



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA

JOÃO TAVARES NORONHA NETO

OS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Estereótipos e Representações das
imagens nos Materiais Didáticos “Historiar” e “Estudar História: Das origens do homem à era
digital” do 7º ano.

ANANINDEUA
01/2023

JOÃO TAVARES NORONHA NETO

OS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Estereótipos e Representações das imagens nos Materiais Didáticos “Historiar” e “Estudar História: Das origens do homem à era digital” do 7º ano.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau de Licenciatura em História pela Faculdade de História do Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profª Drª Anna Maria Alves Linhares.

ANANINDEUA
01/2023

RESUMO

Este artigo foi construído e fundamentado a partir de uma análise das representações dos povos indígenas presentes em dois livros didáticos utilizados no ensino de História para turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise pretendemos problematizar a produção do conhecimento sobre a história dos povos tradicionais, trazendo contestações com base no uso da bibliografia previamente levantada e olhando como são apresentados visualmente sem deixar de lado os elementos textuais e a maneira como o conteúdo é predisposto e trabalhado, sua relevância e todo o direcionamento que se tem. O processo conta com um diálogo conceituado nas ideias de representação/representatividade, cultura e consciência histórica, esse último servindo de suporte para uma alternativa metodológica da abordagem temática com o intuito de obter resultados mais otimistas sobre a visão do alunado em relação a essas comunidades. Este cenário procura tornar explícito aspectos vinculados à elaboração de alternativas para se construir soluções em um ensino possivelmente mais pontual dentro dessa perspectiva e, por intermédio disso, tornar o discente um ser mais ativo no processo de aprendizado assumindo o protagonismo através do norteamento e construção de um olhar mais crítico e analítico.

Palavras-Chave: Ensino de História, Temática Indígena, Livro Didático.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XXI a violência contra os 305 povos indígenas brasileiros aumentou sistematicamente e, segundo o relatório divulgado pelo CIMI - Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2019), o índice cresceu especialmente em 2019. Dentro do levantamento apontou-se números expressivos em 16 das 19 categorias possíveis de agressões. Na pesquisa apresentam-se também 276 ocorrências distintas, um número que representa mais que o dobro do índice apontado no ano anterior e dentre as situações apuradas podemos notar casos de racismo e discriminação étnico-cultural, que representam 16 casos. A desinformação certamente tem contribuído para essa realidade cruel.

A sociedade apresenta de forma geral uma visão distorcida sobre a realidade das comunidades indígenas e o ambiente escolar pode ter influência na maneira como determinadas temáticas são enxergadas, visto que é na escola que formamos grande parte de nossas visões de mundo e é nesse mesmo espaço que se pode também trabalhar perspectivas diversas a fim de modificar tais visões de forma gradativa e assim construir concepções mais estruturadas e adequadas à realidade. Uma das maneiras de contribuir para a construção dessas ideias são os materiais didáticos destinados ao ensino básico que possuem papel crucial na modulação de conhecimentos e valores sociais.

Com isso é relevante lembrar que algumas leis de diretrizes vêm a tornar o ensino e materiais mais inclusivos, fazendo assim se enquadrarem a realidades pouco lembradas, mas muito significativas. A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, (BRASIL, 2008) instituiu a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena na educação básica, tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas, para que assim se observe a sua relevância, diversidade e contribuição na formação da sociedade brasileira. Isso esboça um nicho pontual dentro das literaturas básicas do ensino nacional.

Ao observarmos o cenário educacional nacional, notamos que a obrigatoriedade do ensino de história indígena precisa estar fundamentada em princípios didáticos que respeitem os modos de vida e as dinâmicas destes diferentes povos no contexto contemporâneo. Diante disso, os aportes didáticos nos apresentam uma grande diversidade de conteúdo, contemplando todos os assuntos pertinentes no ramo da historiografia, no entanto notam-se algumas características problemáticas na hora de se trabalhar as diferenças étnico-sociais. Tais características deixam uma grande lacuna no que diz respeito à contribuição para a formação do Brasil bem como à representação desses povos diante de outros temas presentes nos materiais, principalmente quando olhamos para âmbitos relacionados à capacidade intelectual,

caráter moral e habilidades diversas (COELHO; MAGALHÃES, 2010, p. 81).

Notoriamente, os livros didáticos estão presentes de maneira ampla nas escolas do país e trazem inúmeros benefícios e contribuições ao processo educacional, seu uso é vasto tanto pelos discentes quanto pelas (os) docentes. Uma de suas finalidades é direcionar o ensino de história, principalmente nos níveis de ensino fundamental e médio e por isso essas questões estruturais devem ser atentamente observadas. Em diversas situações, o livro didático se torna o material-base que norteia todo o debate em sala sobre um determinado tema. Assumindo que o documento é importante na formulação da visão nacional sobre as questões nele construídas, a literatura didática interfere diretamente na forma como a nossa identidade é percebida pelos leitores e por aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem (COELHO; COELHO, 2015, p. 12).

Diante disso, muito do conhecimento formado na infância e juventude do povo brasileiro está ligado ao contato com o conteúdo dos livros didáticos e materiais escolares ao longo dos anos. Nesse sentido, a representação passada a cada indivíduo e que cada brasileiro tem dos povos indígenas é, em grande parcela, fruto dos conceitos e ideias transmitidos em sala de aula amparados e apoiados pelos livros didáticos. Logo, as aulas de histórias, com o aporte desse material, são umas das principais responsáveis pela representação indígena no ensino. É evidente que não se pode considerar somente as narrativas das literaturas didáticas no que tange ao discurso educacional no Brasil, mas reconhecemos a sua relevância na formação do alunado e daí parte a reflexão proposta (COELHO; BICHARA, 2017, p. 77).

Essa realidade nos mostra que o livro didático, a ferramenta mais presente no ensino básico nacional, nos remete a algumas indagações, por exemplo: *como é a representação do indígena que os livros didáticos mostram hoje? Como o livro didático fala sobre a temática indígena e como devemos tratar esse assunto de maneira aprimorada no livro e na escola? Por que o trato das relações étnicas é relevante na construção da desigualdade e estereótipos que refletem nas literaturas e ambiente escolar? e como é relevante que os não-indígenas leiam literatura indígena?* Essas são algumas das perguntas que movem o debate.

Dentro da construção de uma realidade escolar mais consciente, também se faz necessário o consumo de literaturas produzidas por indígenas assim como a promoção de debates sobre as questões levantadas, incluindo suas vozes, pois a maior autoridade sobre sociedade e cultura indígenas vem justamente dos povos indígenas, conferindo a essas vozes imensas contribuições ao espaço educacional.

