

A busca da História Indígena no livro didático de História: uma disputa de poder

The search for Indigenous History on the History textbook: a dispute of power

Adriana de Carvalho Alves Braga é Doutora em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Integração da América Latina pelo PROLAM/USP. Especialista em História, Sociedade e Cultura pela PUC/SP e em Gestão da Educação Pública (UNIFESP). Licenciada em História e Pedagogia. Professora de História e Coordenadora Pedagógica junto a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Contato: andritsena@hotmail.com

Luci Aparecida Guidio Godinho é Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie; Pedagoga, especialista em História e Cultura Afro Brasileira e Indígena na Educação, Membro do Grupo de Pesquisa de Pedagogia Social e do Grupo de Pesquisa de Africanidades e Membro do Fórum Paulista de Educação Infantil.

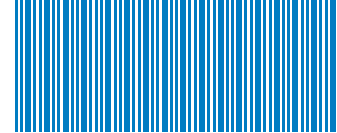
Contato:luci.guidio64@gmail.com

Anfíbio Zacarias Hu é Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie; Membro do Grupo de Pesquisa de Pedagogia Social e do Grupo de Pesquisa de Africanidades.

Contato:anfibiouo3@gmail.com

João Clemente De Souza Neto possui Pós-doutorado em Sociologia Clínica e é Professor no programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pedagogia Social da USP e do Grupo de Pedagogia Social da UPM, do Instituto Catequético Secular São José, da Associação Civil Gaudium et Spes e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo, SP.

Contato:clemente@uol.com.br



Resumo

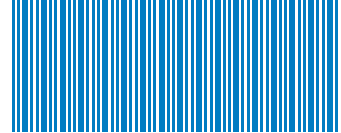
Este trabalho tem o objetivo de analisar o modo como as culturas e os sujeitos indígenas são representados no livro didático de História. Para atingir esse propósito, nos apoiamos na proposta metodológica de Bittencourt (2005), que sugere proceder a análise de livros didáticos considerando aspectos formais, conteúdos históricos escolares e pedagógicos. Os dados foram coletados no livro Araribá Conecta-História, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental (PNLD 2024-2027) e tratamos de aprofundar o Capítulo 10, que versa sobre os primeiros contatos entre os invasores e os indígenas. Os resultados mostram que permanece uma visão historiográfica eurocêntrica, na qual a narrativa do colonizador é privilegiada em detrimento da narrativa indígena, que corresponde a 2,5% do conteúdo apresentado.

Palavras-chave: Lei 11.645/08. História Indígena. Livro didático. Etnocentrismo. Interdisciplinaridade

Abstract

This paper has the objective of analyzing how the indigenous cultures and people are represented in the History textbook. To serve this purpose, we based our approach on the methodological proposal of Bittencourt (2005), that suggests to proceed the analysis of textbooks considering formal aspects, pedagogic and scholar historic contents. The data were collected from the book Araribá Conecta-História, intended to the 7th grade of middle school (PNLD 2024-2027). We delved deeper into the chapter 10, which verses about the firsts contacts between the intruders and the indigenous. The results show that an eurocentric historiographic perspective remains, in which the colonizer's narrative is privileged to the detriment of the indigenous's narrative, that corresponds to 2.5% of the content presented.

Key-words: Law 11.645/08. Indigenous History. Textbook. Ethnocentrism. Interdisciplinarity.



1 Introdução

Com a promulgação da Lei federal 11.645/08, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica. A Lei 11.645/08, que complementa a Lei federal 10.639/03, atende ao objetivo de fazer jus a uma reparação histórica dos povos negros e indígenas.

A reparação proposta por essas legislações atua no campo da justiça curricular, que pode ser compreendida enquanto “uma construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola” (PONCE, 2018, p. 796). Desse modo, quando a legislação estabelece que o conteúdo programático deverá incluir os aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir da contribuição dos povos negros e indígenas, propõe uma ruptura epistêmica com os saberes eurocêntricos que historicamente compuseram os currículos escolares. Incorporar ao currículo as contribuições de negros e indígenas na área social, econômica e política apresenta o desafio de estimular a problematização de estereótipos comumente atribuídos a essas populações – especialmente reproduzidos pela escola, que é *locus* formativo.

Promover a justiça aos povos indígenas, a partir do currículo, atende ao objetivo de resgatar suas contribuições à história do Brasil, bem como democratizar o acesso a essas culturas ancestrais que existem e nos foram negadas. Neste artigo, analisamos o conteúdo histórico relativo presente em um livro didático de História e procedemos a análise considerando os pressupostos da Lei 11.645/08.

2 O currículo, o livro didático e a disputa curricular

A primeira consideração a se fazer sobre o currículo escolar é que ele não é neutro. Sua pretensa neutralidade decorre de disputas ideológicas que o colocam na centralidade de uma luta pela transmissão de conhecimento em uma sociedade desigual. A esse respeito, Apple (1989) questiona

Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de



outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla? (APLLE, 1989, p. 46)

Quando tratamos do silenciamento do conjunto de conhecimentos produzidos por indígenas no currículo, temos que considerar esses questionamentos, uma vez que os conteúdos escolares que compõem a base curricular foram selecionados ideologicamente. Para Apple (1989) não devemos ignorar que existem relações intrínsecas entre a instituição escolar (corporificada no currículo) e a sociedade, pois esta instituição não está alheia às relações de exploração e dominação na sociedade e das lutas para superá-las e, para Apple (1989, p. 46) o currículo escolar “não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados”.

A construção ideológica do currículo – e, no caso que nos propomos a examinar, o currículo de História – tem raízes históricas que podem ser identificadas ainda no século XIX. Em texto dedicado a apresentar a constituição do ensino de História no Brasil, Bittencourt (2018) identifica a gênese do ensino de História, atribuindo às elites políticas a iniciativa de organizar o currículo e o ensino.

