



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**JOSEFA FRANCIELLE GOMES DA ROCHA SOUSA**

**O LIVRO DIDÁTICO COMO LUGAR DE MEMÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS  
ABORDAGENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS**

**CAMPINA GRANDE  
2024**

JOSEFA FRANCIELLE GOMES DA ROCHA SOUSA

**O LIVRO DIDÁTICO COMO LUGAR DE MEMÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS  
ABORDAGENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em História do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba UEPB - Campus I, em cumprimento ao requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em História.

**Área de concentração:** Ensino de História.

**Orientador:** Prof. Dr. Gildivan Francisco das Neves.

**CAMPINA GRANDE  
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S725l Sousa, Josefa Francielle Gomes da Rocha.  
O livro didático como lugar de memória: reflexões a partir das abordagens sobre os povos indígenas [manuscrito] / Josefa Francielle Gomes da Rocha Sousa. - 2024.  
71 f. : il. color.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.  
"Orientação : Prof. Dr. Gildivan Francisco das Neves, Departamento de História - CEDUC".  
1. Ensino de história. 2. Povos indígenas. 3. Livros didáticos. 4. Memória. I. Título  
  
21. ed. CDD 372.89

JOSEFA FRANCIELLE GOMES DA ROCHA SOUSA

**O LIVRO DIDÁTICO COMO LUGAR DE MEMÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS  
ABORDAGENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Aprovada em: 22/11/2024.

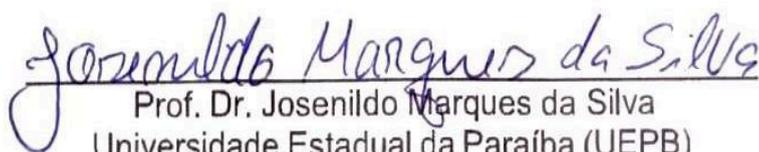
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Gildivan Francisco das Neves (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Josenildo Marques da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu esposo, minha mãe e minhas  
irmãs em reconhecimento ao  
companheirismo e apoio, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, doador do conhecimento e que me permitiu em saúde cada processo deste estudo.

A minha mãe Cícera Severina Gomes, pelo exemplo de mulher, coragem e força em minha vida.

Ao meu esposo Manoel Arlindo, pela paciência, incentivo constante e por sempre estar ao meu lado durante a minha jornada acadêmica.

As minhas irmãs Maria Franciane e Josefa Franciene, por serem as melhores amigas que Deus me deu nessa vida e por me incentivarem sempre.

Aos meus sobrinhos e afilhados: José Agostinho, José Tiago e Maria Helloysa, por serem a luz mais genuína e fonte de alegria em minha vida.

A minha sogra e o meu sogro, Maria Josefa e Arlindo Sousa, por me acolherem como uma filha e contribuírem nos momentos que precisei.

Ao meu orientador Gildivan Francisco, minha gratidão e admiração. Um profissional que me inspira, além de ser organizado e comprometido, possui sensibilidades ao exercer a docência e o dom de transmitir conhecimento da maneira mais didática que pude conhecer. Agradeço imensamente por toda contribuição em minha formação acadêmica e docente.

A banca avaliadora desta pesquisa: professora Patrícia Aragão e professor Josenildo Marques, por ter aceito o convite. Expresso minha gratidão.

Aos meus professores do curso, em reconhecimento à contribuição singular que proporcionaram no decorrer da minha graduação, e a Emerson, funcionário do Departamento de História.

As amigas pessoais: Deysiane Silva, Eduarda Santana e Laiane Silva, pois sei que torcem por mim, me incentivam e se alegram com minhas conquistas.

Aos colegas de curso: Igor Vieira, Maria Eduarda Santos, Marcos Beserra, Mônica Agra e Tamires Luiz, pelo companheirismo e amizade que se fez presente durante a jornada de graduação.

