



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E LETRAS - CCHSL CURSO DE
PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ANA KARINA ALMEIDA TEOTONHO

**A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO PRESCRITO E
DO CURRÍCULO EDITADO**

IMPERATRIZ – MA

2024

ANA KARINA ALMEIDA TEOTONHO

**A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO PRESCRITO E DO
CURRÍCULO EDITADO**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de artigo científico, apresentada ao Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras - CCHSL, Curso de Pós Graduação em Ensino de História: da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, como pré-requisito para obtenção de título de pós-graduada.

Orientador: Professor Dr. Jaime Garcia Siqueria Jr.

T314r

Teotonho, Ana Karina Almeida

A representação indígena em um livro didático de história do ensino fundamental: análise crítica do currículo prescrito e do currículo editado. / Ana Karina Almeida Teotonho. – Imperatriz, MA, 2024.

29 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2025.

1. BNCC – Currículo escolar. 2. Povos indígenas - História. 3. Livro didático. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 371.214:94(=87)

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

2024

ANA KARINA ALMEIDA TEOTONHO

A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO PRESCRITO E DO CURRÍCULO EDITADO.

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de artigo científico, apresentada ao Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras - CCHSL, Curso de Pós Graduação em Ensino de História: da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, como pré-requisito para obtenção de título de pós-graduada.

Orientador: Professor Dr. Jaime Garcia Siqueria Jr.

Aprovada em: 21/10/2024

BANCA EXAMINADORA



Professor Dr. Jaime Garcia Siqueria Jr.

Orientador

Documento assinado digitalmente



REGINA CELIA COSTA LIMA

Data: 19/12/2024 13:17:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. Regina Célia Costa Lima

Documento assinado digitalmente



JESSE GONCALVES CUTRIM

Data: 17/12/2024 18:00:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Me. Jessé Gonçalves Cutrim

Imperatriz – MA

2024

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise do conteúdo prescrito no currículo nacional, a BNCC, e como isso se expressa no currículo editado, o livro didático, no que se refere a representação e história dos povos indígenas. Utilizamos como objeto de análise o livro didático do 6º ano, ensino fundamental, produzido por Alfredo Boulos Júnior e publicado em 2022. Analisamos a quantidade de páginas em que os povos indígenas são representados em imagens e conteúdos, bem como fizemos a observação se o conteúdo apresentado no livro rompe com o colonialismo eurocêntrico, ou se contribui para o reforço de estereótipos. Com base nisso, concluímos que o livro didático investigado apresenta representações e conteúdos genéricos e ínfimos, que parecem apenas querer cumprir com a obrigatoriedade imposta pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sem, de fato, empreender esforços contra a historiografia tradicional que se volta para a trajetória do homem europeu.

Palavras-chave: Currículo; BNCC; Livro didático; História; Povos indígenas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
A QUESTÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO E DO CURRÍCULO EDITADO: A POLÍTICA DO CONHECIMENTO OFICIAL	6
REPRESENTAÇÃO E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	13
REPRESENTAÇÃO E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL “HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA”	15
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	24

Introdução

Os currículos educacionais no Brasil são um campo de disputa constante. Os currículos refletem diretamente cenários políticos e socioculturais, bem como são capazes de expressar diferenças sociais e relações de poder ao legitimar determinados conhecimentos e o protagonismo de determinado grupo, ao passo que valida a ausência de determinados conhecimentos e a representação de grupos minoritários. No que se refere a disciplina de História, há uma ausência tradicional de conhecimento histórico sobre a história de mulheres, da comunidade LGBTQIA+, dos povos negros e dos povos indígenas.

A história ensinada nas escolas brasileiras tem sido tradicionalmente marcada por uma perspectiva centrada em grandes figuras masculinas, brancas, cisgêneras, heterossexuais, cristãs e de origem europeia. Durante muito tempo, o foco esteve na trajetória do homem europeu, frequentemente apresentada como uma narrativa de 'conquista' e expansão territorial, deixando em segundo plano as diversas vozes e vivências que compõem a história da humanidade. Ainda que pouco a pouco mudanças estejam sendo feitas no sentido de incluir outras perspectivas e destacar a diversidade de experiências históricas, há muito trabalho a ser realizado para que possamos construir uma abordagem mais plural e descolonizada no ensino de História.

O Brasil, país em que a principal característica é a sua diversidade, de povos, de etnias, de culturas, línguas e de tradições, ainda sustenta um currículo para a disciplina de História que consiste na história tradicional eurocêntrica, podemos encontrar referências a história do Brasil, mas de forma vaga e partindo mais da perspectiva europeia em relação as terras a serem conquistadas – seja na África ou na América.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes para a uniformização do conhecimento ensinado em sala de aula em nível nacional, reconhece a importância de romper com o eurocentrismo tradicional. No entanto, ainda enfrenta desafios para efetivamente superar esse modelo tradicionalista.

Como resultado, o currículo expresso nos livros didáticos, produzidos no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD, 2024-2027), reflete, em muitos casos, as influências da BNCC e, assim, tende a reproduzir aspectos da perspectiva eurocêntrica dominante.