O ensino de História organizado nos colégios secundários, sob regime seriado (variáveis entre 6 e 7 anos de estudos), pelos cursos preparatórios das academias e pelas escolas normais criadas para a formação de professores das escolas primárias, representou uma renovação das Humanidades clássicas e atingiu os propósitos centrais dos cursos secundários: contribuir para a distinção cultural das classes dominantes, composta por uma aristocracia agrária escravocrata e por comerciantes submetidos à cultura europeia” (BITTENCOURT, 2018, p. 133)

Os propósitos da instrução escolar dos colégios secundários, cursos preparatórios e escolas normais era a formação das elites e, por esse motivo, o currículo ministrado atendia a necessidade de valorizar a história europeia como motor da civilização. Em 1844 von Martius defendeu, na dissertação *Como se deve escrever a História do Brasil*, que a escrita – e o ensino – de História do Brasil deve levar em conta “que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor” dessa história, pois ele é “o descobridor, conquistador e senhor” (MARTIUS, 1982, p. 87). Em seu “nascimento”, o ensino de História no Brasil atendeu a objetivos de inculcação de uma ideologia – e os manuais didáticos atendiam a esse propósito.



Ao longo da história do Brasil, a escola e mesmo os livros didáticos transmitiram a mentalidade e o jeito de ser, de pensar e de agir da Europa. Isso nos leva a evidenciar nas diferentes análises das epistemologias que dão sustentação para os materiais didáticos e os livros didáticos uma disputa de poder; nessa disputa a classe dominante produz uma pseudociência ou, como constatou Bourdieu, um racismo inteligente que justifica a classificação das pessoas para estabelecer quem é superior e inferior. Este sempre foi o jeito perverso de se produzir conhecimento e ciência. No fundo, é uma perspectiva que fundamenta o genocídio de indígenas e negros. A Lei 11.645/08 evidenciam essas contradições ao longo da história e aponta caminhos para dirimir ou reduzir a reprodução das práticas de opressão e de extermínio da cultura indígena.

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 subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal.¹ Origina-se e mundializa-se a partir da América. Com a constituição da América (Latina),² no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. (QUIJANO, 2010, p. 84).

Essa abordagem de ensino de História foi instrumental na formação de uma identidade nacional que se espelhava nos valores e na cultura europeia, muitas vezes em detrimento das contribuições das populações indígenas e africanas. O currículo enfatizava eventos, personagens e processos históricos europeus como os principais marcos civilizatórios, enquanto a história local era apresentada de maneira secundária e frequentemente distorcida.

Além disso, a formação oferecida por essas instituições tinha como objetivo preparar uma elite intelectual e política que perpetuaria essa visão de mundo. Os manuais didáticos, portanto, eram ferramentas essenciais nesse processo de ensino, pois estruturam o conteúdo e os métodos pedagógicos de modo a assegurar a reprodução dessa ideologia.



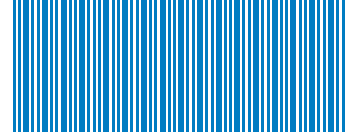
Essa educação voltada para a elite também visava consolidar o poder e a influência dessas classes na sociedade, mantendo as estruturas sociais e econômicas existentes. Assim, o ensino de História no Brasil durante esse período não apenas refletia, mas também reforçava, as desigualdades sociais e a hegemonia cultural europeia, contribuindo para a construção de uma narrativa histórica que privilegia determinados grupos em detrimento de outros.

Bittencourt enumera algumas das características do livro didático, considerado por ela como complexo objeto cultural.

(...) o livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. (...) o livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; (...) o livro didático é instrumento pedagógico (...) nesse aspecto, elabora as estruturas e as condições de ensino para o professor (...); o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura* (BITTENCOURT, 2008, pp. 71-72).

Nesse processo de compreensão da justiça curricular a partir da inclusão de conteúdos relativos à História e Cultura Indígena, é de fundamental importância refletirmos sobre o papel da instituição escolar no processo formativo dos sujeitos, de modo que possam se incorporados os saberes concernentes à contribuição dos povos indígenas à formação histórica, econômica e social do Brasil. A esse propósito, Brito (2009, p. 61) reflete sobre a escola não indígena – escola que não está inserida na modalidade da Educação Escolar Indígena – como uma instituição ambígua e contraditória, asseverando que esta pode “tanto solapar as tradições desses povos como pode promover o seu fortalecimento”. Tratando do panorama do tratamento da temática indígena, o pesquisador (que é indígena da etnia Kayapó) afirma que

Num outro ponto, observa-se que nas escolas-não indígenas, os povos indígenas são retratados como a expressão do folclore nacional ou como elementos presos a um passado longínquo da história brasileira. (...) Nesta perspectiva, a cultura dos povos indígenas está condenada à extinção e o tempo presente não pertence a eles (BRITO, 2009, p. 61).

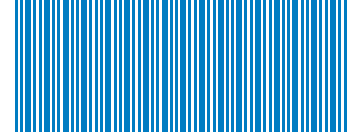


Todavia, apresenta uma perspectiva otimista quando pondera sobre a importância da Lei 11.645/08, considerando que tal giro epistêmico pode ser compreendido como um “esforço de reconhecimento e valorização da diversidade cultural indígena, e é também uma maneira de realizar o diálogo da cultura dos povos indígenas com a cultura nacional não-indígena, possibilitando aos não-índios o acesso aos saberes milenares desses povos” (BRITO, 2009, p. 67).

Essa base argumentativa sobre a importância da escola para o compartilhamento dos saberes corporifica, em nosso entendimento, a disputa curricular e o tensionamento a favor de um equilíbrio de histórias, posto que o ensino oficial tem proposto o ensino pautado em superficialidade, tratando as populações indígenas de modo genérico – sendo esses os aspectos de uma reprodução ideológica arquitetada com a finalidade de atribuir aos povos indígenas uma posição subalterna na História do Brasil, relegando a estes o passado, a submissão e a derrota.

