constituição de 1988, que resultou no reconhecimento do direito à diferença, o direito a demarcação dos territórios indígenas, o direito a educação escolar indígena diferenciada, com seus processos próprios de aprendizagem. O texto deste subtítulo aparece como um ponto relevante no livro didático, pontuando a presença das nações indígenas na sociedade brasileira e o protagonismo indígena na luta política, com a conquista de direitos de cidadania e dos seus territórios. Apesar deste reconhecimento importante, contribuições na formação da sociedade brasileira são tratadas de maneira tímida e superficial, sendo citado apenas algumas palavras de origem indígena num texto de um box, seção “Dialogando”, presentes na língua portuguesa falada no Brasil. De uma maneira geral, os saberes indígenas permanecem invisibilizados na coleção didática.

O capítulo “América indígena” aborda no subtítulo “Encontro e desencontro: os portugueses e os tupiniquins” aspectos do passado colonial. O texto principal procura explicar as relações iniciais do contato entre as populações indígenas e os europeus, destacando as relações de estranhamento e interétnicas no século XVI. De tal modo, esquematiza dois momentos para as relações entre indígenas e europeus, sendo um primeiro momento, de contato, marcado por relações amistosas, de trocas e alianças. Por outro lado, um segundo momento, a partir da instalação do Governo Geral (1549)², um período de conflito e violência, com a escravização dos indígenas para o trabalho nos engenhos de açúcar e atividades domésticas pelos portugueses. Conclui o texto que os indígenas, sem especificar quais foram as nações, resistiram às investidas dos colonos europeus por meios de revoltas coletivas e individuais ou evadiram para o Sertão. Entretanto, sendo pela força vencidos pelos colonizadores. Por fim, assinala que associado com as guerras e a escravização contribuíram na ruína das nações

2 O Governo Geral constitui enquanto uma forma de organização da administração colonial portuguesa para centralizar as decisões e criar condições de defesa do território. Em suma, foi uma forma do poder da coroa portuguesa se fazer presente no território colonial na América, estabelecendo um governo, designando representantes da justiça e responsáveis pela defesa militar. O primeiro governador-geral foi Tomé de Sousa, designado em 1549, e a sede administrativa a cidade de Salvador.

indígenas as doenças trazidas pelos colonos (gripe, varíola) para as quais não tinham imunidade.

Na leitura do texto do capítulo a visão criada é de ingenuidade e de vitimização dos indígenas diante do processo de colonização. O livro didático desconsidera a complexidade das relações, a diversidade de situações e especificidades históricas de inter-relação (aldeamento, aliança, guerra) entre as nações indígenas e colonos, aspectos que o campo de estudos da nova história indígena vem apontando desde as décadas de 1970 e 1990. Em outros termos, não há lugar para o protagonismo histórico das nações indígenas. Outro ponto é a desigual abordagem dedicada as nações indígenas de outras regiões da América e os nativos do território que se tornou colônia portuguesa. Se comparamos a discussão do capítulo sobre os povos autóctones da América como Astecas, Maias e Incas com as nações indígenas que habitavam o território que veio a ser de colonização portuguesa, nota-se que não foram apresentados de maneira a contextualizar o passado destes indígenas, assinalando apenas para informações de proximidade populacional e número de línguas existentes no século XVI. Não contemplando os estudos arqueológicos e antropológicos sobre a presença da população nativa no território anterior a chegada dos europeus.

No capítulo 3º, intitulado “A América Portuguesa e a presença holandesa”, no texto principal, num box e uma imagem de época (xilogravura de 1556 de Giovanni Battista Ramusio) procura-se explicar e ilustrar o processo inicial de colonização do território, com a exploração do pau-brasil e a construção de feitorias. Nesse movimento, o protagonismo é dos portugueses, responsáveis pelo empreendimento. A nação indígena Tupiniquim aparece como subordinada aos interesses portugueses, trabalhando para os colonos no corte e transporte do pau-brasil, em troca de objetos como facas, machados, espelhos. Explica o texto que praticavam escambo. Outra nação indígena mencionada praticando escambo foram os Tupinambás, aliadas dos invasores franceses, que exploravam o pau-brasil, em concorrência com os portugueses. Na leitura destas páginas cria-se uma visão de ingenuidade, de inocência e passividade dos indígenas na troca com os europeus. O texto do livro não faz uma contextualização do universo cultural indígena sobre a prática do escambo e dos significados e valores atribuídos aos objetos recebidos pelos grupos indígenas.