O livro didático é o material didático oficial das escolas, distribuídos pelo governo, é o recurso comum e acessível para os alunos, principalmente na rede pública de ensino, em que crianças e jovens em vulnerabilidade socioeconômica, muitas vezes, só possuem o livro didático como fonte de conhecimento. Diante disso, propomos a análise das representações de povos indígenas no livro didático do 6º ano, ensino fundamental, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, utilizado nas escolas da rede estadual de ensino do Tocantins

O objetivo é mostrar de que forma a diversidade etnicocultural dos povos brasileiros estão incluídos ou não no livro didático de História, contribuindo ou não para difundir conhecimentos que devem alcançar crianças e jovens brasileiros. Os povos indígenas serão objeto de análise ao considerarmos que são os primeiros habitantes do Brasil e que, desde o processo de colonização, têm enfrentado desafios relacionados à representação no ensino de História. Muitas vezes, suas experiências têm sido subordinadas à narrativa colonial centrada no domínio europeu. Isso nos leva a refletir: quem contou a história do Brasil? Quantos povos e intelectuais indígenas foram consultados para contribuir na construção deste e de outros livros didáticos? Embora avanços tenham sido feitos, ainda há muito a ser feito para garantir uma abordagem mais inclusiva e representativa

A questão do currículo prescrito e do currículo editado: a política do conhecimento oficial

De maneira interessante, os apontamentos de Michael Apple (2002) sobre a instituição de um currículo nacional nos Estados Unidos, conversa, em muitos aspectos, com a própria instituição de um currículo nacional no Brasil e suas influências sobre os conteúdos dos livros didáticos. E isto não se dá por engano, considerando as interferências da política internacional no campo da educação. Conforme o autor, um currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim uma escolha seletiva dos conhecimentos considerados legítimos; seleção e escolhas essas que partem da decisão de determinado grupo (Apple, 2002, p. 59).

O que se considera conhecimento, como se organiza e como se transmite, tudo isso está diretamente relacionado “à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade” (Apple, 2002, p. 60). Assim, para Michael Apple (2002, p. 60), existe uma política do conhecimento oficial que expressa os conflitos, tensões e concessões culturais, políticas e econômicas que nos organizam e desorganizam socialmente.

De um lado, há aqueles que acreditam que o conhecimento reproduzido pelo currículo são descrições neutras sobre o mundo e, por outro lado, há aqueles que possuem concepções da elite em que o conhecimento privilegia determinados grupos e marginaliza os demais.

O autor atribui os movimentos em direção ao conhecimento oficial e a instauração de um currículo nacional ao que chama de “restauração conservadora” da política de direita no poder do Estado. O argumento de Apple (2002), é que às costas das justificativas para o estabelecimento de um currículo e sistema de avaliação nacionais, “está uma perigosíssima investida ideológica” conservadora cujo os efeitos “serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade” (Apple, 2002, p. 61-62).

Segundo o autor, o conservadorismo, pelo sentido do próprio nome, conserva o velho e se volta contra o novo. Porém, o que se observa nos movimentos realizados pelo conservadorismo de direita na política, é um projeto ativista de mudanças. Grupos da ideologia conservadora são possuidores de poder político e econômico e, portanto, conseguiram redirecionar e redefinir os debates que concernem às áreas da educação, das políticas públicas e do bem comum. Logo, o propósito da educação está sendo mudado. Nas palavras do próprio autor:

Já se foi o tempo em que a educação era vista como parte de uma aliança social que reunia muitas “minorias”, mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas, funcionários de governo e outros, que agiam em conjunto para propor políticas sociais-democráticas (ainda que limitadas) para as escolas (por exemplo, ampliação das oportunidades educacionais, esforços limitados de equalização de resultados, desenvolvimento de programas especiais em educação bilíngue e multicultural, e assim por diante) (Apple, 2002, p. 67).

Assim, conforme o autor, os esforços direcionados para a democratização do acesso à educação considerando a inclusão de minorias, foram redirecionados pelo grupo que associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores, cujo os interesses não incluem melhores oportunidades para

mulheres, pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Longe disso, tem por objetivo promover a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, aliados aos ideais de lar, família e patriotismo (Apple, 2002, p. 68).

Nessa perspectiva, as autoras Sandra Oliveira e Flávia Caimi (2021), apontam que antes da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil no dia 20 de dezembro de 2017, os professores possuíam relativa autonomia na escolha dos livros didáticos, dispondo de opções mais variadas, bem como autonomia sobre a própria organização dos conteúdos a serem ensinados. Entretanto, após 2016, ano marcado pela destituição da então presidenta Dilma Rousseff, se identifica aproximações e acordos com setores privados com projetos que têm por objetivo dispor de propostas e materiais prontos para alunos e professores, materiais que se orientam por uma lógica de conhecimentos prontos e acabados, com ponto de partida e chegada já definidos (Oliveira; Caimi, 2021, p. 14), portanto, a promulgação da BNCC um ano depois não é mera coincidência.

Também para as autoras, o cenário da educação após o ano de 2016 é marcado por lutas sem possibilidades de acordos, em que se trabalha com grupos que se entendem detentores absolutos de decisões sobre o que é uma escola, como e o que deve ser ensinado nesses espaços (Oliveira; Caimi, 2021, p. 4). A partir disso, as autoras empreenderam uma análise curricular da BNCC, principalmente no que se refere aos conteúdos, competências e habilidades destinadas à disciplina de História. Partindo dos estudos de José Gimeno Sacristán e Agustín Benito, Sandra Oliveira e Flávia Caimi (2021), utilizam dos conceitos de currículo prescrito e currículo editado para referirem-se à BNCC e ao livro didático, respectivamente, em que o currículo prescrito é o que se propõe e se impõe a ser trabalhado nas escolas, englobando a determinação de conhecimentos, perspectivas teóricas e métodos, ao passo que o currículo editado é a maneira como o currículo prescrito se materializa, portanto, o livro didático é o currículo prescrito na sua edição impressa e planejada para alunos e professores.