Transpondo essas reflexões para o ensino de História do Brasil, são valiosas as contribuições de Brito (2009, p. 68), especialmente quando o pesquisador pondera que essa estrutura de reprodução ideológica se caracteriza pela permanência de algumas generalizações e estereótipos, tais como o tupi como única língua indígena falada e todo o panteão sendo resumido a Tupã e Jaci. Outra contribuição que o autor aporta diz respeito a conteúdos que comumente acompanham a visão construída acerca dos indígenas, salientando que a estrutura reforça as seguintes visões: a ênfase apenas na história das derrotas, a recorrência da ideia de perdas, o desfecho em um pretense extermínio dos povos indígenas e desconsideração das lutas e estratégias de resistência historicamente construídas (BRITO, 2009, p 68).

Ampliando essas reflexões, o autor acrescenta que o ensino privilegia, em última instância, uma visão romântica e folclórica sobre os povos indígenas, que são descritos como sujeitos condenados ao passado, à pobreza, à preguiça, ao isolamento e à inferioridade biológica e cultural, sendo apresentados como inimigos do progresso – especialmente por estarem ocupando terras ricas em recursos naturais de interesse dos empreendimentos mineradores e madeireiros (BRITO, 2009, p. 68).



3 Metodologia

O estudo tem por base uma metodologia de abordagem qualitativa com teor analítico. Segundo Stake (2011), a metodologia qualitativa é apropriada para explorar e entender a complexidade dos fenômenos sociais e educativos, permitindo uma análise detalhada e aprofundada dos aspectos formais, históricos e pedagógicos dos livros didáticos. Esse tipo de abordagem se baseia na interpretação e análise crítica dos dados, em vez de se concentrar em medições quantitativas.

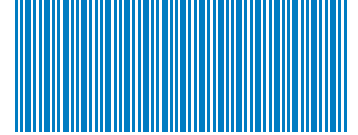
No contexto deste estudo, a metodologia qualitativa possibilita uma compreensão mais rica e contextualizada dos conteúdos e das práticas pedagógicas presentes nos livros didáticos. Ao utilizar teor analítico, o estudo vai além da simples descrição dos dados, buscando identificar padrões, relações e significados subjacentes. Isso envolve um exame crítico das narrativas históricas, das metodologias pedagógicas e da estrutura formal dos livros, com o objetivo de compreender como esses elementos contribuem para a formação educacional e a transmissão de ideologias.

A pesquisa documental foi essencial para analisar as legislações que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, como a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que introduziu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino brasileira. Essa abordagem documental permitiu um estudo detalhado das disposições legais contidas na Lei nº 10.639/2003, assim como de outros documentos normativos relacionados, a fim de compreender as exigências, objetivos e orientações estabelecidas para a inclusão desses conteúdos nos programas educacionais.

A coleta de dados foi feita a partir do livro didático da coleção *Araribá Conecta*, da disciplina de História do 7º ano do Ensino Fundamental, da Editora Moderna – enviado para a escola através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ para utilização dos estudantes entre os anos de 2024 a 2027, disponibilizado para todos os estudantes e com o manual do professor.

Para a análise dos dados, recorreremos à proposta de Bittencourt (2005). A pesquisadora apresenta diretrizes fundamentais para a avaliação de livros didáticos, destacando três principais áreas de análise: aspectos formais, conteúdos históricos escolares e conteúdos pedagógicos.

¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 18 jun. 2024).



Para Bittencourt (2005), os aspectos formais são aqueles que envolvem a estrutura física e organizacional dos livros didáticos. Isso inclui a qualidade do material físico (papel, impressão, encadernação), a organização interna (índice, capítulos, seções), a presença de recursos gráficos (ilustrações, mapas, tabelas) e a diagramação (layout, uso de cores, fontes). Esses elementos são importantes porque influenciam a acessibilidade, a navegabilidade e o apelo visual do material, impactando diretamente a experiência de aprendizagem dos alunos.

Além dos aspectos formais, Bittencourt (2005) enfatiza a importância da análise dos conteúdos históricos escolares. Essa dimensão refere-se à seleção, organização e apresentação dos temas históricos nos livros didáticos. Inclui a verificação de quais eventos, personagens e processos históricos são abordados, assim como a perspectiva adotada para interpretar esses conteúdos. É crucial avaliar se os livros promovem uma visão crítica e plural da história, incluindo diferentes pontos de vista e reconhecendo a diversidade de experiências históricas.

Por fim, os conteúdos pedagógicos representam outra faceta essencial na análise proposta por Bittencourt (2005). Essa categoria engloba as estratégias e metodologias de ensino presentes nos livros didáticos, como atividades, exercícios, perguntas orientadoras e sugestões de atividades práticas. É fundamental investigar se os recursos pedagógicos estimulam o pensamento crítico, a reflexão histórica e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, é relevante verificar se os materiais didáticos propõem abordagens inclusivas e diversificadas, que considerem as diferentes formas de aprendizagem e os contextos culturais dos estudantes.

Dessa forma, ao adotar essa abordagem integrada, é possível realizar uma análise abrangente e criteriosa dos livros didáticos, identificando tanto seus pontos fortes quanto as possíveis limitações, com o objetivo de contribuir para a melhoria contínua da educação histórica nas escolas.

4 Resultados e discussão

Conforme salientamos anteriormente, a análise documental teve por base a investigação do livro didático da coleção *Araribá Conecta*, da disciplina de História do 7º ano do Ensino Fundamental,



da Editora Moderna. Como nos interessava averiguar os discursos presentes nesse material sobre as populações indígenas, nossa opção foi selecionar dados referentes à formação do Brasil e, por essa razão, destacamos para a análise o Capítulo 10, que tem como tema “Portugueses na América”. Esse capítulo é composto por 12 páginas e em todas elas há menção aos povos indígenas, com elementos descritivos da cultura, ilustrações, documentos históricos – produzidos pelos europeus – e propostas de atividades.