Aos meus avós maternos, Manoel Benedito e Severina Gomes Barbosa (*in memoriam*), que contribuíram muito para minha formação enquanto ser humano. Meu avô ainda viu o início dessa jornada acadêmica cheio de admiração, mesmo

não podendo fisicamente presenciar o encerramento dessa trajetória, acredito que encontra-se cheio de orgulho nesse momento.

Aos meus avós paternos, José Rosa e Priscila Cassiano (*in memoriam*), que apesar do pouco tempo que tivemos juntos, recordo-me de boas memórias e sei que também encontram-se cheios de orgulho de sua neta.

A Hosanan Antonio, meu professor de História do Ensino Fundamental II e Médio, que mesmo diante das dificuldades encontradas no âmbito do ensino, nunca desistiu, hoje compreendo tudo, mas com um olhar docente.

A Lanuza Laveaux, bibliotecária da instituição de ensino em que fiz parte durante o ensino médio, por ser uma pessoa maravilhosa, acreditar e incentivar os alunos a ingressarem no ensino superior, agradeço pelas orientações quando me encontrei perdida nesse universo.

“Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas.” (Le Goff, 1990, p. 368).

## RESUMO

A presente pesquisa possui como objetivo geral, analisar quais memórias os livros didáticos do ensino fundamental II elaboram para os povos indígenas no conteúdo da América portuguesa. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos: (1) perceber as ressonâncias de uma história eurocêntrica no debate sobre os povos indígenas; (2) compreender o livro didático com um lugar de memória que interfere na construção das representações e identidades dos povos indígenas; e (3) analisar de forma comparativa os livros didáticos *História & vida integrada* (2002) da 6ª série e *Amplitude história* (2022) do 7º ano, no que concerne à memória que cada um elabora para os povos indígenas no contexto da América portuguesa. Diante disso, pretende-se realizar uma discussão acerca das memórias elaboradas para os povos indígenas no contexto da América portuguesa a partir da análise comparativa entre esses dois livros didáticos citados acima, *História & vida integrada* e *Amplitude história*, sendo um deles anterior à lei 11.645/2008 e um posterior a essa legislação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que incorpora e incentiva os pressupostos da mesma. Desse modo, surge a seguinte problemática que norteia este estudo: Quais memórias referentes a representação, participação e contribuição dos povos indígenas no processo de construção da história do Brasil os livros didáticos analisados de História do ensino fundamental II estão elaborando para esses povos no contexto da América portuguesa? Sendo assim, a metodologia adotada para a realização dessa pesquisa exploratória é de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica. Desse modo, as etapas para o seu desenvolvimento compreendem uma revisão bibliográfica sobre o assunto e uma análise comparativa entre dois livros didáticos. O quadro teórico que embasa as discussões desta pesquisa é composto pelos estudos de Le Goff (1990), Nora (1993), Chartier (1991; 2002), Tedesco (2004), Bittencourt (2004; 2008; 2013), Bouton (2016) Adichie (2019) e Fuly (2022). Ao fim desse estudo, percebemos que, apesar dos esforços promovidos para mudar o cenário em que a temática indígena historicamente foi submetida no meio educacional, ainda existem certas permanências em meio às mudanças significativas no que se refere às memórias criadas sobre essa temática.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; povos indígenas; livros didáticos; memória.

## ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze which memories elementary school II textbooks elaborate for indigenous peoples in the content of Portuguese America. To achieve this objective, three specific objectives were established: (1) to perceive the resonances of a Eurocentric history in the debate on indigenous peoples; (2) to understand the textbook as a place of memory that interferes in the construction of representations and identities of indigenous peoples; and (3) to comparatively analyze the textbooks *História & vida integrada* (2002) for the 6th grade and *Amplitude história* (2022) for the 7th grade, with regard to the memory that each one elaborates for indigenous peoples in the context of Portuguese America. In view of this, the aim is to discuss the memories created for indigenous peoples in the context of Portuguese America, based on a comparative analysis between the two textbooks mentioned above, *História & Vida Integrada* and *Amplitude História*, one of which was written before Law 11.645/2008 and the other after this legislation and the National Common Curricular Base (BNCC) that incorporates and encourages its premises. Thus, the following problem arises that guides this study: What memories regarding the representation, participation and contribution of indigenous peoples in the process of constructing the history of Brazil are the analyzed History textbooks for elementary school II creating for these peoples in the context of Portuguese America? Therefore, the methodology adopted to carry out this exploratory research is qualitative in nature and has a bibliographical approach. Thus, the steps for its development include a bibliographical review on the subject and a comparative analysis between two textbooks. The theoretical framework that underpins the discussions in this research is composed of studies by Le Goff (1990), Nora (1993), Chartier (1991; 2002), Tedesco (2004), Bittencourt (2004; 2008; 2013), Bouton (2016), Adichie (2019) and Fuly (2022). At the end of this study, we realized that, despite the efforts made to change the scenario in which indigenous issues have historically been presented in the educational environment, there are still certain continuities amidst the significant changes regarding the memories created about this issue.

**Keywords:** History teaching; indigenous peoples; textbooks; memory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa do livro didático <i>História &amp; vida integrada</i> .....	35
Figura 2: Capa do livro didático <i>Amplitude história</i> .....	36
Figura 3: Indígenas habitantes do local em que os portugueses aportaram em 1500.....	42
Figura 4: <i>Elevação da cruz em Porto Seguro</i> , óleo sobre tela de Pedro Peres.....	43
Figura 5: Indígena Omágua, de acordo com iconografia do século XVIII e Indígenas Tucunas, segundo Spix e Martius, do século XIX.....	44
Figura 6: Aldeia do alto Xingu e Aldeia dos indígenas Xavantes.....	44
Figura 7: Indígena visitando a hidrelétrica de Tucuruí.....	45
Figura 8: Manifestação indígena pela demarcação de terras, em Brasília.....	47
Figura 9: Portugal: expansão marítima - século XV.....	52
Figura 10: José Wash Rodrigues. <i>Tibiricá e neto</i> , 1934. Óleo sobre tela, 2,31 m × 1,45 m.....	54
Figura 11: Manifestação de indígenas em 2021, durante julgamento do Marco Temporal pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília, Distrito Federal.....	57
Figura 12: <i>meme</i> utilizando a obra de Oscar Pereira da Silva, de 1990.....	64

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 AS MARCAS DE UMA HISTÓRIA EUROCÊNTRICA: A LACUNA NO DEBATE SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.....</b>	<b>16</b>
2.1 O livro didático: entre silenciamentos e diálogos com as histórias dos povos indígenas.....	18
<b>3 O LIVRO DIDÁTICO COMO LUGAR DE MEMÓRIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS.....</b>	<b>24</b>
<b>4 MEMÓRIAS DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS <i>HISTÓRIA &amp; VIDA INTEGRADA E AMPLITUDE HISTÓRIA</i>.....</b>	<b>31</b>
4.1 Base teórica e metodológica para análise dos livros didáticos.....	32
4.2 Análise dos livros didáticos.....	34
4.2.1 <i>Análise comparativa dos aspectos formais</i> .....	34
4.2.2 <i>Análise comparativa dos conteúdos históricos escolares</i> .....	39
4.2.3 <i>Análise comparativa dos conteúdos pedagógicos</i> .....	60
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho que se propõe em analisar as memórias sobre os povos indígenas no contexto da América portuguesa nos livros didáticos do ensino fundamental II, *História & vida integrada* e *Amplitude história*, surgiu por meio das discussões realizadas nos componentes curriculares de Historiografia Brasileira I e Memória e Patrimônio Cultural do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB nos semestres de 2023.1 e 2024.1. Desse modo, se percebeu que a construção da história brasileira é perpassada pela participação e contribuição de diversos sujeitos históricos, que firmaram as bases da mesma. Entretanto, por longos anos, a história do Brasil foi moldada na memória sob perspectiva europeia devido ao processo de colonização que demarcou o momento de uma interpretação eurocêntrica para ela, na qual grupos étnicos como os povos indígenas passam a ter suas historicidades subjugadas e apagadas.