A BNCC como currículo prescrito apresenta função normativa e reguladora, impondo-se sobre o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD, 2024-2025), de maneira que determina diretamente a produção dos livros didáticos utilizados em sala de aula e, portanto, define os códigos sobre como deve ser a cultura nas escolas e o conhecimento produzido por elas. Conforme a análise das autoras Oliveira e Caimi (2021), dentre os pressupostos da formação histórica

dos alunos, há como procedimento a identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente. Logo, a BNCC trabalha com uma concepção e organização do conhecimento histórico que parte da tradição historiográfica que privilegia “uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica” (Oliveira; Caimi, 2021, p. 7).

Nesse viés, a organização cronológica e linear limita o ensino de História a um conhecimento enrijecido e encaixotado, que desconsidera quaisquer outras formas de organização do conhecimento, dos próprios tempo e espaço (Oliveira; Caimi, 2021, p. 7).

Os ditos conhecimentos considerados importantes para a história do Ocidente, são aqueles que contam a história do mundo a partir da Europa, de modo que, os demarcadores e divisores do tempo histórico são: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Trata-se de aprender os caminhos trilhados pelo homem europeu até a invasão do território brasileiro em 1500, marco em que se “começa” a contar a história do Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca uniformizar o ensino em todo o Brasil, o que pode, em certa medida, limitar a valorização de conhecimentos regionais e perspectivas alternativas, dependendo de como ela é interpretada e aplicada. Embora a BNCC mencione a importância da diversidade cultural e incentive que as escolas abordem conteúdos locais e regionais, na prática, muitas vezes se prioriza conteúdos alinhados a padrões gerais, frequentemente eurocêntricos.

Isso pode resultar em uma abordagem que obscurece histórias e saberes regionais, indígenas e de outras culturas locais. Portanto, embora a BNCC não exclua completamente essas narrativas, seu direcionamento ainda não é suficientemente robusto para garantir que elas ocupem o espaço devido no currículo escolar.

A normatização e regulamentação realizada pela BNCC propõe a reprodução de um conhecimento homogêneo para todas as escolas do território brasileiro, com a justificativa de equalizar o acesso ao conhecimento, não considerando as dimensões continentais do país e, portanto, as suas particularidades regionais e diversidade populacional. A diversidade cultural prevista pela BNCC gira em torno de abordagens etnocêntricas, heteronormativas, do homem branco (Oliveira; Caimi, 2021, p. 8).

Assim, por exemplo, no que se refere a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatórios o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, o texto da BNCC diz:

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 401).

Ao reconhecer que “existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos” que “podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados”, a BNCC dá um passo importante ao abrir espaço para a pluralidade de saberes. Contudo, ao limitar essas perspectivas ao papel de complemento às referências tradicionais, há o risco de que as narrativas e os conhecimentos dos povos brasileiros sejam tratados de forma periférica, sem realmente desconstruir o eurocentrismo predominante no currículo.

Em vez de ocupar uma posição central ou equivalente, essas histórias podem acabar relegadas a um espaço menor no ensino, sendo abordadas de forma pontual, enquanto o foco permanece na história europeia. O desafio, portanto, é promover uma integração efetiva e equilibrada, que valorize essas outras formas de conhecimento como parte essencial da formação educacional, e não como meros apêndices.

A própria BNCC ainda diz:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (Brasil, 2017, p. 401).

O documento reconhece a “produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (Brasil, 2017, p. 401), ao passo que se constitui enquanto currículo prescrito que não rompe com essa narrativa, pelo contrário, a consolida. O que se ensina de História nas escolas é o resultado de escolhas realizadas, décadas após décadas, sobre o que e como ensinar, um processo seletivo, retroalimentado, que legitima determinados saberes e

valida o extermínio dos demais (Oliveira; Caimi, 2021, p. 16). Logo, o que se tem feito é um processo de retroalimentação do conhecimento eurocentralizado, ao passo que se consolida o extermínio de conhecimentos regionais e locais, de culturas diversas, como são os conhecimentos oriundos dos povos indígenas.

Um currículo nacional e homogêneo, como é a BNCC, diante de uma sociedade evidentemente heterogênea, não promove a coesão, mas sim sustenta ainda mais as suas divisões e desigualdades. Para Michael Apple (2002, p. 76), um currículo necessita reconhecer a própria sociedade para a qual se produz, sua cultura, história e os interesses sociais que lhe dão origem. O currículo “não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais” (Apple, 2002, p. 77). Concordamos com o autor que, um currículo e uma pedagogia democráticos precisam, antes de tudo, reconhecer os diferentes posicionamentos sociais, as diferentes culturas e as relações de poder entre eles. Para Apple (2002, p. 77), o tratamento igual reside, na verdade, no reconhecimento das diferenças, que privilegiam e marginalizam os alunos.

Michael Apple (2002, p. 77) recorre ainda a Michel Foucault para explicar o funcionamento do poder e como este é empregado pela direita política. Nas palavras do autor, para entender o poder é preciso olhar para as margens, para as lutas daqueles que foram relegados à condição de “os outros” pelos detentores do poder. A Nova Direita, para o autor, é responsável pela criação de diversos grupos classificados como “os outros”: mulheres, negros, gays, lésbicas, pessoas trans, pobres, a própria classe trabalhadora e, claro, no que cabe este trabalho, os povos indígenas. Logo, um currículo que não dialoga com esses grupos e com suas diferenças é instrumento de consolidação das desigualdades criadas e promovidas pelos grupos de poder.

Por sua vez, o livro didático enquanto currículo editado, é descrito por Circe Bittencourt (2008, p. 301) como uma mercadoria ligada a indústria cultural capitalista e, por essa característica, é um produto em que há a interferência do Estado tanto na determinação dos conteúdos a serem veiculados quanto nos métodos de avaliação que são empregados. Assim, para a autora, “o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (Bittencourt, 2008, p. 302).