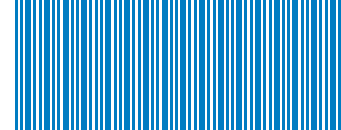
4.1 Os aspectos formais

A capa do livro didático, que reproduzimos através da Imagem 1, informa que se trata de uma obra coletiva e identifica a editora responsável, não sendo mencionados os autores – produtores ou sistematizadores do conteúdo. Na página dedicada aos dados da publicação, além da identificação do corpo editorial, são apresentados os nomes de cinco pesquisadoras identificadas como “Elaboradoras dos originais”, e abaixo de seus nomes consta um breve currículo acadêmico e profissional: todas são bacharéis e licenciadas em História – quatro pela Universidade de São Paulo e uma pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –, uma tem mestrado e uma tem doutorado.

Não são descritos os dados referentes ao tipo de papel utilizado para a impressão – menciona-se apenas que as folhas foram produzidas com fibras de árvores de florestas plantadas com origem certificada –, contudo, inferimos que se trata de um papel de boa gramatura, o que é relevante, uma vez que o material será manuseado por estudantes do 7º ano no decorrer de 4 anos (que é o prazo do PNL). Também não há menção ao tipo de fonte utilizada, mas observa-se que estas são de tamanho grande.

Ainda na página dedicada aos dados da publicação, o leitor encontra um quadro, com letras miúdas, explicando a capa do livro, onde constam as seguintes explicações:

A capa, ilustrada por Erika Lourenço, de Curitiba/PR, mostra indígenas em diferentes situações – um rapaz em ambiente urbano, com uma câmera de filmagem, e uma garota em contato com a natureza – e ressalta um dos Temas Contemporâneos Transversais em destaque no livro: “Educação para valorização do Multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras” (Araribá Conecta-História, 2022, s/p.)



Abaixo, reproduzimos a capa do livro.

Imagem 1. Reprodução da capa do livro didático *Araribá Conecta - História* (7º ano).



Fonte: Fotografia.

Esse material didático é composto por oito unidades, distribuídas em 21 capítulos. Ao todo, são 225 páginas de conteúdos. Abaixo, apresentamos um quadro com identificando as unidades e os capítulos.

Quadro 1. Unidades e capítulos do livro didático *Araribá Conecta-História* (7º ano)

Unidade	Título	Capítulos
I	A colonização da América	1. Os reinos do Sahel; 2. Povos Iorubás e Bantos.
II	A Europa moderna em formação	3.O Renascimento; 4. A Reforma Protestante e a Contrarreforma; 5. O Estado Absolutista e o Mercantilismo.
III	América: terra de muitos povos	6. Os Astecas; 7. Os Incas.
IV	A conquista e a resistência na América	8. Expansão marítima europeia; 9. Espanhóis na América; 10. Portugueses na América.
V	A colonização da América	11. A colonização inglesa na América; 12. A colonização espanhola na América; 13. A colonização portuguesa na América.
VI	A economia açucareira	14. O principal negócio da colônia; 15. Os holandeses no Nordeste.
VII	A expansão da América portuguesa	16. Os jesuítas na América Portuguesa; 17. A expansão para o interior; 18. A crise no Império e as rebeliões na colônia.
VIII	A mineração no Brasil colonial	19. A exploração de ouro e diamante; 20. A sociedade mineradora; 21. Novas configurações na colônia.

Fonte: Livro didático *Araribá Conecta História*, 7º ano do Ensino Fundamental, Editora Moderna, 2022. Sistematização dos autores.



Considerando as proposições de Bittencourt (2005) em relação aos aspectos formais, inferimos que esse material didático é de boa qualidade: a capa é colorida e tem apelo visual, as letras são em bom tamanho, a encadernação é reforçada e o material é farto em recursos gráficos, tais como mapas, fotografias e gravuras. A estrutura física e organizacional propicia o interesse e o envolvimento dos estudantes com os temas apresentados.

4.2 Os conteúdos históricos escolares

Adentrando nos aspectos referentes aos conteúdos históricos, nossa coleta de dados se operacionalizou através da leitura apurada do Capítulo 10, intitulado “*Portugueses na América*”, sendo este um capítulo que compõe a Unidade IV, *Conquista e resistência na América*. Para propiciar a visibilidade, organizamos o Quadro 2, onde constam as informações coletadas.

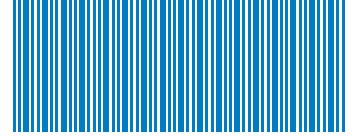
Quadro 2. Síntese do Capítulo “Portugueses na América” no livro de Araribá *Conecta-História* (7º ano)

Página	Título	Conteúdo	Ilustração
112	Portugueses na América	Descrição dos grupos indígenas do Brasil e a diversidade linguística: troncos Tupi, Macro-Jê, Aruaque e Caraíba. Informação sobre os Tupi e suas características: caça, pesca, agricultura e base alimentar, produção de utensílios e pintura corporal.	Fotografia “(...) <i>Estudante Kamayurá em escola indígena no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso</i> ”, 2018.
113	Primeiros contatos entre indígenas e portugueses	Descrição do modo de vida do povo Tupi: funcionamento das aldeias, guerras e os conflitos com outros grupos indígenas, ausência de Estado e organização das famílias.	Mapa “ <i>Os povos indígenas no Brasil em 1500</i> ”, 1991.
114	A guerra na cultura Tupi; Índio ou indígena	Explicação sobre significado da guerra para os Tupi, com ênfase no ritual de antropofagia e seu significado simbólico. Definição da terminologia “índio” através de excerto de Daniel Munduruku.	Gravura “ <i>Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá</i> ” (Theodore De Bry, 1592).
115	O contato com o “outro”	Estranhamento dos indígenas no primeiro contato com os portugueses e vice-versa. Documento histórico: excerto da “ <i>Carta de Pero Vaz de Caminha a el rei D. Manuel</i> ” (1500). Atividade: inferir se o documento apresenta uma visão de superioridade dos europeus.	Gravura “ <i>O desembarque dos portugueses no Brasil ao ser descoberto por Pedro Álvares Cabral em 1500</i> ” (Roque Gamaireiro, 1900).