Nessa perspectiva, este trabalho traz à tona uma análise de dois livros didáticos utilizados na segunda década do século XXI, sendo eles: “Historiar”, destinado ao 7º ano, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, e “Estudar História: Das origens do homem à era digital”, destinado ao 7º ano, das autoras Patrícia Braick e Anna Barreto, ambos amplamente utilizados nas instituições públicas de ensino fundamental. A análise consiste na observação de imagens, elementos textuais e outros aspectos importantes sobre a abordagem da temática indígena, procurando dialogar e refletir junto a bibliografia previamente levantada e aos conceitos de representação/representatividade, temas como cultura e consciência histórica para auxiliar a ressignificação de estereótipos e o racismo acerca dos povos indígenas

Serviram como aporte teórico os trabalhos e estudos vastos de Ailton Krenak (2020), Rosani Kaingang (2020), Gersem Baniwa (2017), Manuela Karipuna (2022), Márcia Kambeba (2020), Mauro Coelho (2017), Carlos Ferreira (2012), Ana Magalhães (2010), Edicarla Marques (2012), Roger Chartier (1991), Marília Gago (2016), Marcio Couto (2010), Valesca Litz (2009), Eni Orlandi (2001), Sandra Pesavento (2006), Jörn Rüsen (2001), Edson Silva (2012), Giovani Silva (2012), Wilma Coelho (2015), entre outros nomes significativos presentes no trabalho.

Neste estudo o foco é investigar possíveis soluções e abordagens mais eficientes para proporcionar ao discente uma experiência completa e a partir das informações obtidas começar um trabalho de discussão no sentido de desconstruir as ideias que consideramos equivocadas sobre a cultura indígena e que estão presentes na vida escolar dos discentes do ensino básico. Esse processo de desconstrução não se resume ao mero debate sobre a questão material e de conteúdo e o seu destino para o ensino básico, a reflexão sobre as estratégias corretas e a operacionalização do saber histórico se faz pertinente (MOLINA, 2016, p. 321).

FERRAMENTAS ANALÍTICAS PARA O ESTUDO DAS PRÁTICAS EPISTÊMICAS

Nos diversos trabalhos feitos sobre os recursos materiais didáticos constata-se vantagens no aprendizado quanto ao uso e também a presença de problemáticas e de ideias equivocadas quando a temática escolhida é a indígena. Deste modo a opção é enredar por uma análise dentro dessa perspectiva para problematizar os elementos etnocêntricos e racistas constatados nesse material usado no espaço escolar.

Hoje vemos muito que há novos olhares para as sociedades indígenas nos estudos históricos, mas mesmo que esse movimento de releitura ocorra ele não se faz em sua totalidade e ainda não chegou com força nos materiais ofertados à massa popular.

A primeira ideia base que este trabalho pretende contemplar é a de representatividade e representação. Esses conceitos não estão ligados somente a questões materiais, mas também à narrativa pré-estabelecida que adota esse caráter perante o interlocutor onde os estigmas textuais representam uma parte importante do processo de captação do conhecimento do discente. É importante salientar também que todo o conteúdo é uma figura representativa de uma ideia ou um plano idealizado para o ensino, seja ele competente ou não ao trabalhar o conteúdo do texto.

A representação como conceito, é o instrumento através do qual os indivíduos constroem e elaboram significados para a vida social, um processo que ocorre de forma particular, inconsciente ou intencional, com ideias e interesses específicos, a construção dos significados é formada também através de características culturais apresentadas de forma individual, a representatividade está sempre ligada aos discursos e disseminação de ideias, é uma prática dotada de parcialidade, pois está intimamente ligada às visões de mundo projetadas por grupos ou indivíduos (CHARTIER, 1991, p. 181).

Hoje compreende-se que esses instrumentos, que a todo momento estão tratando diretamente de questões etnográficas e culturais, também se ligam a ideia de representação mesmo sem um interesse prévio, pois quando se pensa no ensino fundamental vemos que essa categoria de conteúdo sempre se atrela a esses conceitos de representação e representatividade, mesmo que não se tenha uma abordagem com a devida qualidade e rigor.

Outro conceito pertinente, dentro da lógica instrumentalizada no artigo, é o de cultura, para ilustrar como a construção de um olhar singular sobre uma sociedade pode tanto não fazer jus à realidade como também pode deprecia-la, a compreensão desse aspecto é imprescindível ao reelaborar materiais didáticos e paradidáticos assim como em sua didatização em sala.

A cultura é vista como uma produção social e histórica a se expressar, através do tempo, em valores, modos de ser, objetos, práticas. A cultura é ainda uma forma de leitura e tradução da realidade que se mostra de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais apresentam-se de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2006, p. 46)

O modo em que as pessoas veem o mundo ao seu redor, os valores e ideias que expressam qualitativamente suas escolhas e os diferentes comportamentos sociais, desde a postura e comportamento geral, são fruto de uma construção social e produto de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2001, p. 68).

Por fim, um último conceito a ser ponderado, que está ligado também a essa construção de uma mentalidade mais aprimorada sobre os indígenas, é o de consciência histórica. Em sala

de aula a tratativa sobre essa consciência deveria ser amparada por materiais coerentes e que ajudassem a tornar os discentes agentes mais ativos no processo de aprendizado, no entanto essa formação acaba sendo prejudicada diante da pouca atenção que recebe nos materiais em sua concepção e realização.

A história tem um papel muito importante na sociedade, ajudando na formação de concepções e no desenvolvimento de uma consciência histórica nos indivíduos, estas ferramentas são fundamentais para a compreensão sobre povos indígenas e suas representações, tornando possível analisar com mais rigor a história regional e questões étnicas nas quais estão inseridos devido ao meio social, o que coloca o discente como agente central do processo de aprendizagem. Segundo Marília Gago:

A consciência histórica atende a uma interconexão complexa de várias demandas de fazer sentido da vida. Assim, conjuga-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e significante, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através deste processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico (GAGO, 2016, p. 78).

A construção dessa consciência permite que os valores e concepções carregados pelos discentes e suas comunidades possam passar por uma análise pessoal e mais aprofundada, tendo em vista que esses valores são componentes definidores daquilo que eles selecionam como instrumento de aprendizagem, logo, um discente mais consciente e autônomo tende a ser um protagonista mais crítico diante de contextos problematizadores, permitindo um leque maior de alternativas num processo mais eficiente de aprendizagem.

Para que essa mudança ocorra de forma profunda faz-se necessário articular um processo de reparação histórica a longo prazo. Luciano (2017) acredita também numa educação intercultural que permita que os próprios indígenas tenham o seu pertencimento étnico ponderado em discussões no meio educacional. Para que isso seja possível, o meio escolar deverá ser cada vez mais sustentado por diretrizes educacionais e culturais advindas de uma mudança de mentalidade do Estado quanto aos povos indígenas.