Nesse sentido, entende-se a BNCC e, conseqüentemente, o livro didático, como currículos que são campos de disputas políticas e ideológicas e que refletem a

ordem social estabelecida e/ou almejada; seja para a manutenção ou para a mudança de aspectos sociais, esses currículos estão entre os principais objetos de interesse para aqueles que almejam o poder sobre as massas.

Partindo dessa premissa e compreendendo a marginalização e violência a que são submetidos os povos indígenas nos diversos territórios do Brasil, propomos a análise da representação de povos indígenas e da história narrada sobre esses povos no livro didático de História.

Representação e história dos povos indígenas no livro didático de História

A história dos povos indígenas nos livros didáticos de História inicia em 1500, com o “descobrimento” do Brasil. Hoje compreendemos o erro no descobrimento, na utilização da palavra, e somos capazes de apontar “não foi descobrimento, foi invasão”. Entretanto, os longos anos em que o dito “descobrimento” foi ensinado e introduzido nas escolas, contribuiu para a formação de indivíduos e para a disseminação cultural de uma perspectiva em que indígenas são descendentes dos “índios” que não foram tão fortes quanto a potência europeia portuguesa, que se venderam por espelhos e bugigangas, das “índias” que se deram aos portugueses, e que foram ensinados, educados para a civilização moderna que trouxe o lusitano.

Cresce no mundo acadêmico os movimentos rumo às produções de trabalhos com a perspectiva decolonial, trabalhos que identificam a invasão europeia, que apontam as suas consequências ainda na sociedade brasileira contemporânea e, principalmente, para as sociedades indígenas que vivem às margens e que ainda tem seus territórios invadidos, seus direitos negados. Porém, cabe pensar: a perspectiva decolonial chegou às escolas? Crianças e jovens brasileiros compreendem a invasão? Como o livro didático de História narra a chegada do português e os primeiros anos de colonização? E, principalmente, como o livro didático narra e representa as histórias e as culturas indígenas?

Tradicionalmente, a imagem do indígena estabelecida é a do índio: aquele que foi encontrado vivendo nu, com pinturas no rosto e corpo, com adereços de penas, habitantes da floresta, com culturas e hábitos primitivos. As consequências dessa representação não só podem como levaram a consolidar a existência indígena ao passado e, na contemporaneidade, a inferioridade e marginalização (Antunes; Nogueira, 2018, p. 754). Junto a isso, há a homogeneização em torno do “índio” genérico, que desconsidera as diversidades culturais desses povos.

Tendo isso em vista, a autora Maria Perpétua Domingues (2014), aponta que os livros didáticos contribuem para a formação de uma cultura histórica e que, além de fixar conteúdos, “fixam representações e produzem sentidos” (Domingues, 2014, p. 4). Portanto, a literatura didática exerceu e exerce função sobre as construções de sentidos e representações sobre, dentre outros, os povos indígenas.

Nesse sentido, as autoras Antunes e Nogueira (2018, p. 753), apontam que pesquisas das décadas de 80 e 90 demonstraram que a representação do indígena nos livros didáticos de História é, em sua maioria, com enfoque no passado: o período de colonização. Para as autoras, isto decorre, dentre outras coisas, da noção de História que o livro didático apresenta; uma História que não tem movimento, que não se transforma, de forma que se transmite uma História tradicional, de eventos básicos europeus. Esse predomínio de parâmetros eurocêntricos e brancos nos saberes escolares contribui para a invisibilidade da pluralidade étnica e cultural que marca a formação da sociedade brasileira.

A literatura didática retrata contribuições históricas e culturais dos negros e indígenas apenas em determinados momentos históricos, em que foram subordinados e escravizados pela dominação europeia, de modo que, não se tem uma concepção contínua histórico-cultural da trajetória desses grupos no Brasil, construindo uma perspectiva de que estão estanques em um papel de sujeição (Antunes; Nogueira, 2018, p. 754).

De acordo com Payayá (2020), a metodologia de ensino deve contemplar a pré história brasileira, abordagem que ainda é negligenciada nos materiais didáticos. Nesse contexto, a leitura de literatura indígena torna-se fundamental para desconstruir mentalidades colonizadas, que perpetuam preconceitos contra os povos originários. Essa prática é essencial para promover uma educação mais inclusiva e respeitosa, alinhada às perspectivas e vivências desses grupos

Junto a isso, a instauração das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para todo o currículo nacional, embora tenha provocado propostas e ações para a valorização da cultura afro-brasileira, o mesmo não se deu sobre a história e cultura indígena. Conforme Antunes e Nogueira (2018, p. 755), “isso faz com que os próprios grupos indígenas questionem sobre a real aplicabilidade da lei, já que a inserção da temática se mostra apenas como um complemento da lei 10.639/03”.

Segundo a autora Fabiana Xavier (2022, p. 316), é na escola que as crianças aprendem grande parte dos conceitos que levarão para a vida, e o livro didático ocupa papel central sendo, em muitas escolas, o único material impresso com o qual os estudantes têm contato, principalmente no que se refere às escolas públicas. Considerando o que já apontamos acima, de que predomina nesses livros uma narrativa eurocêntrica sobre a própria história do Brasil, a utilização desses livros didáticos, a partir do qual se planeja todas as aulas e se exige o cumprimento das expectativas do currículo prescrito, se reforça a imagem colonial dos povos indígenas enquanto povos primitivos, atrasados, que em nada contribuem para a sociedade (Xavier, 2022, p. 317).