Página	Título	Conteúdo	Ilustração
116	O valioso pau-brasil	Conceito de escambo. Explicação sobre o trabalho indígena em troca de mercadorias de pequeno valor. Texto informativo sobre o	Fotografia “ <i>Detalhe de árvore pau-brasil centenária, localizada em Itamaraju (BA)</i> ”, 2021.
117	Atividade	Exercício de descrição envolvendo o mapa <i>Terra brasilis</i> .	Mapa “ <i>Terra brasilis</i> ” (Lopo Homem, Pedro Reinel, Jorge Reinel, 1519).
118	Formas de resistência indígena	Explicação de que, no início, as relações eram pacíficas e, com a escravização, os indígenas começaram a reagir (fugas e guerras).	Fotografia “ <i>Manifestação contra projeto de mineração indevida em Terras Indígenas</i> ”, 2021.
119	Resistência Tupi-nambá	Localização geográfica dos Tupi-nambá. Dados históricos sobre a Confederação dos Tamoio (informação de que os indígenas foram massacrados e os franceses, expulsos)	Gravura “ <i>Cunhambebe</i> ” (André Thevet, 1584).
120	Resistência Guai-curu	Dados sobre migração dos Guaicuru para o Brasil (do atual Paraguai para os estados de Mato Grosso do Sul e Goiás), em fuga da opressão dos espanhóis. Caracterização: guerreiros que adotaram o uso de cavalos nas guerras. Atuaram junto aos portugueses na disputa por terra com os espanhóis.	Gravura “ <i>Carga de cavalaria Guaicuru</i> ”, aquarela sobre papel (Jean-Baptiste Debret, 1822).
121	Atividade	Proposta de exercícios: 1) localização: o povo do primeiro contato com os portugueses; 2) comparação: pintura corporal indígena e os hábitos de maquiagem e tintura de cabelos; 3) localização: descrição dos aspectos de organização dos Tupi); 4) localização: produto explorado pelos portugueses; 5) localização e inferência: análise de trecho do Tratado de Gândavo; 6) localização: estratégias de resistência; 7) localização: Confederação de Tamoios.	
122-123	Modernidade e Eurocentrismo	Texto sobre o conceito de Modernidade e permanência do eurocentrismo no contemporâneo. Contextualização do Multiculturalismo através de texto sobre o estado plurinacional pretendido no Chile.	Fotografia “ <i>Protesto de indígenas Mapuche no Chile (...)</i> ”, 2020; Fotografia “ <i>Elisa Loncon (...) eleita para presidir o órgão responsável por redigir a nova constituição do Chile (...)</i> ”, 2021.

Fonte: Livro didático *Araribá Conecta História*, 7º ano do Ensino Fundamental, Editora Moderna, 2022. Sistematização dos autores.

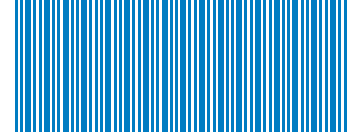


Com exceção da página 121, onde há a proposta de atividade, todas as páginas deste desse capítulo contam com algum tipo de ilustração – fotografias, gravuras ou mapas.

Os personagens privilegiados na apresentação dos conteúdos são, à primeira vista, as populações indígenas que habitavam a terra que veio a se chamar Brasil; contudo, o olhar apurado sobre os conteúdos demonstra a permanência de algumas das visões estereotipadas e generalizantes em relação a esta população.

Nessa análise, temos como pressuposto a Lei 11.645/08, que tem como tema central o protagonismo indígena e, já na página 112 – a primeira desta análise –, encontramos uma proposta que diverge do pressuposto legal. Há a sugestão de que o conteúdo seja complementado com o acesso a um *link* que direciona para o site do IBGE e o enunciado para a proposta sugere analisar a “Linha do tempo que mostra alguns marcos da chegada dos portugueses ao território que hoje compreende o Brasil”. Acessando o *link*, podemos viajar por uma linha do tempo interativa que se inicia em 1500 e termina em 1979 e, para o ano de 1500 apresenta um mapa, acompanhado da legenda “Descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral. Pedro Álvares Cabral comandava a frota que se dirigia às Índias. O descobrimento do Brasil marca o início do domínio português na região da América do Sul”. O texto informativo de abertura deste capítulo conta com 24 linhas e, na parte inferior, está inserida a fotografia da criança Kamayurá desenhando um grafismo. O texto está distribuído em três parágrafos: no primeiro há a estimativa da população nativa e informações sobre a diversidade linguística, no segundo há a classificação das línguas em quatro troncos e o terceiro – o mais numeroso, com 14 linhas – apresenta as características do povo Tupi.

Em relação aos aspectos conceituais, nota-se que a escolha por iniciar a partir do ano de 1500 é bastante elucidativa e a linha do tempo reforça a perspectiva de Portugal enquanto força motriz. As 36 linhas da página 113 são inteiramente dedicadas aos Tupi e se caracteriza esta etnia através de informações relativas à: língua, moradias, aldeias, guerras, ausência de Estado e de poder centralizado, organização das famílias, casamento e finaliza destacando rituais relativos ao período de resguardo. A ilustração é um mapa com os povos indígenas do Brasil em 1500 e são nomeados e geolocalizados os Tupi-Guarani, Jê, Aruaque, Caraíba, Cariri, Pano, Tucano, Charrua e “outros grupos”. Nesta página, há a indicação do filme *Caramuru: a invenção do Brasil* (Guel Arraes,



2001) acompanhado da legenda: “O filme apresenta as aventuras do jovem português Diogo, que chega às terras do atual Brasil em 1500. Caso o professor opte por apresentar essa produção audiovisual para sua turma, reforçará estereótipos, uma vez que a narrativa mítica e carregada de valores simbólicos-culturais é simplificada em uma narrativa romântica e cômica (SANTOS, 2006).