A necessidade de um maior rigor ao tratar o conteúdo do ensino fundamental é muito clara, tanto pela necessidade como pela importância que este veículo de informação e o assunto em si tem na sociedade, e dentro deste aspecto os autores acima citados compreendem diversas perspectivas que estão intrinsecamente ligadas a propagação do saber histórico e etnográfico dos povos indígenas.

Para o desenvolvimento deste artigo foram montadas estratégias de investigação que devem ser implementadas, como: captação de livros didáticos do ensino fundamental, levantamento de material bibliográfico, observação do ambiente escolar para compreender a importância do livro e implementação de estratégias de pesquisa na análise de conteúdo.

Efetuei o levantamento bibliográfico com o propósito de investigar as diversas esferas que abordam educação e estudos etnográficos e como se deu essa relação no âmbito do ensino básico. No segundo momento foram observados dois exemplares: “Historiar”, do 7º ano, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, e o “Estudar História: Das origens do homem à era digital”, do 7º ano, de Patrícia Braick e Anna Barreto. Além disso, buscou-se entender como outras referências compreendem e se enquadram na temática da história dos povos indígenas e suas representações.

Em um terceiro momento a observação se voltou puramente ao conteúdo com o intuito de efetivar um trabalho bem articulado junto às bibliografias captadas a fim de compreender a carência nos materiais que viremos possivelmente a encontrar, olhando também a necessidade considerável sentida pelos professores e pelas escolas para compreender, intervir e mudar o que deve ser passado, mas sem descartar de maneira total o livro didático, tratando assim o material como algo que precisa de suas ponderações e observações para ser trabalhado. A ideia deste trabalho não é descartar o livro didático, que considero de suma importância ao ensino, mas fazer uma reflexão crítica acerca dos conteúdos contidos nesses materiais para que possamos repensar a história dos povos indígenas.

A análise visa sempre notar como a representação indígena expressa valores e ideias que serão refletidas na sociedade, quando encontramos problemas dentro dessa representação, uma carência de ideias e um conteúdo pouco rico, isso se reflete na educação de uma maneira negativa.

Dentro dessa perspectiva, não se trata de transmissão de informação e conhecimento apenas, pois no funcionamento da linguagem e na comunicação, responsável por dar sentido às ideias e conceitos relacionando sujeito e sentido, temos um complexo processo de trocas que precisa ser compreendido para assim tratar de maneira mais eficiente qualquer conteúdo (ORLANDI, 2001, p. 21). A fundamentação teórica, a análise bibliográfica e do material didático, bem como a observação do ambiente e trabalho discente, certamente constituem elementos imprescindíveis para a elaboração dos pressupostos que orientam a metodologia abordada neste projeto.

ESTEREÓTIPOS E REPRESENTAÇÕES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

As literaturas didáticas, parte importante no processo de formação intelectual de crianças e jovens, são umas das obras mais lidas no Brasil por serem de fácil acesso e acompanharem quase toda a trajetória dos discentes no ensino básico nas mais diferentes áreas sendo assim um dos principais veículos transmissores do conhecimento. Edilson Chaves (2019), cita essa importância em seu trabalho principalmente no que tange a responsabilidade da literatura didática na construção do que é posto como conhecimento histórico. A maneira como o material didático atua tendo em vista a sua relevância é fundamental na concepção do discente sobre conhecimentos específicos e notadamente tem influência naquilo que pode ser visto como uma verdade. Olhar para os conteúdos dos livros didáticos com um rigor e sob novas perspectivas de uso é importante para que se tenha uma melhor percepção de seus conceitos e para aprimorar sua didatização, trazendo maior eficiência ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que pode auxiliar na avaliação do material é fazer observações sobre o tema levantado pelo material e nesse processo levantar questionamentos acerca do conteúdo. Essa ação revisora pode mostrar que ainda há graves problemas no conteúdo, isso, além de um grande alerta, ajuda a enxergar que entre o meio acadêmico e o ensino básico existe um grande abismo no que diz respeito à disseminação de informações e que medidas podem ser tomadas para uma nova reformulação dos materiais que chegam às escolas brasileiras.

Conforme abordado por Henrique e Fernandes (2020), existem problemas na maneira como os povos indígenas são representados até quando se tem a intenção de fazer alusão a datas comemorativas. Tratar as comunidades indígenas de forma estereotipada, transmitindo a imagem de pessoas preguiçosas, irracionais e atrasadas não só esboça uma realidade totalmente díspar como também infere informações irreais acerca de inúmeros aspectos dessas sociedades e das pessoas que as compõem, como exemplo, podemos citar a crença popular de que todas os povos originários compartilham a mesma língua quando, na realidade, existem mais de 200 línguas indígenas só no Brasil - o Tupi-Guarani representa somente uma das várias famílias linguísticas existentes. Vale ressaltar que também encontramos de forma recorrente nos materiais distribuídos que os indígenas vivem de caça, pesca, moram em ocas e andam nus, o que só reforça uma visão generalizada, homogênea e que nega a diversidade das comunidades. Todo esse contexto apresenta problemáticas seculares existentes no ensino e na sociedade e tal olhar racista está presente em muitas das análises feitas a seguir.

Como já citado, o objetivo deste artigo é tratar de permanências de estigmas no material didático do ensino fundamental com base na análise de dois livros didáticos: “Historiar”, do 7º

ano, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues e o “Estudar História: Das origens do homem à era digital” também do 7º ano, de Patrícia Braick e Anna Barreto. Olhamos para esses materiais tendo em vista sua grande função escolar e como têm sido considerados os principais veiculadores do conhecimento sistematizado como instrumento auxiliar em sala de aula, o que só torna ainda mais essencial a análise do conhecimento que vem sendo reproduzido em suas páginas.

No primeiro livro, “Historiar” do 7º ano, nota-se a apresentação desses aspectos a partir do capítulo 8 que trabalha o tópico intitulado “Povos da América”. Neste capítulo podemos ver como em certa medida desconsidera-se a história do continente americano antes da chegada dos colonizadores, sendo mais incisivo quando retrata a vida dos indígenas no Brasil. Um dos pontos que chama a atenção é a retratação desses povos como seres pertencentes somente ao passado, como se fossem habitantes do território brasileiro congelados no tempo ou que deveriam essencialmente estar assim. A imagem presente no capítulo nos faz refletir sobre a bibliografia lida que fala dessa forma de enxergar e apresentar os povos indígenas, muito comum no conteúdo hoje em dia. Nesse sentido, a imagem que se segue trata de um momento específico de comemoração em grupo do povo Kamayurá em virtude da celebração dos 50 anos do parque Indígena no Xingu, ao longo do ano de 2011.