Representação e história dos povos indígenas no livro didático de História do 6º ano do ensino fundamental “História sociedade & cidadania”

O livro didático que utilizamos como objeto de análise sobre a representação e história dos povos indígenas no currículo editado, foi “História sociedade & cidadania”, do 6º ano do ensino fundamental, anos finais, de Alfredo Boulos Júnior. O livro é a primeira edição, publicada em 2022.

Logo nas primeiras páginas do livro temos as indicações, informações e orientações para o professor. Dentre elas, há um tópico intitulado “Por que estudar a temática afro e a temática indígena?” em que se abordam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, destacando as lutas do Movimento Negro no Brasil em prol da inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares.

As razões apontadas pelo livro para o estudo das temáticas afro e indígena são relevantes e alinhadas à construção de uma sociedade mais inclusiva. Segundo o autor, o estudo das matrizes afro e indígena é essencial para a construção de identidades, responde a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e negros pelo "direito à história" e contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito às diversidades, sendo indispensável para toda a população brasileira (Boulos Júnior, 2022, p. 26).

Nesse contexto, seria esperado que o livro incluísse essas temáticas de maneira ampla e consistente. No entanto, entre as 356 páginas da obra, os povos indígenas do Brasil aparecem, em texto ou imagem, em apenas 11 páginas (20, 32, 55, 56, 132, 143, 144, 145, 146, 147 e 206). Embora o livro apresente uma inclusão

significativa de pessoas negras e algumas representações de pessoas asiáticas, a presença de povos indígenas está restrita, em grande parte, a tópicos específicos sobre essas culturas.

Essa distribuição evidencia a limitação na representação dos povos indígenas, ressaltando a necessidade de uma integração mais ampla e significativa dessas temáticas no material didático. É fundamental que os povos indígenas sejam reconhecidos como parte essencial da sociedade brasileira, ocupando um lugar de destaque proporcional à sua importância histórica e cultural, e não sendo tratados apenas como algo periférico ou separado.

No sumário, que explicita os conteúdos que compõem o livro, os povos indígenas só são diretamente abordados no tópico “Indígenas nas terras onde hoje é o Brasil”, da Unidade 2, capítulo 7, que é subdividido nos subtópicos: conhecendo os povos indígenas, diferenças entre os indígenas e semelhanças entre os indígenas. Ao todo, isso se refere a 5 páginas, sendo elas preenchidas por pequenos textos e imagens em dimensões que ocupam bastante o espaço das páginas, o que reduz o conteúdo. A unidade 2 é intitulada de “África, Oriente e América na antiguidade” e, por sua vez, o capítulo 7 trata dos “Povos indígenas na América”, e se ocupa dos povos Maias, Incas e Astecas, dedicando aos povos indígenas do Brasil, as páginas e tópicos que mencionamos.

As poucas informações apresentadas pelo livro sobre os povos indígenas no Brasil são limitadas, generalizantes e não aborda nenhum grupo étnico em específico, como é feito, por exemplo, com os antigos povos Maias, Incas e Astecas.

Faremos aqui as observações e logo após colocaremos imagens propriamente do livro, das sessões que se referem aos nossos apontamentos, com o intuito de manter as dimensões e qualidade de imagem e para que o leitor possa realizar sua própria observação.

Figura 1: Diferenças entre os indígenas, segundo o livro didático do 6º ano

Diferenças entre os indígenas

Comparando os povos indígenas entre si, percebemos que há diferenças e semelhanças entre eles.

As diferenças entre os indígenas podem ser percebidas, por exemplo, em seus traços físicos e nas línguas que eles falam.

Traços físicos

Observe o desenho do rosto, o corte do cabelo e os adereços usados por esses indígenas da atualidade.



À esquerda, homem kamayurá. Parque Indígena do Xingu (MT), 2011. À direita, mulher pira-tapuya. Aldeia Rouxinol, Manaus (AM), 2009. Abaixo, jovens pataxós durante os VIII Jogos Indígenas Pataxó, ocorridos em Porto Seguro (BA), em 2014.





Dialogando

O que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos, o corte de cabelo e os enfeites que eles usam? Justifique.
Respostas pessoais.

145

TEXTO DE APOIO

Os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI) mostram diversas manifestações culturais em danças, ritos, cantos e adereços. Por toda a vila dos jogos, indígenas caminham de um lado : outro, em um verdadeiro desfile de desenhos estampados em homens e mulheres de várias etnias. E cada arte tem seu significado, nada é por acaso.

[...]

Os Tapirapé, dos estados do Mato Grosso e Tocantins, se inspiraram nos cascos dos jabutis para criar um desenho de geometria simples. Os jabutis são importantes para a etnia. O animal é utilizado em um ritual de alimentação aos espíritos. Ele usam essa pintura quando estão prontos para a caça ou para a guerra. É a pintura de um verdadeiro guerreiro Tapirapé.

Muitos povos vieram com suas pinturas de guerra, sobretudo para participar das competições. O clima é de paz e congraçamento, mas quando entram na arena para disputa de cabo de força o arco e flecha são guerreiros [...].

“Minha pintura representa nossos guerreiros, os traços pretos e vermelhos também. O amarelo representa o sol, para respingar na nossa força e dar mais energia, mais fogo para lutar pelos objetivos”, diz o líder Ubiranan Pataxó. O cocar com a cor branca, que representa a paz, também transmite uma mensagem.

“É um mundo colorido; nossa floresta verde, do céu, do mar e dos pássaros cantando. Então tudo isso que a gente utiliza hoje é homenageando também o ser da natureza e agradecendo a Deus também por tudo que ele nos dá”, explica o Pataxó.