A página 114 se inicia com o título *A guerra na cultura Tupi* e é composta por três elementos: um texto com cinco linhas, uma gravura e um texto em uma caixa destacada na cor verde. O texto que trata efetivamente do conceito da guerra para os Tupi tem cinco linhas e privilegia a definição do ritual de antropofagia, vinculado-o à guerra. A ilustração *Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá* (Theodore De Bry, 1592) ocupa mais da metade da página, o que lhe confere um papel de destaque, o que é relevante nesta análise, pois trata-se de uma imagem chamativa e impregnada de violência. Finalmente, após descrevermos três páginas, temos o protagonismo indígena: um excerto do texto de Daniel Munduruku. O texto, destacado na cor verde, tem como subtítulo *Índio ou indígena*, e apresenta, em cinco linhas, a explicação sobre a nomenclatura mais adequada para tratar dos povos indígenas.

A página 116, cujo título é *O valioso pau-brasil*, é dedicada a descrever a importância desse recurso natural para a economia portuguesa e, ao longo das 24 linhas, o pau-brasil é descrito em sua importância para a pigmentação e redação de manuscritos. O conceito de escambo é mencionado: “Por meio dele, os indígenas cortavam a madeira e a carregavam até os navios em troca de diferentes produtos, como peças de tecido, contas coloridas, canivetes, facas e espelhos” (Araribá Conecta-História, 2022, p. 116). A fotografia de uma árvore de pau-brasil ocupando aproximadamente um terço da página complementa o texto. Outro bloco na lateral esquerda, destacado em verde, apresenta a origem do termo Brasil como decorrência da árvore e informa que há um debate sobre o modo como esse período histórico deve ser nomeado, tomando partido para a utilização do termo América Portuguesa, afirmando que este é mais apropriado.

As *Formas de resistência indígena* são apresentadas nas páginas 117, 118 e 119. O texto inicial sobre o tema conta com 20 linhas e é acompanhado pela fotografia *Manifestação contra projeto de mineração indevida em Terras Indígenas*, 2021. Esse texto de apresentação informa que, no início, havia uma relação de



troca entre indígenas e portugueses; todavia, com o processo de escravização, os grupos indígenas começaram a resistir, dando origem à “guerra justa” por parte dos invasores e “no século XVII, uma parcela da população nativa já tinha sido dizimada pelos portugueses” (Araribá Conecta-História, 2022, p. 118). No terceiro parágrafo são descritas as estratégias de resistência construídas pelos indígenas: fugas, guerras contra os colonizadores, ataques contra vilas, suicídio e aliança com outros invasores europeus. No último parágrafo é informado que, no período contemporâneo, a resistência indígena permanece através da reafirmação da identidade, luta pela preservação e reconhecimento das culturas. Na sequência, encontramos a fotografia dos indígenas em situação de protesto e, ainda que suas etnias não estejam identificadas, contextualiza as informações da parte final do texto.

Após esse texto inicial, encontramos dois subtítulos: *Resistência Tupinambá* e *Resistência Guaicuru*. A página 117, dedicada a descrever a resistência dos Tupinambá, apresenta: texto informativo com 16 linhas; excerto de artigo de Beatriz Perrone-Moisés e Renato Sztutman sobre a Confederação de Tamoio, com 14 linhas; Gravura *Cunhambebe*, de André Thevet e; sugestão de leitura do livro *Coisas de índio*, de Daniel Munduruku. Já sobre a resistência dos Guaicuru, a organização da página (120) obedece à seguinte sequência: texto informativo com sete linhas, gravura *Carga de cavalaria Guaicuru* (Jean-Baptiste Debret, 1822) e texto “Os indígenas Guaicuru no imaginário brasileiro” (com caixa destacada na cor verde) – cada uma dessas seções ocupa um terço da página.

4.3 Os conteúdos pedagógicos

Lugar de Cultura é a seção apresentada na página 115 e tem por propósito problematizar *O contato com o “outro”*. O texto se inicia narrando o possível estranhamento dos indígenas em seu primeiro contato com os portugueses e vice-versa. Na sequência, são dedicadas 11 linhas para o excerto da “*Carta de Pero Vaz de Caminha a el rei D. Manuel*” (1500), documento histórico que é utilizado para a primeira atividade reflexiva, com a seguinte proposta: “É possível dizer que, nesse relato, Caminha faz um julgamento dos indígenas expressando alguma ideia de superioridade dos europeus? Por quê?” (Araribá Conecta-História, 2022, p. 115). Para finalizar a página, no canto inferior à esquerda, ocupando aproximadamente um terço da página, encontramos uma reprodução da litogravura *O desembarque dos portugueses*



no Brasil ao ser descoberto por Pedro Álvares Cabral em 1500 (Roque Gameiro, 1900). Nas três páginas já analisadas, o estudante acessou conteúdos descritivos sobre as culturas indígenas, na qual a fala indígena esteve presente em apenas cinco linhas através do excerto de texto de Daniel Munduruku e todo o texto e imagens o conduzem a validar a proeminência portuguesa na História. Caso esse estudante realize a atividade afirmando a superioridade portuguesa, terá embasamento nos conteúdos apresentados até o momento para justificar sua resposta.