A reprodução desse viés de história enraizado na sociedade brasileira, trouxe ressonâncias visíveis até a atualidade. No que diz respeito ao meio educacional, atingiu o ensino de História pelas narrativas eurocêtricas inseridas nos conteúdos dos livros didáticos, um recurso pedagógico que por muitos anos serviu de auxílio para reforçar nas memórias uma história de valores europeus. No entanto, essa problemática passa a receber um reconhecimento maior com anseio de mudanças a partir da promulgação da Lei n.º 11.645/2008 que reconhece a necessidade em determinar a obrigatoriedade da discussão da temática indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio levando em conta a valorização dessa cultura, bem como o reconhecimento da participação e contribuição desses povos na formação sócio-história do país.

Desse modo, pensar a discussão sobre as memórias elaboradas em torno da temática indígena presentes nos livros didáticos é de importância significativa, tendo em vista, que por intermédio desse material didático se inicia um dos processos decisivos de construção das memórias que se associam a uma determinada temática histórica. Por isso, a necessidade em analisar como essas memórias estão sendo inseridas, já que o resultado dessa análise nos permite refletir se as memórias sobre os povos indígenas são elaboradas com omissões e manipulações em favor de uma história eurocêntrica ou se estão de acordo com os pressupostos de uma história que reconhece e valoriza as historicidades dos povos indígenas.

Posto isso, a análise dessa pesquisa se propôs em discutir as memórias que estão inseridas no livro didático *História & vida integrada* do ano de 2002 anterior à lei 11.645/2008 e um livro do contexto mais atual *Amplitude história*, sendo esse do ano de 2022 e que se encontra em uso no âmbito do ensino, um livro que é após essa legislação citada acima, e também pós Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que incorpora e incentiva os pressupostos desta lei. Diante disso, pretende-se que por meio da análise comparativa, os resultados possam promover reflexões sobre as mudanças e permanências que foram encontradas em torno das abordagens sobre essa temática histórica.

Ainda, um outro fator importante que contribuiu para evidenciar que a realização da presente pesquisa é necessária, foi um levantamento de pesquisas recentes; Antunes e Nogueira (2018), Santos (2020) e Lima (2021), que com finalidades distintas, também dialogam com a temática indígena nos livros didáticos de História do ensino fundamental II. Por meio dos resultados desses trabalhos, foi possível constatar que apesar da legislação citada anteriormente significar um importante avanço, bem como, se tornar um dos importantes amparos que conduzem em direção ao rompimento de uma história eurocêntrica incorporada na sociedade brasileira e reproduzida por séculos também no âmbito do ensino, surgem ainda, embates em torno da discussão dessa temática, uma vez que, se revelou a existência de materiais didáticos recentes pós lei 11.645/2008 que continuam corroborando para uma história de perspectiva eurocêntrica, criando memórias sustentadas pelos valores europeus. Fato esse, que auxilia para uma lacuna do debate sobre os povos indígenas, bem como ajuda a sustentar uma educação estática que segue os mesmos padrões tradicionais e dominantes a séculos dentro do ensino, sem permitir a incorporação de um olhar que instigue a alteridade, o pensamento crítico e a valorização das pluralidades.