BRANDÃO, Marcelo. Palmas: indígena desfilam tradição em forma de pintura. EBC Brasília, DF, 30 out. 2015. Disponível em <http://www.ebc.com.br/cultura/2015/10/indigenas-desfilam-tradicao-em-forma-de-pintura-nos-jmpi>. Acesso em: 17 ago. 2022

ENCAMINHAMENTO

- Ressaltar que os povos indígenas são diferentes entre si, como se pode notar comparando a aparência física de cada grupo, as línguas que falam, as artes que praticam, seus modos de construir casas e seus rituais.

Dialogando. Para complementar o trabalho com a seção, sugere-se refletir sobre os textos disponíveis na seção Texto de apoio.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI08 e da competência geral 3.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** esta página também mobiliza a macroárea multiculturalismo.

Em relação a figura 1 as diferenças citadas se referem aos traços físicos e linguísticos, e no caso das diferenças físicas, não há explicação nenhuma, apenas imagens ilustrativas. Logo abaixo das imagens na figura 1, há um encaminhamento

para o professor de ressaltar as diferenças físicas, bem como “as artes que praticam, seus modos de construir casas e seus rituais” (Boulos Júnior, 2022, p. 145), sendo que estas informações não aparecem em página nenhuma do livro para serem abordadas. O professor deve, então, por si mesmo buscar outros materiais e fontes de informação para suprir uma indicação feita pelo próprio livro didático e que nele é ausente?

Ao tratar das semelhanças entre os indígenas, as informações são ainda mais generalizantes. Nem todos os grupos étnicos possuem organização social tal qual é apontado e, novamente, não se aborda nenhum grupo étnico em específico para trazer informação, aprofundar e, de fato, debater semelhanças e diferenças. Como podemos tratar de supostas semelhanças e diferenças entre grupos, se não há nenhum grupo para servir de exemplo?

Os povos indígenas também possuem uma breve menção no capítulo 1, que trata de “História e tempo”, no tópico “O tempo histórico”, em que trata da noção de tempo e de métodos variados de compreendê-lo e organizá-lo, trazendo como exemplo o calendário do povo Kayabi, utilizando de 12 imagens, uma para cada mês do calendário gregoriano, que preenchem duas páginas, acompanhadas de pequenos parágrafos no rodapé, sem nenhuma explicação mais detalhada e aprofundada sobre a real funcionalidade e organização do calendário Kayabi.

Assim como a autora Fabiana Xavier (2022, p. 321) aponta em suas análises, também ressaltamos que a abordagem realizada pelo livro didático de História do 6º ano, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, reforça o imaginário social do indígena que vive apenas em aldeias e florestas, isolados do mundo urbano, identificado como a sociedade civilizada e que avança. Não se tem informações sobre os grupos indígenas que são apontados nas legendas das imagens utilizadas, e muito menos se aborda as mudanças que atravessam esses povos, principalmente no que se refere às relações com as cidades. Não se tem imagens ou menções aos indígenas que vivem nas cidades, que usam roupas sociais, que possuem profissão e emprego, que ocupam cargos em espaços políticos, e que tem os centros urbanos como seus locais de vivência. Isso não os torna mais ou menos indígenas.

Conforme as palavras da autora Fabiana Xavier (2022, p. 322) “A sociedade indígena passa por mudanças como qualquer outra sociedade e o imaginário da sociedade não consegue muitas vezes se libertar desta concepção indígena colonial”. Portanto, os conteúdos e imagens utilizados pelo livro didático de História

de Alfredo Boulos Júnior, publicado em 2022, para o 6º ano, não estão alinhados às diversidades étnicas e pluralidades de existência e vivência dos povos indígenas no Brasil contemporâneo, se resumindo em informações irrisórias e generalizantes, sem fazer referência à etnia e a cultura de maneira singular e específica.

Assim, o currículo prescrito (BNCC) e o currículo editado (livro didático), demonstram que devem atender a diversidade de povos, tradições e culturas brasileiros e rever suas referências eurocêntricas, mas continuam a produzir materiais em que as páginas são preenchidas por matrizes europeias. Não basta dizer “devemos reconhecer e aprender sobre a diversidade dos nossos povos” e no currículo editado continuar a produzir sobre a importância de Grécia e Roma, sem também produzir sobre a importância de grupos étnicos indígenas contemporâneos.

Figura 2: Diferenças linguísticas entre os indígenas.

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar que as diferenças entre os indígenas são percebidas também na língua que falam; e ela é um elemento importante da cultura de um povo.
- Explicar que as línguas são agrupadas em famílias e, estas, em troncos. As línguas latinas, celtas, germânicas e eslavas, por exemplo, originaram-se todas de um mesmo tronco, o indo-europeu.
- Informar que, ao chegar às terras onde hoje é o Brasil, os portugueses encontraram povos falantes de línguas do tronco tupi.
- Destacar para os alunos que existem mais de 180 línguas indígenas e que a ideia de que todos os indígenas falam o tupi deve-se ao maior contato entre o colonizador e os povos que falavam línguas desse tronco, já que eles habitavam o litoral.
- Explicar que o tupi antigo foi a língua mais usada no Brasil durante os primeiros séculos da colonização e era falado por indígenas, afrodescendentes e brancos. Muitas palavras do português falado no Brasil hoje derivam das línguas de origem tupi.
- Aprofundar o assunto com o texto: GASPAR, Lúcia. Línguas indígenas no Brasil. **Fundação Joaquim Nabuco**. Recife, 19 abr. 2011. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/linguas-indigenas-no-brasil/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI08**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** esta página também mobiliza a macroárea **multiculturalismo**.