O mapa *Terra Brasilis* (Lopo Homem, Pedro Reinel, Jorge Reinel, 1519) é o objeto central da página 117. Acompanhado de um texto de sete linhas e ocupando metade da página e centralizado, o mapa tematiza a seção nomeada “Documento”, que propõe uma atividade composta por quatro exercícios: descrever como os indígenas são representados nesse mapa, inferir sobre os interesses na produção desse mapa, diferenciar esse mapa dos mapas atuais e comparar o mapa *Terra Brasilis* com o produzido por Martin Waldseemüller (1507) – que está reproduzido na página 101 do mesmo livro, no capítulo dedicado à expansão marítima europeia.

O conjunto de atividades presente na página 121 tem por propósito exercitar os conteúdos apresentados no Capítulo 10 e, no canto superior direito da página, encontramos a orientação “Faça as atividades no caderno”. Ao todo, são sete exercícios, que priorizam a localização (1, 3, 4, 6, 7), comparação (2) e localização e inferência (5). O destaque nas atividades é o exercício 5, que consiste na análise do documento histórico *Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*, de Pero Magalhães Gândavo, produzido em 1576. O enunciado do exercício 5 se inicia com uma apresentação do autor, contextualizando a produção do documento e a tarefa recomenda que o estudante se reúna com um colega para responder as cinco questões: a) localizar como Gândavo caracteriza os indígenas; b) localizar como Gândavo descreve as crenças dos indígenas; c) inferir se a visão de Gândavo corresponde à visão dos próprios indígenas; d) localizar um adjetivo utilizado por Gândavo para caracterizar o modo de vida indígena e; e) inferir se o documento de Gândavo respeita a diversidade cultural desses povos tão diferentes dos europeus.

Após as atividades, há uma seção intitulada “Para refletir” entre as páginas 122 e 123 e, no canto superior direito da página 122, está registrado “Multiculturalismo”. O título dessa seção



questiona “Qual é a relação entre o conceito de modernidade e o eurocentrismo” e a seção está organizada do seguinte modo: texto informativo com 26 linhas, fotografia retratando um protesto de indígenas da etnia Mapuche; subtítulo “Chile: aprovada a proposta de um estado plurinacional” com caixa destacada na cor verde sendo incluída fotografia de Elisa Loncon; e três exercícios, sendo propostas atividades de localização, inferência e produção autoral de uma matéria jornalística sobre os conflitos decorrentes da colonização.

4.4 Analisando os conteúdos: que visões esse material apresenta

Para organizar os dados acima apresentados, optamos por construir uma tabela para possibilitar a visibilidade do conteúdo histórico presente nesse livro didático analisado.

Quadro 3. Conteúdos históricos: páginas 112 a 123 do livro didático *Araribá Conecta - História (7º ano)*

Elementos Textuais	<p>Texto informativo/descritivo: 174 linhas. Documento histórico: 28 linhas. Texto com autoria indígena: 5 linhas. Artigo acadêmico: 31 linhas.</p>
Elementos iconográficos	<p>Mapa: 2 Fotografia: criança (1), homens (1), mulheres (2), árvore (1) Gravura: 4.</p>
Atividades	<p>Localização; Comparação; Inferência; Produção de matéria jornalística.</p>

Fonte: Sistematização dos autores (2024).

A partir das proposições de análise elaboradas por Bittencourt (2005), podemos depreender, através da análise do Quadro 3, que o material que nos propusemos a avaliar promove um ensino voltado para a permanência de um conjunto de elementos simbólicos identificados com uma visão eurocêntrica de ensino de História. Os temas selecionados apontam para a continuidade já constatada nos materiais didáticos, pois destaca eventos, personagens e recorre a um repertório iconográfico “já



consagrado” nos manuais de ensino, excetuando-se o uso de quatro fotografias, sendo três de pessoas e uma de árvore.

A ausência da visão indígena no material também é um elemento de destaque, haja vista as cinco linhas dedicadas à narrativa produzida por indígenas, o que coloca o questionamento sobre a inclusão dos diferentes pontos de vista e reconhecimento da diversidade de experiências históricas. Em termos proporcionais, a narrativa indígena representa aproximadamente 2,5% das 238 linhas de texto disponibilizadas para estudo dos estudantes. Quando nos propomos a analisar o repertório iconográfico, nota-se a presença constante das imagens produzidas por artistas europeus – mapas e gravuras –, o que sugere a permanência de uma narrativa visual eurocentrada. Os povos indígenas não produzem imagens sobre a espacialidade? O audiovisual produzido por indígenas não poderia “conectar” os estudantes aos saberes indígenas? No que se refere à iconografia, destaca-se positivamente a presença de duas fotografias retratando mulheres Mapuche.

Os conteúdos históricos referentes à noção de guerra para as comunidades indígenas também merecem um destaque nesta análise, especialmente no que se refere às práticas do povo Tupi. Na obra *A função da guerra na sociedade tupinambá*, Florestan Fernandes apresenta um trabalho denso que, certamente, caberia ser mencionado para exemplificar algumas das práticas e valores simbólicos. Tratando das armas de tiro, Fernandes (2006, pp. 40-41) menciona o uso de flechas incendiárias e outras com a letalidade aprimorada com dente de tubarão e ferrões de rabo de arraia; também é mencionada a estratégia de gases nocivos (FERNANDES, 2006, p. 42), que eram elaborados através da queima da pimenta caiena. Em relação às armas de choque, o antropólogo destaca a importância do tacape para os confrontos corpo a corpo, sendo estes comparados às espadas por alguns cronistas.