Frente a isso, percebemos que apesar de haver esforços promovidos em torno de uma mudança na discussão da temática indígena no meio educacional, ainda existem ocultamentos e distorções ao tratar sobre a história desses grupos nos livros didáticos de história do ensino fundamental II, situação essa, que compromete principalmente as memórias criadas sobre esses povos, pois, ao tomarmos por base o livro didático como um lugar de memórias, entende-se que ele é importante ao contribuir no meio educacional por meio de suas narrativas para

formar e reforçar representações sobre os povos indígenas que se consolidam nas memórias e interferem nas identidades desses povos. Desse modo, a partir do momento que os conteúdos sobre essa temática são expostos por meio de uma perspectiva de história eurocêntrica que não leva em conta os pressupostos da lei 11.645/2008, eles ajudam a criar memórias manipuladas em favor de valores dominantes. Em vista dessa realidade, surge como problema que fomenta o desenvolvimento dessa pesquisa a seguinte indagação: Quais memórias referentes a representação, participação e contribuição dos povos indígenas no processo de construção da história do Brasil os livros didáticos analisados de História do ensino fundamental II estão elaborando para esses povos no contexto da América portuguesa?

Os resultados dessa pesquisa apresentam relevância histórica e social pertinentes ao buscar dialogar com uma parte das memórias elaboradas para os povos indígenas no contexto do ensino de história por meio dos livros didáticos, contribuindo para revelar sob quais perspectivas impostas os discentes estão formando os seus saberes que serão integrados e perpetuados em sociedade, além da contribuição enriquecedora para os estudos das memórias dos grupos étnicos-raciais no âmbito do ensino de história, bem como, provocar reflexões sobre a importância das memórias contidas nos livros didáticos na formação das identidades indígenas e instigar possíveis estudos futuros nessa área.

Desse modo, o objetivo geral proposto nesta pesquisa é analisar quais memórias os livros didáticos do ensino fundamental II elaboram para os povos indígenas no conteúdo da América portuguesa. Como objetivos específicos, elencamos: Perceber as ressonâncias de uma história eurocêntrica no debate sobre os povos indígenas; compreender o livro didático com um lugar de memória que interfere na construção das representações e identidades dos povos indígenas; analisar de forma comparativa os livros didáticos *História & vida integrada* (2002) da 6ª série e *Amplitude história* (2022) do 7º ano, no que concerne à memória que cada um elabora para os povos indígenas no contexto da América portuguesa.

A metodologia adotada para a realização dessa pesquisa exploratória é de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica. Desse modo, as etapas para o seu desenvolvimento compreendem uma revisão bibliográfica sobre o assunto e uma análise comparativa de dois livros didáticos. Por meio da revisão bibliográfica

pretende-se criar uma contextualização para compreensão das discussões levantadas, bem como aprofundá-las teoricamente. No que diz respeito à análise dos livros didáticos que forneceram os resultados da presente pesquisa, ela será realizada de forma comparativa apoiando-se na proposta teórica e metodológica de Bittencourt (2008) que direciona três elementos importantes a serem analisados em um livro: os aspectos formais, os conteúdos históricos escolares e os conteúdos pedagógicos.

O quadro teórico que embasa as discussões desta pesquisa sobre memória, representações, povos indígenas, livros didáticos, educação e ensino de história, é composto pelos estudos de Le Goff (1990), Nora (1993), Chartier (1991; 2002), Tedesco (2004), Bittencourt (2004; 2008; 2013), Bouton (2016) Adichie (2019) e Fuly (2022).

Na primeira seção desta monografia intitulada *As marcas de uma história eurocêntrica: a lacuna no debate sobre os povos indígenas*, discutiremos acerca do surgimento de uma história eurocêntrica demarcada a partir do processo de colonização que ao ser enraizada no âmbito da sociedade brasileira, comprometeu as discussões sobre a temática indígena no ensino de história por anos, ao influenciar a propagação de uma história de perspectiva europeia por meio das memórias inseridas nos livros didáticos. Ainda, buscou-se mostrar, que esse instrumento pedagógico serviu de auxílio para o silenciamento das historicidades desses povos, contribuindo para a lacuna cada vez maior no debate sobre esse assunto, tornando-se uma questão que passa a receber incentivo maior de mudança no âmbito do ensino, a partir da lei 11.645/2008.