As páginas seguintes do capítulo “A América Portuguesa e a presença holandesa” tratam da organização da administração colonial, com a instalação das capitanias hereditárias, do governo-geral e seus respectivos governadores. Segundo o texto principal do capítulo os governadores operavam um movimento de destruição da resistência indígena, com extermínio de aldeias e escravização. A narrativa do livro

é que os indígenas desaparecem de cena, prevalecendo os colonos na ocupação do território. Na seção “Dialogando” (página 56) aparece uma imagem de época, do governador-geral Tomé de Souza e algumas questões indagando a imagem. Na leitura da imagem, o governador ocupa o centro, os indígenas são representados a semelhança de europeus e estão na posição de submissão ao governador. Ao fundo de Tomé de Souza ergue-se uma cruz, símbolo da religião cristã. A leitura da imagem indica a sujeição dos indígenas aos portugueses, ao poder político e religioso.

O capítulo 5º, “Expansão e ouro na América portuguesa”, destaca-se a interiorização da ocupação colonial, com as missões jesuítas, os bandeirantes e sertanistas. Os jesuítas são apresentados como responsáveis por converter os indígenas à fé cristã e civilizá-los, bem como são apresentados como aqueles que protagonizaram conflitos com os colonos, pois eram contrários a escravização dos indígenas. Os bandeirantes, por sua vez, a partir do planalto paulista organizavam expedições para capturar indígenas para escravizá-los e localizar metais preciosos. De maneira pontual e sucinta comenta a resistência de alguns grupos aos ataques dos bandeirantes. Nos demais capítulos do livro do 2º ano, que tratam da História do Brasil no contexto do processo de independência, da instituição do Império e instalação República, as nações indígenas desaparecem das páginas, não havendo nenhuma visibilidade como sujeitos na história, como se não existissem nos contextos históricos posteriores a colonização.

O livro do 3º ano da coleção “História, Sociedade & Cidadania” a maior parte do conteúdo é centrada na história da Europa e do Brasil no século XX. Nos capítulos que tratam da História do Brasil, no contexto da Primeira República, Era Vargas, Experiência Democrática (1945-1964) e Ditadura Militar (1964-1985) prevalece um silenciamento completo da história e cultura indígena. Na leitura da obra a percepção é da não participação ou não existência das diversas nações indígenas na história do Brasil no século XX. Invisibilizados no contexto da história do Brasil republicano, o livro acaba por reforçar a imagem dos indígenas situados no passado colonial e os ignora como sujeitos históricos na sociedade contemporânea.

Apenas em dois momentos ao longo dos treze capítulos do livro do 3º ano foi feita referência as nações indígenas na História do Brasil. No contexto do fim da Ditadura Militar, momento que é citada a participação dos indígenas no processo de elaboração da Constituição de 1988, apresentado o artigo 231 da Constituição que trata dos direitos dos indígenas e reproduzida uma fotografia de dois indígenas acompanhando uma sessão da Assembleia Constituinte na Câmara Federal em 1988. Referência, por sinal, de natureza dúbia, pois apesar do texto ressaltar a participação

nas discussões da Constituição e citar direitos conquistados, a fotografia da presença dos indígenas na Câmara Federal condiciona uma visão de expectadores (estão no lugar de visitantes) e não de partícipes dos debates.

A segunda menção as nações indígenas surge, no livro do 3º ano, por meio de uma charge, com algumas questões, sugerindo indagações sobre a imagem, na abertura do capítulo 13. A charge de autoria de Samuca apresenta um sujeito vestido de terno azul, sentado numa mesa, com um telefone nas mãos e dizendo: “Mande chamar os seguranças. Tem uns índios aqui, querendo fazer parte dos 500 anos!”. No fundo são representados três indígenas com o olhar de estranhamento e irritação, com a frase dita pelo homem de terno. A charge buscava fazer uma crítica a negação da história das nações indígenas e exclusão durante as comemorações dos 500 anos do Brasil, promovida no ano de 2000. Contraditoriamente em nenhuma parte do interior do capítulo 13 do livro foi feita referência e discutida a participação dos movimentos indígenas e de outras organizações sociais da sociedade civil que se manifestaram de maneira crítica e contrárias às comemorações dos ditos “500 anos de Brasil”. Se a charge visava discutir a falta de reconhecimento dos indígenas na história do Brasil e participação na formação da sociedade brasileira, nem o livro didático foi capaz de fazê-lo. Reservando às nações indígenas a invisibilidade como sujeitos na história do Brasil ao longo do século XX.