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

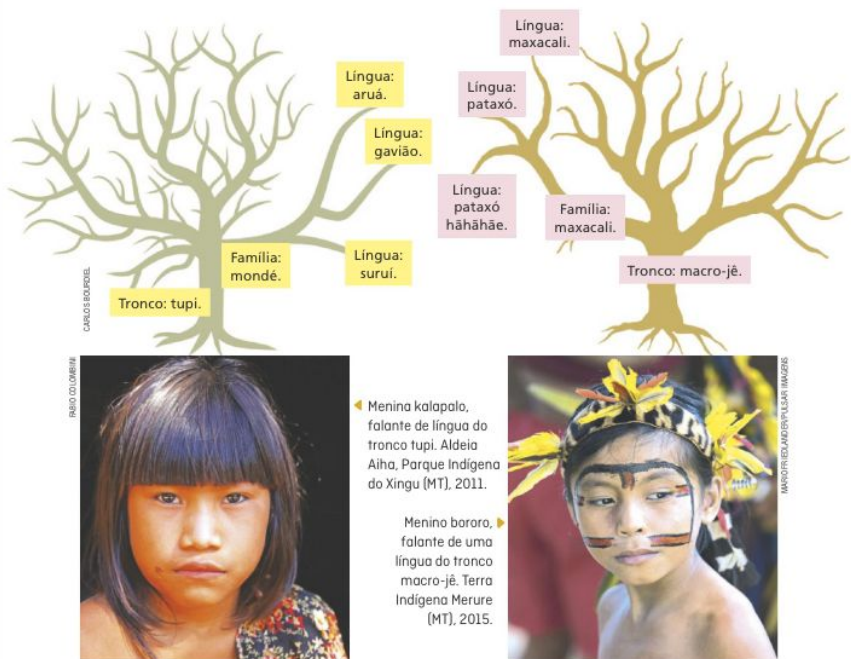
Línguas

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

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

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

No Brasil há dois troncos linguísticos principais: o **tupi** (o mais conhecido) e o **macro-jê**. O tronco tupi tem cerca de dez famílias, e o macro-jê, aproximadamente, 12 famílias. Há ainda famílias constituídas de apenas uma língua.



Menina kalapalo, falante de língua do tronco tupi. Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT), 2011.



Menino barara, falante de uma língua do tronco macro-jê. Terra Indígena Merure (MT), 2015.

Figura 3: Semelhanças entre os indígenas.


Semelhanças entre os indígenas

Se por um lado há diferenças entre os povos indígenas, por outro há também semelhanças, isto é, um conjunto de características comuns que os diferencia dos demais povos. Vamos destacar duas delas:

- **A terra para os indígenas é de quem trabalha nela:** entre os indígenas, a terra é do conjunto de pessoas que vivem em cada aldeia. Enquanto um grupo estiver trabalhando em uma área, essa área e seus frutos lhe pertencem. Em outras palavras, a posse da terra é coletiva.
- **A divisão do trabalho é feita por sexo e idade:** entre os indígenas, algumas tarefas são feitas pelos homens e outras, pelas mulheres; crianças e idosos ajudam conforme sua força e capacidade.

Tarefas masculinas:

- derrubar a mata e preparar a terra para o plantio;
- fazer armas de guerra e canoas;
- construir moradias;
- cuidar da segurança do grupo;
- caçar e pescar.



Construção de moradia waurá. Gaúcha do Norte (MT), 2019.

Tarefas femininas:

- plantar, acompanhar o crescimento da planta e colher;
- extrair frutos como castanha e pinhão;
- transportar produtos;
- fazer farinha;
- tecer redes, fazer cestos, vasos e outros objetos;
- preparar alimentos e cuidar das crianças.

Mulher xavante confeccionando cesto com fibras de buriiti. Campinápolis (MT), 2021.

Dialogando

• E na nossa sociedade, como é a posse da terra?
 Na nossa sociedade, a posse da terra é particular; a terra é uma mercadoria – algo que se compra, vende ou aluga, quase sempre para aumentar a riqueza. **147**

ENCAMINHAMENTO

- Reforçar algumas semelhanças que podemos observar entre os indígenas:
 - a) cada grupo indígena se identifica como uma sociedade específica (kayapó, guarani, yanomami, botocudo, kalapalo e outras);
 - b) a posse da terra e dos recursos nela existentes é coletiva. Nas sociedades indígenas, a terra é de quem trabalha nela. Enquanto um grupo estiver plantando, colhendo, caçando e pescando numa determinada área, seus recursos e frutos lhe pertencem. Depois, outro grupo pode vir a ocupar essa mesma área e se beneficiar dela;
 - c) a divisão do trabalho é feita por sexo e idade. Isto é, há tarefas que são masculinas, como derrubar a mata e preparar a terra para o plantio, cuidar da segurança do grupo, caçar, pescar, construir moradias; e outras que são femininas, como plantar, colher, transportar, fazer farinha, cestos, redes, cozinhar e cuidar das crianças. As crianças ajudam os adultos em tarefas compatíveis com sua idade;
 - d) todos os indivíduos de um povo têm acesso às condições e aos conhecimentos necessários à sua realização pessoal e sobrevivência, ou seja, nas sociedades indígenas o conhecimento é socializado.

TEXTO DE APOIO

Quem faz o quê?

Os Araweté vivem no Pará e falam uma língua da família Tupi-Guarani. São caçadores e agricultores e moram em uma única aldeia [...].