Na segunda seção desta pesquisa *O livro didático como lugar de memórias e sua importância na construção das representações dos povos indígenas*, explicaremos os motivos que tornam o livro didático um lugar de memórias, bem como os elementos cruciais construtores da memória e a sua importância em correlação com as representações criadas sobre os povos indígenas, problematizando que as representações ao se integrarem de forma efetiva as memórias, impactam as percepções identitárias desses grupos.

Na terceira seção intitulada *Memórias dos povos indígenas nos livros didáticos História & vida integrada e Amplitude história*, buscaremos situar algumas informações iniciais importantes sobre as obras didáticas submetidas a análise e as

justificativas da escolha do recorte temático e temporal analisado nas mesmas, além de apresentarmos a base teórica e metodológica que alicerçam as análises dos livros, bem como discorreremos de forma comparativa sobre os resultados obtidos nesses materiais didáticos.

## **2 AS MARCAS DE UMA HISTÓRIA EUROCÊNTRICA: A LACUNA NO DEBATE SOBRE OS POVOS INDÍGENAS**

As ressonâncias advindas do processo de colonização iniciada no século XV são inúmeras, e mesmo depois de ter se passado anos desse acontecimento histórico, tem-se ainda vestígios dele na atualidade que atingem o modo como a história do Brasil é estruturada. Uma história que passa a ser escrita sem considerar as múltiplas pluralidades que lhe integram. É difícil acreditar que isso seja possível, no entanto, se nos atentarmos em perceber, que uma das marcas profundas que permaneceu no âmago da sociedade brasileira com o início do processo de colonização foi uma história que passou a ser moldada a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Através dela, os indivíduos mais prejudicados foram aqueles considerados como parte das minorias étnico-raciais, como o caso dos povos indígenas, pois, o debate sobre eles na sociedade passou a ficar cada vez mais comprometido. Sem levar em consideração, as vozes, narrativas, memórias e experiências desses sujeitos.

É preciso perceber que o contato inicial que ocorreu entre os povos portugueses e originários, é marcado por um choque de culturas no qual não há alteridade e desde então, a história do Brasil seguiu por rumos desastrosos que deixaram marcas profundas. Uma história que passa a ser arquitetada nos pressupostos de uma cultura dita civilizada contra uma cultura julgada não-civilizada, na qual os povos originários se tornam “sujeitos que são tratados como coadjuvantes da própria história(...)” (Fuly, 2022, p.41). A partir de então, como afirma Adichie (2019) uma única visão de mundo passa a ser levada em consideração, uma única história começa a ser contada.

Logo, não tarda a surgir e propaga-se a imagem de um povo inferior, sem história, encontrado em estado de barbárie, no qual, o único caminho para a sua salvação estaria pautada então nos padrões do branco europeu, considerado o detentor de cultura e civilidade. Desse modo, as mais variadas concepções pejorativas e estereotipadas começam a ser criadas e associadas aos povos indígenas com o início do processo de colonização.

Um exemplo clássico, seria a própria carta de Pero Vaz de Caminha, considerada o primeiro documento escrito no Brasil e também meio de comunicação

social que vai descrever as imagens prévias associadas aos povos indígenas que contribuem para a construção de um olhar eurocêntrico na história do país. Não só a carta de Pero Vaz de Caminha, mas também outros relatos feitos pelos cronistas da época. Esses relatos eram marcados pela falta de alteridade e um olhar carregado de eurocentrismo que contribuíram para reforçar e disseminar uma imagem dos povos indígenas associada sempre a selvageria, preguiça, ignorância e ingenuidade.

Para que possamos entender mais além a questão que envolve essas representações deturpadas, criadas e associadas aos povos indígenas ao longo da constituição da história do país, faz-se necessário enxergar que elas se configuram como “(...) um conjunto de representações construídas a partir do processo colonial que ainda permeiam as nossas narrativas e práticas até hoje” (Antunes; Nogueira, 2018, p.754). Isto é, as representações que começam a ser lançadas sob os povos indígenas são construídas durante o processo de colonização e se enraizaram na constituição da própria história do país. Para compreendemos ainda mais a amplitude do significado dessas representações, é preciso uma percepção amparada no pensamento de Chartier (2002), de que essas representações:

Embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (Chartier, 2002, p.17).