Imagem 1 - Comemoração dos 50 anos do parque indígena do Xingu.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES (2015, p. 150)

A imagem apresentada no livro é meramente ilustrativa e não busca criar uma noção sobre os costumes ou hábitos dos Kamayurá, nela representados. Diante do contexto é uma oportunidade que se perde para tratar das questões políticas, econômicas ou sociais das

comunidades na sociedade contemporânea e não permitir que sejam vistos como uma mera ilustração de figuras de um passado distante, como foi levantado por Silva (2012):

Ainda hoje, quando são lidos alguns livros didáticos de História tem-se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil. Os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito: ‘caçavam’, ‘pescavam’, ‘dormiam em redes’ etc., e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada ‘pré-história’ e/ou no ‘cenário do descobrimento’. (SILVA, G. 2012, p. 60)

Logo, a imagem do livro “Historiar” do 7º ano, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, presente na página 150, esboça uma falta de contextualização ao apresentar esse elemento visual, algo que é comumente observado nos dois materiais analisados, o que gera uma falta de direcionamento da interpretação das imagens e dessa maneira não faz o interlocutor enxergá-las de modo distinto ao que é cotidianamente exposto dentro e fora da sala de aula.

Sem contar, que é importante dizer que o Parque Nacional do Xingu trata-se de uma “invenção” da gestão do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), conhecido como “a vitrine do indigenismo brasileiro”, que corresponderia à imagem do “índio primitivo” que se pretendia mostrar para o mundo (LIMA, 1992), ou seja, uma representação “inventada”, aos moldes do que se entende por “tradição inventada” (HOBSBAWN, 2002). Esse tipo de representação acaba por tornar-se só mais uma exposição genérica, como todas as outras, dando margem para que os problemas anteriormente citados se perpetuem, corroborando para os mesmos estereótipos.

Outro aspecto que também chama a atenção, presente na primeira fonte aqui observada, é que os povos indígenas são esquecidos em grande parte dos materiais ao longo da história dos materiais didáticos, Ao fazer o uso de verbos conjugados no pretérito passa-se a ideia de que esses povos não estão mais aqui, como se não mais existissem, o que atribui diretamente uma ideia de passado a toda a narrativa sendo esse mais um reflexo recorrente nos materiais refletindo na visão da sociedade sobre essas comunidades. Um exemplo:

Imagem 2 - Trecho do texto direcionado aos Tupis-guaranis.

Dentre os povos indígenas, um dos mais conhecidos foram os **tupis**, que dominavam o litoral desde Iguape, no atual estado de São Paulo, até a costa do Ceará. Os tupis eram aparentados dos **guaranis**, que viviam nas regiões dos atuais Uruguai, Paraguai, norte da Argentina e sul do Brasil, desde a Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul, até Cananeia, em São Paulo.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES (2015, p. 129)

Essa colocação nos evoca a ideia de que “um dos mais conhecidos foram os tupis”, expondo uma das narrativas mais comumente citadas dos povos indígenas na maioria dos arquivos destinados ao ensino básico. Pelos Tupis terem feito parte dos primeiros contatos dos europeus em sua chegada, isso por vezes os associa como imagem-símbolo, motivo pelo qual foram utilizados como emblema nacional no século XIX.

Conforme atesta Linhares (2015), o movimento de busca por uma identidade cultural “genuinamente” brasileira elencou os tupis como os legítimos representantes nacionais, isso os relacionou a vários estereótipos em suas representações estendendo suas características aos demais grupos existentes em generalização. Além de relacionar alegorias materiais e imateriais sem um aprofundamento, exaltando patrimônios culturais sem a preocupação de fazê-los compreendidos e não só consumidos, esse tipo de exposição não favoreceu a melhor compreensão dos tupis. O que foi feito com esses povos, na verdade, concedeu pouco espaço para que outros povos fossem analisados, pois foram culturalmente menosprezados.

A iniciativa de gerar essa “Tupinização” dos povos vem de longa data, como já dito anteriormente. Desde os processos de colonização a tentativa de associar Tupã, que é a máxima divindade dos tupis, como a divindade máxima de todos os povos indígenas tinha como princípio facilitar a cristianização desses povos, porém, por essa ser uma representação pertencente apenas aos grupos da família linguística Tupi, não expressava minimamente a complexidade das comunidades no geral, pois os indígenas são diferentes entre si e de nós também, assim como somos diferentes entre nós (HENRIQUE; FERNANDES, 2020, p.75).

Ressignificar essa proposta não denota diminuir a importância dos tupis no cenário da história brasileira, mas almeja permitir uma ampliação das diretrizes que servem como base para a análise dos materiais e das várias perspectivas presentes nos contextos de passado, presente e futuro das comunidades e sua importância histórica para o país, pois essa tupinização espetacularizou esses povos e invisibilizou centenas de outras etnias na história do país, ou seja, em nada contribuiu para esse silenciamento em todos os campos da vida.

Essas expressões e problemas são muito comuns e historicamente se formam desde a chegada dos europeus ao continente americano, com isso os povos indígenas acabaram tendo sua presença histórica removida ao longo dos séculos, como se não fossem sujeitos históricos fundamentais, o que, através da linguagem usada nos livros didáticos, também esboça a sensação de desaparecimento dos povos e comunidades indígenas daquilo que posteriormente viria a compor o Brasil (SILVA, G. 2012, p. 60).

Contudo, não nos cabe somente a identificação dessa problemática, mas também pensar em alternativas a serem incorporadas no ensino a fim de preencherem essas lacunas estruturais nos materiais, trazendo o discente para um debate com influência de seu meio social, pois essa ideia de aprisionamento no passado também reflete suas vivências fora da escola. Expressões como: “eles viviam”, “eles acreditavam” e “caçavam”, todas no pretérito, são tão comuns nos materiais analisados quanto no cotidiano do discente, surgindo muitas vezes em jornais e noticiários a sugestão de que somente com as lutas sociais que ganharam força nas últimas décadas é que os Indígenas retornaram a “aparecer no mundo”.

As lutas do passado e as atuais não devem ser fragmentadas e apresentadas como retalhos de histórias diferentes, mas sim como eventos que compõem etapas diferentes de uma luta contínua (HENRIQUE, 2010, p. 85). Prova que reforça esse cenário é a seguinte imagem que retrata o confronto entre um indígena Terena e policiais militares ocorrido na Bahia durante os eventos dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil.

Imagem 3 - Confronto entre indígenas e militares na Bahia.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES (2015, p. 155)

Entre a imagem acima e as demais imagens de ambos os livros há uma diferença temporal de quase 400 anos, o que esboça a triste realidade de esquecimento dessas comunidades tratadas nesse intervalo de tempo como se não existissem. Esse contexto é problemático e minimiza a importância histórica, trazendo um ar folclórico a uma população que quase sempre está atrelada a um passado distante que ressurge quase que subitamente na atualidade. O trabalho de desconstrução dessa mentalidade com o discente, como sujeito ativo

do aprendizado, deve existir sempre de forma que permita um olhar mais crítico e expansivo sobre essa perspectiva.