Considerações finais

No conjunto da coleção didática “História, Sociedade & Cidadania” identifica-se pouca visibilidade para a história e cultura das nações indígenas. Aspecto que implica no não reconhecimento dos indígenas como sujeitos históricos, partícipes do conjunto da trajetória, processo histórico e formação da sociedade brasileira. Apesar da legislação (Lei 11.645/2008) prever que o material didático contemple o protagonismo dos povos indígenas e suas contribuições na história do Brasil, permanece um silenciamento quase que completo. A coleção didática não é capaz de romper com a visão eurocêntrica da história, com o processo histórico de inferiorização das nações indígenas e inseri-las como sujeitos sociais ativos nos diversos contextos históricos de formação da sociedade brasileira.

Quando os grupos indígenas ocupam visibilidade nas páginas da coleção nota-se que são apresentados com informações fragmentadas, de maneira pontual, com textos curtos e com carência de informação. Repetidas vezes os textos que tratam das nações indígenas aparecem no interior do capítulo em boxes, não no texto

principal do capítulo. Parte considerável das imagens inseridas nos livros são de indígenas da região do Norte do Brasil, o que induz uma leitura restrita, associando a presença apenas na região, e ignorando as nações distribuídas no conjunto do território, inclusive em áreas urbanas. Além disso, a coleção não apresenta uma sintonia com a nova historiografia voltada para a temática da história indígena, que ressalta o protagonismo histórico a partir das relações de resistência e aliança, e as trocas culturais.

Nos três livros (1º, 2º e 3º ano) que compõem a coleção a visibilidade maior das nações indígenas está localizada nos capítulos que tratam do contexto da colonização portuguesa. A temática da história e da cultura indígena permanece situada no passado colonial, reservando a invisibilidade nos contextos históricos do Brasil Império e República. Ao situá-los num passado remoto a coleção didática coloca os povos indígenas numa condição de subalternidade, produz estereótipos e preconceitos. Por outro lado, estão ausentes na coleção didática referências a contribuições no campo social, econômico e político, sendo registradas de maneira breve, apenas contribuições na língua portuguesa e nos hábitos alimentares. Ignoram-se os saberes e valores das diversas nações indígenas. Em síntese, a invisibilidade da história e da cultura dos diferentes grupos indígenas, os desconsideram como sujeitos sociais e partícipes da formação da sociedade brasileira, produz o desconhecimento, gera situações de preconceito e discriminação étnico-racial. A invisibilidade das nações indígenas faz parte do conjunto de relações de poder ainda latentes na sociedade, no campo da educação e na produção do livro didático, que produz silenciamento do ser e dos saberes indígenas.

Referências:

BEZERRA, Ricardo Lima. **O indígena no ensino de História:** representações indígenas em uma coleção de livros didáticos para o ensino fundamental. Educação Básica Revista, vol.3, n.2, p.273-290, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/275>. Acesso em: 26 de março de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros e materiais didáticos de história.** In: Ensino de história: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.293-321.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: _____ (Org:). O saber histórico na sala de aula São Paulo. Contexto, 2004.p.69-90.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17/02/20.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania. 3º ano.** 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania. 2º ano.** 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania. 1º ano.** 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **A lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de História para o Ensino Médio.** Revista Transversos. Rio de Janeiro. nº 13, p.35-52, mai-ago, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/download/35937/26087>. Acesso em: 27 de março de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240- 255, jul./dez. 2011.

LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. **História & ensino de História.** 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, p.15-40, abri. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002. Acesso em: 30 de março de 2020.

Recebido em maio de 2021.

Aprovado para publicação em novembro de 2021.