Em outras palavras, as representações criadas sobre os povos indígenas ao longo da história, foram determinadas por interesses econômicos e culturais, sendo essas representações instrumentos que serviram de auxílio para elevar uma cultura e apagar outra, além de conseguirem adentrar o imaginário social por séculos devido a magnitude do discurso que foi proferido e da posição que ele foi utilizado, visto que, a elaboração dessas representações se inserem “(...) num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”(Chartier, 2002, p.17).

Portanto, as imagens criadas e lançadas sob a cultura indígena ao longo da história, se classificam como representações que carregavam inúmeras intencionalidades, pois, ao mesmo tempo que possuía a função de destacar uma cultura, promoveu de forma dominante e intencional o apagamento de outra. Um apagamento que se enraizou e permaneceu por longos anos no discurso de

formação da história do Brasil, inserindo-se também no contexto da educação. Como afirma Fuly (2022), já se passaram;

Quinhentos e vinte anos de colonização do Brasil. Colonização essa que teve como principais atributos civilizar, exterminar, explorar, segregar, impor, dominar e que caracteriza a relação de processos históricos de desumanização. Colonização que traz consigo a estaticidade da educação, da cultura, da linguagem, da crença e das epistemologias, tidas como únicas, de uma civilização a outra (Fuly, 2022, p.19).

De acordo com Fuly (2022), é perceptível que a colonização conduziu diversas adversidades para o âmago da sociedade brasileira, entretanto, destacamos para a discussão até aqui traçada, o ponto que a autora conceitua como estaticidade da educação, pois nos interessa perceber que essa estaticidade da educação que se configura por seguir os mesmos padrões tradicionais e dominantes a séculos dentro do ensino, sem permitir a incorporação de um olhar que instigue a alteridade, o pensamento crítico e a valorização das pluralidades, advém de uma história eurocêntrica demarcada a partir do processo de colonização, que por muito tempo transpassa a sociedade brasileira. Uma história eurocêntrica que ao atingir a educação não permitiu que ela seguisse por outros caminhos que não sejam já os pré-estabelecidos.

Quando se trata em específico dos povos indígenas no contexto educacional, consegue-se identificar que por longos anos houve uma distorção e um ocultamento subsequente de suas histórias que a educação não se interessou em retificar, contribuído desse modo, para uma lacuna no debate sobre povos indígenas que provém de uma perspectiva de história construída sob um olhar eurocêntrico. Uma história eurocêntrica que ao ressoar nos currículos da disciplina de história, interferiu principalmente em como os livros didáticos vinham abordando a temática indígena por anos.

## **2.1 O livro didático: entre silenciamentos e diálogos com as histórias dos povos indígenas**

O livro didático é um instrumento central no processo de ensino e aprendizagem das instituições públicas, pois, são na maioria das vezes o único recurso que os docentes dispõem para lecionar suas aulas. Diante dessa conjuntura,

como afirma Fonseca (2003), o livro didático se torna o produto cultural de maior divulgação no meio educacional e acaba sendo também o principal instrumento veiculador de conhecimentos sistematizados.

Sendo assim, no âmbito científico os livros didáticos se tornaram fontes de pesquisas para estudiosos da área de história. Historiadores da contemporaneidade como Alain Choppin e Circe Bittencourt são exemplos dos estudiosos do campo da história que se tornam contribuintes no meio científico ao tomarem o livro didático como objeto de estudo. Visto que:

(...)As pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos, são recentes, somente nessas últimas décadas, graças às contribuições da historiografia (sobretudo da chamada História Nova ou História Cultural), que constitui uma de suas vertentes, têm surgido instigantes trabalhos relativos a esse objeto cultural. (Lima, 2012, p.144).