A “folclorização” da imagem indígena está presente no livro, mas não é um problema exclusivo dos materiais auxiliares do ensino, pois se expande para outros meios de informação como um movimento em cadeia que influencia na maneira como o discente enxerga essas comunidades. Nesse sentido o meio educacional deve lidar tanto com a ressignificação de ideias que esses mesmos discentes adotam quanto com a instrução daqueles que desconhecem, como na imagem a seguir que foi removida do primeiro exemplar que conversa com a fala de Bessa (2012) sobre apresentar um cotidiano recente, mas se atendo a reforçar costumes comumente associados como um padrão a ser seguido pelas comunidades e sem dialogar de forma crítica sobre elas.

Imagem 4 - Aplicação das pinturas utilizadas pelos Wajãpi.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES (2015, p. 153)

A imagem do índio "autêntico" reforçada pela escola e pela mídia é a do índio nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi visto por Pedro Álvares Cabral e descrito por Pero Vaz de Caminha, em 1.500. Essa imagem ficou congelada por mais de cinco séculos. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. (BESSA, 2012, p. 1)

Através dessas imagens podemos observar como muitas atividades indígenas estão inseridas em uma realidade diária de costumes em suas respectivas comunidades, mas é importante salientar que esses grupos também podem e vivem nas cidades e participam de atividades diversas que não incluem somente as de seus grupos, isso porque o compartilhamento de hábitos e características culturais entre os povos, diferentes das originalmente cultuadas por eles, de modo algum interfere em suas identidades étnicas ou em sua ancestralidade e o livro didático tem por obrigação contemplar essa perspectiva.

A seguir vemos uma imagem que exemplifica o relato com a indígena Raquel Kubeo, que cursou o mestrado na UFRGS, sem quaisquer vestes tradicionais concedendo uma entrevista para a revista “Brasil de Fatos” com o objetivo de falar sobre sua identidade, lutas, apropriação cultural e retrocessos.

Imagem 5 - Raquel Kubeo falando sobre a importância da luta pela educação indígena.



Fonte: REINHOLZ (2021, p. 1)

Esse tipo de imagem que deveria ser propagada e problematizada de forma positiva nas escolas e livros didáticos, pois os indígenas são povos do presente, em constante mudança como qualquer cultura humana, mas sem perder sua identidade indígena, assim nenhuma identidade cultural está congelada no tempo e no espaço, ou seja, estão no hoje, também nas cidades, estudando em escolas e universidades e ainda assim preservando suas identidades e origens indígenas.

Além disso, quando olhamos para as expressões artísticas e culturais como a pintura que é exemplificada na imagem a seguir, encontramos a única parte do livro que procura expor elementos pictográficos evocando grafismos da cultura indígena nesta representação Kusiwa, evocando espinhas de peixe e cascos de jabuti

Imagem 6 - Composição de grafismos Kusiwa.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES (2015, p. 153)

Ou seja, o livro “joga” uma imagem que intitula de indígena, sem ao menos apresentar os significados do grafismo, etc. O caso aqui é que, como tantas outras, a imagem é evocada sem um contexto, servindo de único exemplo visual e textual de grafismos utilizados pelos indígenas o que torna o cenário facilmente genérico e, ao expor as grafias sem proporcionar um diálogo, abre-se margem para que essa expressão seja compreendida como um exemplo uniforme de todas as culturas. Um problema antigo que perdura desde o século XIX, quando a figura marajoara e seus grafismos serviram de símbolo nacional, embora exaltem um grupo acabam por diminuir a importância dos demais (LINHARES, 2015, p. 222). Esse tipo de generalização cria uma base rasa de conhecimento para o discente, demonstrando muito pouco sobre o que apresenta e pouco sobre as diversas outras possibilidades de escrita indígena e que, sem dúvidas, tem grande relevância para a história, arqueologia e muitas outras áreas de conhecimento.

O segundo livro, “Estudar História: Das origens do homem à era digital”, do 7º ano, de Patrícia Braick e Anna Barreto, aborda de forma muito rápida o grupo dos Tupinambás e cita a existência de subdivisões entre eles, mas não é claro ou específico o suficiente sobre como são exatamente essas outras organizações sociais. Nessa abordagem podemos notar uma carência na discussão sobre a estruturação dessas sociedades antes da chegada dos europeus quando o livro em si traz imagens e elementos mais ligados ao que foi produzido no período da chegada europeia ao continente no que é referente a todas as comunidades das Américas.

Observamos que o livro demonstra claramente a ausência de uma representação mais real da diversidade de mais de 300 povos, evidenciando a falta de um discurso plural capaz de contemplar mais que somente os grupos mais citados nos materiais. No todo, notamos a existência de uma narrativa cheia de problemas e estereótipos ao tratar da questão cultural e social, principalmente em torno das imagens utilizadas, pouco esclarecedoras, tais como na citação que dialoga com a imagem a seguir:

Imagem 7 - Dança Tapuia, Pintura de Albert Eckhout em 1643.



Fonte: BRAICK; BARRETO (2018, p. 163)

Novamente nos deparamos com mais uma imagem que não discute o contexto da representação e não passa por qualquer trabalho de análise, abrindo margem para que se reforce através dela estereótipos e problemas já antes observados ao longo do livro didático. “Joga-se” uma pintura que se quer representar povos indígenas sem ao menos uma reflexão sobre a imagem, ratificando estereótipos, como afirma Henrique, sem contar que pinturas também devem ser analisadas, pois são fontes históricas com suas subjetividades:

Observa-se a existência de crenças, estereotipadas sobre diferenças raciais, utilizadas para a construção de imagens negativas em áreas como inteligência, caráter moral e habilidades diversas. Por sua vez, tais imagens fundamentam a discriminação na medida em que sustentam atitudes de hostilidade, desprezo e temor com relação a povos que tradicionalmente têm sido definidos como inferiores. (HENRIQUE, 2010, p. 81)

Neste segundo livro podemos perceber que não se faz o uso de imagens visando a problematização ou reflexão, sendo esta uma característica presente também na primeira fonte. Tendo em vista que todas as imagens trazem um retrato tanto dos costumes como da aparência física, muito ligada à visão europeia estigmatizada, infelizmente o material não apresenta nenhuma reflexão das mesmas, ratificando essa ideia estigmatizada dos povos indígenas.

Ao longo do período colonial os grupos indígenas passaram por um processo de classificação, que foi proporcionado por escritores da época por falta de compreensão da grande diversidade presente nos grupos, embora tenha assumido importância temática esse contexto contribuiu para uma visão singular depreciativa das nações originárias no âmbito nacional. (LINHARES, 2015, p. 22)

Outro aspecto, é que o uso de elementos visuais representam os indígenas mais próximos à aparência europeia do que de fato às características dos povos que aqui habitam e

habitavam na época, fato observável no próprio livro de Patrícia Braick e Anna Barreto, que carregam essas imagens sem o trato desse problema ou sem um debate a parte quanto a isso:

Imagem 8 - Mulher Tapuia, Pintura de Albert Eckhout em 1641.