Na época do mel, os homens saem à procura de colmeias nas árvores. Essas excursões na mata são sempre animadas e divertidas, com muitas conversas e brincadeiras no caminho. Mesmo que as mulheres não sejam responsáveis por pegar o

mel, é muito importante que elas acompanhem os homens, porque assim podem pegar folhas de açai para fazer o yiyipe (recipiente onde se toma o mel) e sair em busca de castanha-do-pará.

As mulheres passam muitas horas do dia na produção dos fios de algodão para as redes e as roupas que usam, como os panos de cabeça, a tipoia, a cinta interna e a saia externa que vestem desde pequenas. São elas que fazem a tinta de urucum, utilizada para tingir de vermelho seus panos e para pintar o rosto. Além disso, é tarefa feminina e das crianças arawetés colher as

espigas de milho e fazer a farinha. [...] Assim, [...] todas as pessoas, sejam elas crianças, adultos ou jovens, fazem trabalhos que se complementam e participam da produção de tudo o que é necessário e importante para a vida na comunidade.

QUEM faz o quê? Povos Indígenas no Brasil. Mirim. [S. l.], [21-]. Disponível em: <https://mirim.org/como-vivem/quem-faz-o-que>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Nas figuras 2 e 3, o conteúdo aborda as diferenças entre os povos indígenas, e embora a explicação de Boulos não seja muito aprofundada, ele destaca a riqueza cultural e a diversidade desses povos. Contudo, seria interessante incluir reflexões sobre como esses indígenas se encontram na atualidade, abordando, por exemplo, a forma como as tecnologias os influenciam. Além disso, é essencial ressaltar que os principais indicadores de diferenciação vão além dos aspectos físicos, abrangendo suas culturas, tanto materiais quanto imateriais, assim como seus modos de ser, viver e interpretar o cotidiano e seus desdobramentos.

Considerações finais

O livro didático analisado apresenta avanços importantes em relação à superação da visão eurocêntrica, marcando um contraste em relação às edições mais antigas. De fato, há uma tentativa de incluir a história dos povos indígenas, mas essa abordagem ainda carece de maior profundidade e complexidade.

Embora seja positivo ver que a narrativa está menos centrada exclusivamente na perspectiva europeia, é fundamental que se continue a trabalhar para que a história eurocêntrica ocupe um papel secundário, priorizando ou, ao menos, igualando os conhecimentos tradicionais brasileiros. A educação, como apontado, ainda falha em dar o devido valor à história do Brasil, resultando na percepção de que as histórias externas são mais importantes do que a nossa própria.

Ao analisar a presença dos povos indígenas no livro, é possível notar que, apesar de uma tentativa de inclusão, o conteúdo apresentado é genérico e superficial. Esse tratamento simplificado não só desrespeita a diversidade e a riqueza das culturas indígenas, como também reforça estereótipos.

A ausência de uma abordagem mais detalhada sobre as variadas etnias indígenas e suas respectivas culturas limita o entendimento dos alunos sobre a pluralidade existente dentro desses povos. Além disso, o livro não menciona os indígenas urbanos, perpetuando a ideia de que esses grupos estão isolados nas florestas e alheios às transformações socioculturais.

Embora a presença de legislações como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 represente avanços importantes, a análise revela que os desafios para superar os estereótipos coloniais nos currículos educacionais ainda persistem. A distância entre o que é discutido no meio acadêmico, especialmente nas áreas decoloniais, e o que

é ensinado nos livros didáticos e na BNCC evidencia a necessidade de um esforço maior para atualizar e enriquecer os currículos escolares.

É claro que um único livro didático não pode abranger toda a diversidade étnica e cultural do Brasil, mas é imprescindível que haja uma reflexão mais profunda sobre a inclusão de grupos específicos, de modo a permitir uma abordagem mais detalhada e representativa das diversas culturas indígenas.

Esses povos devem ser vistos como contribuintes ativos e em constante transformação dentro da sociedade, e não apenas como figuras estáticas e distantes. A construção de uma narrativa mais plural e inclusiva é um passo fundamental para promover um ensino que reflita a verdadeira diversidade do Brasil.

Referências

2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.
- Antunes, J. C. de L., & Nogueira, C. de S. REPRESENTAÇÕES DE NEGROS E INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DAS LEIS 10.639 E 11.645: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: mudanças e permanências. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 10(Ed. Especi), 749–769, 2018. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/469>.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- B. KRUGER, R. ENSINO DE HISTÓRIA E DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS. REPOSITÓRIO DE ANAIS DA ANPUH-GO, 250/259, 2022. Recuperado de <https://anpuhgoias.com.br/periodicos/index.php/caliandra/article/view/45>.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. 2018
- BOULOS JÚNIOR, A. **História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC),
- DOMINGUES, M. P. B. Entre ausências, pretéritos e demandas do presente: As representações indígenas nos livros didáticos de História. Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH - Rio: Saberes e práticas científicas, Rio de Janeiro, 2014.
- Oliveira, S. R. F. de, & Caimi, F. E. (2021). Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar Em Revista**, 37. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>.
- PAYAYÁ, FRANCISCO GONÇALVES QUEIROZ. O Historiador-Pesquisador, As Fontes E O Brasil Indígena. *In* **Anais Da Anpuh**, Bahia, 2020
- SANTOS, F. Da construção do estereótipo de selvagem à representação do indígena brasileiro no livro didático de História. **Escritas do Tempo**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 58–73, 2020. DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.5873. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1347>. Acesso em: 31 out. 2024.
- XAVIER, F. S. S. O índio é também dono da terra?: a representação do povo indígena no livro didático do 1º do ensino fundamental. Anais VIII EPEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83568>>. Acesso em: 31/10/2024 19:46.