O valor simbólico da guerra também pode ser compreendido através dos rituais, pois “a pintura do corpo, os adornos e as incisões traduzir, de maneira simbólica, o valor pessoal e os poderes carismáticos de que estavam dotados os contendores, inclusive enquanto guerreiros” (FERNANDES, 2006, p. 52). Logo, a guerra para os Tupinambá incluía valores simbólicos – insígnias guerreiras, instrumentos musicais, processos mágicos, troféus – e tecnologias – arcos, gases, flecha, tacape e escudo –, tornando-o “um sujeito equipado para a guerra” (FERNANDES, 2006, p. 51). Esses saberes certamente aflorariam a imaginação do estudante,



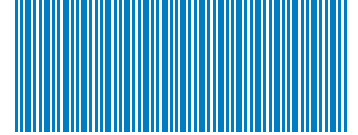
pois aportariam informações históricas sobre a cultura indígena suas estratégias de resistência ao invasor português.

A visão crítica e plural, defendida por Bittencourt (2005) não é localizada no material didático analisado e, ainda que este inclua uma seção destinada ao Multiculturalismo, a análise de documentos produzidos por europeus indica qual é o conhecimento histórico privilegiado.

Considerando as contribuições de Brito (2009), podemos identificar a permanência de visões subalternizadas das populações indígenas. No Capítulo 10 se sobressai um conjunto de informações que enfatizam ou as alianças ou as derrotas, além de ressaltar o extermínio como quando é informado que “no século XVII, uma parcela da população nativa já tinha sido dizimada pelos portugueses” (Araribá Conecta-História, 2022, p. 118), o que pode ser compreendido como a naturalização de um estado de violência. Certamente um material didático de uso escolar requer, de seus autores, uma capacidade de síntese que dê conta de apresentar os processos históricos; todavia, há que se ter especial cuidado com os sujeitos históricos que participam desse processo. Essa visão derrotista das populações indígenas – que não se entregaram sem lutar – vai na contramão das determinações da Lei 11.645/08, que estabelece que o ensino tenha por objetivo apresentar a contribuição dos povos indígenas e negros para a história do Brasil. Cabe refletirmos sobre a necessária ruptura epistêmica com os saberes eurocêntricos – que historicamente compuseram os currículos escolares – de modo que a contribuição dos indígenas à nossa história seja ensinada nas escolas e valorizada na sociedade.

5 Considerações finais

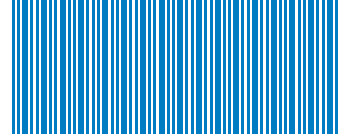
Como uma alteração na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a Lei nº 11.645/08 deveria impactar não apenas o desenho curricular das escolas, mas também o material didático, que deveria ser elaborado em consonância com esse dispositivo legal. Espera-se que os livros disponíveis no PNLD – após criterioso processo avaliativo – cumpram o papel de apresentar os conteúdos históricos com abordagem contextualizada e crítica, indo além da mera apresentação de fatos históricos e dados cronológicos. O diálogo intercultural, o respeito à diversidade e a valorização dos saberes tradicionais indígenas, quilombolas e afro-brasileiros deveriam ser a premissa, com vistas



a corroborar com a discussão da história e da identidade nacional brasileira na perspectiva da diversidade étnico-racial.

A necessária articulação entre o PNLD e a Lei nº 11.645/2008 configura-se como um passo fundamental para a construção de uma educação brasileira mais justa, inclusiva e de qualidade social para todos/as. Nessa perspectiva, a busca da igualdade social há que considerar as desigualdades étnicas como ponto central na discussão da valorização da história indígena que compõe nossa constituição como sociedade plural e humana. Ao apresentamos esta análise centrada no livro didático, buscamos investigar quais visões são privilegiadas, tendo em conta a disputa curricular. Um material didático que se prestasse ao papel da democratização do conhecimento garantido por lei traria as vozes dos povos subalternizados. O capítulo do livro que analisamos profundamente deixa muito a desejar; no entanto, Bittencourt (2008) nos apontou a resposta teórica para essa problemática, especialmente quando afirmou que o livro didático é uma mercadoria (produto do mundo editorial), um depositário de conteúdos escolares (que sistematiza conteúdos), é um instrumento pedagógico (elabora estruturas de ensino) e é também um veículo portador de valores, ideologia e cultura (2008, pp. 71-72). Como veículo de valores, nota-se que a função ideológica perpetrada pelo livro tem na permanência do etnocentrismo: não dá conta de apresentar a realidade histórica travada pelos povos indígenas marcada pela resistência e sabedoria, pois apresenta “pinceladas” da História Indígena, o que pouco contribui para uma educação transformadora e antirracista.

Um fator determinante para a aplicação dos conceitos e conteúdos necessários para a aprendizagem é a atuação do professor. Seria estimulante, como desdobramento desta análise, empreender uma investigação sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao uso desse material, pois o livro didático é apenas um dos instrumentos que são utilizados na sala de aula. Caberia, portanto, desvelar como os professores se posicionam perante esse material e, no dia a dia da sala de aula, que uso fazem e como complementam (ou não) as informações históricas que esse material apresenta, ou seja: existe espaço para a criatividade e criticidade?



REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Currículo e poder**. Educação & Realidade, V. 14, n^o 2, jul./dez. de 1989.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Revista ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008. 11^a ed.
- BRITO, Edson Machado de. **O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico**. Fronteiras, Dourados, v. 11, n. 20, pp. 59-72, jul./ dez. 2009.
- FERNANDES, Florestan. **A função da guerra na sociedade tupinambá**. São Paulo: Globo, 2006. 3^o ed.
- MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. **Como se deve escrever a História do Brasil**. Dissertação oferecida ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. In: O estado de direito entre os autóctones do Brasil. Belo Horizonte: editora Itatiaia; São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1982.
- PONCE, Branca Jurema. **O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, pp. 785-800, set./dez. 2018. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.
- SANTOS, Raquel Cristina dos. **Caramuru, a invenção do Brasil: rupturas com a história**. Dissertação, 201 p. Universidade Paulista. Programa de Mestrado em Comunicação. São Paulo, 2006.
- STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

Submetido em: 29/05/2024

Avaliado em: 05/08/2024

Aprovado em: 12/08/2024

www.veracruz.edu.br/instituto