Fonte: BRAICK; BARRETO (2018, p. 131)

Apesar da imagem não ser um típico exemplo como os que encontramos nas obras de José de Alencar, ela expõe, através de incomuns características, uma mulher que visualmente tem seu rosto com traços muito próximos aos europeus. Na imagem a mulher se mostra sobre a margem de um rio, com um cachorro selvagem aos seus pés e carregando consigo restos do que pode ser um inimigo morto, nas mãos e no cesto em suas costas. Nesse caso, o grande problema é que o texto que segue sequer tenta explicar ou contextualizar todos os detalhes importantes por trás da imagem e sem falar nesse momento do cunho antropofágico dando margem para que seja reforçada a ideia de que os povos indígenas são “selvagens”.

Tendo em vista que esses momentos influenciaram na visão da sociedade sobre as populações indígenas e na construção das obras didáticas destinadas ao meio educacional, podemos refletir que as concepções adotadas são fruto de uma cultura construída durante séculos e que reconfigurar essa ótica exige um trabalho delicado. Mesmo as representações indígenas tendo ganhado destaque em algumas circunstâncias, não foram polidas de fidelidade, sendo os povos animalizados, embranquecidos e inferiorizados, tudo em prol de um enquadramento aos padrões estabelecidos desde o século XIX. (LINHARES, 2015, p. 197).

A imagem a seguir retrata de forma ampla a realização da primeira missa católica no território que hoje conhecemos como Brasil, esta foi elaborada por Victor Meirelles em 1861 e é comumente encontrada em diversos materiais que abordam a ocasião.

Imagem 9 - Primeira missa no Brasil, pintura de Victor Meirelles em 1861.



Fonte: BRAICK; BARRETO (2018, p. 104)

Na imagem vemos como muitos pintores representaram imagens históricas, nesse caso sobre povos indígenas, sem ao menos ver de fato os indígenas. Vale lembrar que as pinturas são fontes como quaisquer outras e retratam a visão de seus respectivos autores sobre o assunto retratado caracterizando em suas obras o mesmo olhar, o que expressa como as memórias pós-viagem eram manipuladas de forma irreal atribuindo aos indígenas características físicas semelhantes às europeias além de os colocar em um plano secundário associando-os, como em muitas outras obras, aos habitantes bárbaros que estão alheios diante do protagonismo europeu como agentes históricos.

Outro contexto atrelado às comunidades neste material, está nesta imagem que retrata um momento particular onde a comunidade Waurá pesca no município de Gaúcha do Norte.

Imagem 10 - Indígenas Waurá da aldeia Piyulaga durante pescaria.



Indígenas Waurá da Aldeia Piyulaga durante pescaria no município de Gaúcha do Norte, Mato Grosso.

Fonte: BRAICK; BARRETO (2018, p. 160)

Dentre tantos hábitos e costumes possíveis a serem apresentados nos materiais, os que sempre são expostos são os que de algum modo estão associados como tipicamente tradicionais. Por mais que a pesca seja uma prática comum dos povos Waurá, esta não é a única atividade desenvolvida pela comunidade, portanto, e mesmo que o fosse, o material podia ter um pouco mais de capricho e usar outro exemplo ou contextualizar esse mostrando que apesar desta prática está sendo exibida a comunidade desenvolve muitas outras atividades que são comuns e explicar que ainda assim essa comunidade não representa todas as outras dos diversos grupos existentes, que nada disso expressa uma uniformidade, pois isso é algo que não existe. O que quero dizer com tais análises é que não basta “jogar” uma imagem nos livros como meras ilustrações, fazendo com que os discentes “usem sua imaginação” na interpretação das imagens, haja vista que, se fomos educados para ter uma visão a partir de uma história única e estereotipada desses povos, será dessa forma que qualquer pessoa que tiver acesso ao material irá interpretar. Sendo assim é preciso contextualizar as imagens, promover debates e pesquisas sobre a diversidade dos povos indígenas do Brasil.

A imagem acima está no contexto de somente reforçar estereótipos seculares sobre povos tão distintos, e trazer isso no ensino fundamental é sempre problemático, porque toda e qualquer representação tende a permear profundamente o imaginário do discente quando não passa por uma desconstrução. Os povos indígenas compõem todas as faixas de temporalidade e são agentes históricos e não coadjuvantes, sua cultura como qualquer outra passa por mudanças sem os tirar a identidade (HENRIQUE, 2010, p. 71).

Esta fonte expõe o que por muito tempo alimentou a ideia do que seriam os grupos originários do Brasil no imaginário europeu, o que gera até o século XXI uma distorção sobre

a compreensão destes. Em contrapartida, as obras de forma ampla poderiam servir de ponto alvo para uma análise crítica do contexto e intenção por trás das suas criações, mas isso não ocorre, pois as mesmas não se relacionam com o texto em momento algum, deixando assim a sua interpretação ser feita de forma induzida pela ausência de contexto; a maneira genérica como são caracterizados é muito particular e independe da comunidade representada, como até mesmo os povos marajoara já foram representados, é uma marca presente nos veículos de informação e comunicação até o atual momento (LINHARES, 2015, p. 176).

Um caráter analítico e crítico sobre as imagens é importante e interessante, pois a ideia é sempre construir com o discente o conhecimento, segundo Valesca Giordano Litz:

Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos. (LITZ, 2008, p. 3)

Mesmo que as imagens não precisem sempre passar por uma análise minuciosa, estas apresentadas dentro de ambos os livros precisam de um debate específico à parte para direcionar e construir uma narrativa que venha associar da maneira desejada o entendimento do discente. Construir esse contato dará ao discente aporte para ter o discernimento sobre uma construção irreal, até mesmo considerando um diálogo que pode partir para uma análise das representações gráficas com o discente, tornando a mesma não somente uma ferramenta meramente ilustrativa, pois também são fontes desprovidas de neutralidade. Tudo isso deve considerar as suas naturezas e a categoria de representação perpassada aos docentes que entrem em contato com a obra.

Além disso a ideia de representação proposta por Chartier (1991) nos diz que quando pensamos que o livro didático é um bem que passa por uma construção cultural, dotado de historicidade, inserido diretamente em um contexto social e político, podemos também compreender que os problemas presentes são frutos de intencionalidades por trás do diálogo com o saber histórico embutido no ambiente escolar e que por diversos meios como a produção Historiográfica, que pode buscar dialogar de maneira íntima com as produções para o ensino, podemos romper o padrão estabelecido e ir além de uma solução baseada somente em alteração metodológica da relação docente-discente.

Como é possível notar na documentação consultada, a construção de materiais mais consistentes e com uma maior qualidade de conteúdo é fundamental, mas a maneira como se

trabalha esse material também é importante para alterar a visão que a sociedade brasileira tem dos povos indígenas. A História deve contribuir tanto no ensino quanto em seus materiais para um melhor esclarecimento sobre uma série de conceitos e questões, tendo em vista que desde muito cedo isso contribui na forma como os discentes enxergam o mundo.

Quando ocorre a iniciação escolar, as crianças trazem consigo uma série de experiências que já lhe permitiram dar início à construção das afirmações conceituais que vão formar ao longo da vida, além de já possuírem uma opinião previamente estabelecida junto a uma visão do mundo e da sociedade na qual está inserida. Mesmo que superficialmente, esses processos dentro da formação intelectual passam por uma série de etapas, algumas das quais acontecem espontaneamente e outras exigem uma sistematização externa para melhor entendimento e que deve ocorrer nos anos iniciais do ensino. (FERREIRA; MARQUES, 2012, p. 227)

Logo, a pesquisa identificou que pouco é debatido de forma extensa sobre as deficiências daquilo que chega como base para o processo de aprendizagem do discente do ensino fundamental e médio nas escolas públicas brasileiras, ressaltando a importância e relevância das análises realizadas. O fato de buscar observar não somente no que diz respeito às imagens, mas também ao conteúdo textual faz deste artigo pertinente.

Faz-se necessário, então, desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional, regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais. Uma suposta identidade e uma cultura nacional que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo. Uma unidade anunciada muitas vezes em torno da ideia de raça, um tipo biológico a exemplo das imagens sobre o mulato, o mestiço, o gaúcho, o paulista, o mineiro, o nordestino e o sertanejo, entre outras. (SILVA, E. 2012, p. 219)

Fato consumado e presente dentro das manifestações culturais e obras literárias do século passado, imagem essa que foi cauterizada de sua verdadeira essência para servir um propósito comercial tornando assim a figura de tudo aquilo que se remetesse aos povos indígenas nada mais que uma representação genérica que era e é vendida e articulada como identidade nacional. (LINHARES, 2015, p. 196), dentro desse contexto, se faz necessário o trabalho particular direcionado também a essa particularidade nas literaturas didáticas.

É notório que a presente pesquisa também se justifica diante do cenário político que se perpetua há séculos no país, que pouco se tomou como pauta principal o debate sobre as causas das comunidades indígenas e as problemáticas instauradas no ensino básico. Nos anos finais da segunda década deste século, observa-se um cenário pouco otimista, onde o meio político caótico, economia fragilizada e âmbito social abalado, trazem casos em que os povos indígenas têm a suas imagens vinculadas a questões negativas pelas autoridades responsáveis do Poder

Executivo da República, que frequentemente levantam palavras de ódio e ideias retrógradas sobre essas sociedades, como fez Bolsonaro. Nesse sentido, a proposta é também fazer uma reflexão sobre os motivos que levam a essas circunstâncias no Brasil e os mecanismos para combater o problema.

A análise de materiais estudantis é muito relevante, mas observar como esse conhecimento está sendo construído com os discentes é igualmente importante, podendo ser uma das principais soluções de toda a problemática. Nesse sentido o papel da transformação norteadora é fundamental e tornar o discente protagonista e historicamente consciente faz todo o processo ser mais prático.

Conforme afirma Rüsen (2001), a abordagem teórica metodológica da consciência histórica precisa ser empregada e considerar também que essa alternativa se expressa em narrativas presas a estruturas do passado, cuja coleta e análise das ideias são a base para o estudo desse tema e contribuem no entendimento do discente e sua formação. Independentemente do método empregado, a realidade das pessoas em geral vem a se expressar conforme a sua consciência histórica e o docente contribui e pode trabalhar essa construção, proporcionando ao discente mais suporte para construir sua independência e autonomia em seu processo de aprendizagem. Um melhor entendimento das estruturas do presente e passado, da criticidade em relação às representações sobre os povos indígenas dentro e fora da escola é um caminho viável para a alteração desse cenário que ainda não é dos mais otimistas.

Parece-nos que o caminho é rever nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas. Os antropólogos, que por força de profissão, mantêm contatos intensos com os grupos indígenas e estudam a questão da diversidade, precisam tomar para si e como um desafio a tarefa de produzir materiais adequados e contextualizados para um público mais amplo que aquele dos especialistas. (GRUPIONI, 1995, p. 491)

Tratar sobre todas essas problemáticas permite a construção de um cenário que vai ajudar a ressignificar o ensino de história indígena, tornando o discente um sujeito ativo e lhes mostrando que os indígenas não são meros coadjuvantes na história, mas sim protagonistas que tem um espaço fundamental como sujeitos históricos que lhes é de direito e devem ser sempre reconhecidos. Essa, assim como outras demais iniciativas, permitem acima de tudo que o alunado e a sociedade em geral construa um olhar menos racista sobre as comunidades sendo essa a tônica que move este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo tendo em vista que o livro didático, assim como os demais materiais, não deve ser o único recurso utilizado em sala de aula, isso não o isenta de ser tratado com o máximo rigor quanto ao seu conteúdo, principalmente tendo em mente que ele é a base bibliográfica do trabalho em sala e que esse material, para muitos discente, representa o único livro a que têm acesso.

Partindo do que foi observado nas fontes e conteúdos didáticos e considerando o vasto alcance e uso desta ferramenta, buscou-se compreender os problemas aparentes nos materiais usados no ensino de História no nível fundamental no que tange a temática indígena, observando assim porque ainda encontramos representações com grande carga de estereótipos e quais são eles. Posto isso, identificou-se uma visão eurocêntrica de perspectivas animalescas, a ideia de uma uniformidade cultural e vários outros aspectos na forma como o conteúdo vem sendo apresentado. Por conseguinte, podemos concluir que ainda levará tempo para que os materiais sejam amplamente inclusivos, contundentes e complexos quando tratando da temática indígena e que ter um olhar menos ortodoxo poderá facilitar esse processo. Para se alcançar esse objetivo é imprescindível a identificação de aspectos problemáticos no processo de formação dos materiais, ter conhecimento dentro das literaturas e promover as rupturas estruturais necessárias à sua reconstrução.

Possivelmente, uma das notáveis respostas dessa incógnita, sobre o porquê dessas obras ainda apontarem para esses problemas, possa ser a dificuldade com que as informações do meio acadêmico alcançam a realidade do ensino básico, assim como questões ideológicas, haja vista que, não existe escola sem partido. Por mais que exista uma vasta área de estudos buscando a ressignificação das comunidades nos livros didáticos, na sociedade parece existir uma grande barreira entre idealizar e realmente fazer esse trabalho.

Para Krenak (2020), parte do problema também pode ser entendido através dos mesmos aspectos que sempre compõem o discurso sobre as demandas, como falta de representatividade, de complexidade no conteúdo e de uma carência na construção de uma consciência histórica, e que uma abertura dentro e fora da academia se faz necessária, tendo em vista que na medida em que os sujeitos se propõem a ouvir uma outra narrativa histórica as possibilidades são maiores de se chegar a uma conclusão mais coesa, porque essa história é protagonizada pelos povos originários.

Diante disso, observamos que a falta de visibilidade para as pesquisas que são feitas pelos indígenas inviabiliza a apresentação dessas problemáticas por aqueles que de fato têm

propriedade sobre a questão assim como tratar do assunto sem essas referências é também invisibilizar uma fonte importante do diálogo, como a própria Manoela Karipuna aborda em seu trabalho, sob o ponto de vista antropológico e também como uma crítica que cabe à historiografia e principalmente à academia:

Compreendo que a antropologia indígena é a antropologia realizada pelo próprio sujeito indígena, que através de suas pesquisas em coletivo, traz visibilidade aos conhecimentos, lutas, denúncias e demandas dos povos originários, mas que também através dela desconstrói uma série de equívocos que o senso comum e a academia constroem para com os indígenas. (SOARES, 2021, p. 11)

¹Manoela Karipuna (2022) declarou em entrevista feita para esse artigo que devido a essa falta de visibilidade nas produções ela ao longo da própria vida no ensino básico, nunca teve a sensação de pertencimento diante daquele cenário de sala de aula e reforçou contando que “quando era criança sentia que todo aquele ambiente e o que via nos livros não me pertencia, que eu estava distante e mesmo na graduação o sentimento permaneceu. No começo foi diferente, mas com o passar do tempo voltei a me sentir a outra pessoa, como alguém diferente”.

Foi relatado também sobre quando tomou conhecimento das produções indígenas, “depois de um tempo no ensino básico, percebi olhando algumas referências de escritores indígenas nos livros, aí notei que não era por falta de produções que existiam materiais sem autores indígenas, mas por falta de visibilidade que não era dada às produções”. Parte integrada do problema está nos relatos dela e suas produções que trabalham a construção do conhecimento sobre os indígenas feita pelos mesmos e a carência dessa visibilidade se debruça sobre a falta de critério no conteúdo dos livros didáticos também.

A composição da figura do discente representa um ponto de dificuldade na transformação da figura do indígena para a sociedade, a possível resposta pode não se ater somente ao material, mas também à maneira como ele vem sendo utilizado e hoje tudo isso deve ser compreendido para que se possa chegar às comprovações e convicções sobre o assunto.

Diante do que foi apresentado ao longo deste trabalho, ficam nítidas as mazelas presentes dentro das literaturas didáticas, mas ainda assim podemos tratar da temática utilizando alternativas sobre esses recursos físicos problemáticos. A preocupação em tornar o discente um sujeito cada vez mais ativo no processo de aprendizado é um componente importante, por conta do seu entendimento como sujeito central e através da construção da sua consciência histórica. Tais construções vêm a permitir que o seu contato com esse conteúdo possa ser direcionado e

¹ Entrevista concedida a João Tavares Noronha Neto. Belém-PA, 9 jun. 2022.

assim não olhá-los como um exemplo cru da realidade, mas sim um ponto de vista deturpado a ser questionado e analisado criticamente.

REFERÊNCIAS

- BESSA, José Ribamar. Os Índios no Século XXI. **Taquiprati**, [s. l.], 27 mai. 2012. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/981-os-indios-do-seculo-xxi->. Acesso em: 25 Set. 2022.
- BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História: Das origens do homem à era digital**. 3. ed, 7º ano. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, nº 48, 2008, p. 1, 11 mar. 2008.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1991.
- CHAVES, Edilson Aparecido. O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 159–181, set/out. 2019.
- COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa Cordeiro. A história de um passado "injusto": povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. **História Unicap**, v. 4, n. 7, p. 75-89, 2017.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. **História e Diversidade**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/866>. Acesso em: 30 Set. 2018.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Violência contra os povos indígenas no Brasil — dados de 2018**. [s. l.]: CIMI, 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf> . Acesso em: 25 set. 2022.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. Espaço e tempo como dimensões do conhecimento e objeto de ensino-aprendizagem em História. **Revista História Hoje**, [s. l.], vol. 1, n. 2, p. 227-246, 2012.
- GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI Luís Donisete Benzi. (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995. p. 481-526.

HENRIQUE, Márcio Couto. Conceitos e preconceitos em história indígena. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos (Org.). **Educação para a diversidade**: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 79-95.

HENRIQUE, Márcio Couto; FERNANDES, Rosani de Fátima. O que não fazer no “dia do índio”. *In*: NUNES, Francivaldo Alves; PADOVANI, Ernesto Netto. **História e ensino por historiadores**: Lugares, sujeitos e contextos. 1ª ed. Maringá: Viseu, 2020. p. 63-79.

HOBSBAWM, Eric. “Introdução: A Invenção das Tradições” *IN* HOBSBAWM, Eric e TERENCE, Ranger (org.). A invenção das tradições. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2002.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LINHARES, Anna Maria Alves. **Um grego agora nu**: índios marajoaras e identidade nacional brasileira. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

LIMA, Antônio Carlos de Souza Lima. "O governo dos índios sob a gestão do SPI — Antônio Carlos de Souza Lima" CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *IN História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LITZ, Valesca Giordano. **O Uso de Imagens no Ensino de História**. Universidade Federal do Paraná, Caderno Temático do Programa de Desenvolvimento do Estado do Paraná - PDE. Curitiba, PR. 2009.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, mai/ago. 2017.

MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise do discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

PESAVENTO, Sandra. Cultura e representações, uma trajetória. **Anos 90**, [s. l.], v. 13, n. 23, p. 45-58, 2006.

PRIMO DOS SANTOS SOARES, Ana Manoela. As perguntas das antropólogas: Percepções sobre a demarcação do território da escrita e o costurar dos conhecimentos. **NOVOS DEBATES - FÓRUM DE DEBATES EM ANTROPOLOGIA**, v. 7, p. 1-15, 2021a.

PRIMO DOS SANTOS SOARES, Ana Manoela. Entrevista concedida a João Tavares Noronha Neto. Belém-PA, 9 jun. 2022.

REINHOLZ, Fabiana. **Reivindicar Nosso Espaço e Protagonismo é Importante na Luta Pela Educação Indígena**. 04 de Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2021/02/04/reivindicar-nosso-espaco-e-protagonismo-e-importante-na-luta-pela-educacao-indigena>. Acesso em: 26 Set. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: Razão histórica, os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/08. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

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