Desse modo, graças às mudanças historiográficas que permitiram o livro didático se tornar um objeto de estudos, se conseguiu revelar que diversos livros didáticos por séculos foram compostos por inconsistências na formulação de seus conteúdos como um todo, valores dominantes, concepções preconceituosas e no caso específico dos povos indígenas que é a temática recorte dessa pesquisa, o quanto os livros didáticos, ao serem amparados por concepções eurocêntricas, serviram como instrumentos de auxílio na formação de ideias equivocadas que levaram o debate sobre esses povos ao silenciamento. Já que:

(...) as obras didáticas e paradidáticas, assim como os estudos acadêmicos, durante muito tempo, apresentaram os indígenas como alvo prioritário de antropólogos e etnógrafos, pois eram povos sem História, isto é, povos que por não possuírem escrita não criaram registros históricos e, portanto, não interessavam aos estudiosos dessa área (Lamas; Vicente; Mayrink, 2016, p.126).

Sendo assim, o livro didático se tornou no meio educacional um dos instrumentos responsáveis por reforçar ideias equivocadas, a exemplo da visão de um povo que não era detentor de história, contribuindo assim, para a perpetuação de representações ultrapassadas que nem deveriam ter sido construídas, contudo, atravessaram os séculos posteriores adentrando o imaginário social e tornando-se responsáveis por reforçar estereótipos e preconceitos lançados aos povos indígenas dentro da sociedade, corroborando para o pouco estudo da área, bem como

impedindo que se instigasse a se lançar luz sobre as histórias silenciadas desses povos. Ainda:

Os preconceitos que impediam os pesquisadores de aprofundarem-se na temática indígena ajudavam os professores a reforçarem os estereótipos acerca do índio preguiçoso, pouco apto ao trabalho rotineiro e que, conseqüentemente, pouco ou nada contribuiu para o progresso do país. Nesse sentido, os manuais didáticos e os professores de história colaboravam para o silenciamento de minorias étnico-raciais (Lamas; Vicente; Mayrink, 2016, p.126).

Percebe-se assim, a existência de uma problemática profunda que prevaleceu no âmbito da educação devido a uma perspectiva de história eurocêntrica que ao conseguir se sustentar nesse meio, alterou a produção de saberes contribuindo para uma educação estática, comprometendo a discussão sobre os povos indígenas e promovendo o silenciamento dos mesmos ao conseguir atingir além dos currículos de história, os livros didáticos, professores, alunos e estudiosos da área.

Quando se lança um olhar mais atento para os livros didáticos, compreendemos que esses livros ao possuírem em sua constituição conteúdos elaborados a partir de um currículo de história influenciado por bases eurocêntricas, se tornam um instrumento crucial para reforçar ideias distorcidas no meio da educação. Já que, de acordo com Bittencourt (2004), o livro didático é um instrumento que pode se tornar cooperante no processo de ensino e aprendizagem para a reprodução de ideologias e do saber oficial imposto, já que ele é um objeto portador de sistemas de valores.

Desse modo, frente a uma perspectiva de história eurocêntrica que se enraizou na sociedade brasileira e conseguiu por anos ser incorporada no meio educacional, sendo reforçada e mantida nas narrativas sobre os povos indígenas nos livros didáticos, é preciso sempre estarmos atentos e promover análises que possam contribuir com respostas atualizadas sobre como os livros didáticos recentes, usados no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, estão abordando a temática indígena, visto que, ao longo da história, muitos livros didáticos amparados em uma perspectiva eurocêntrica com narrativas tradicionais, acabavam desconsiderando as contribuições de outros sujeitos históricos como os próprios povos indígenas que contribuíram no processo de formação sócio-histórica do Brasil.

É de suma importância destacar, que em contrapartida a essa problemática vivenciada no âmbito da sociedade brasileira que se estabeleceu na história e no contexto da educação, surgiu como pontapé inicial, visando contornar as marcas do eurocentrismo existentes há séculos, a Lei n.º 10.639 de janeiro de 2003, uma lei que foi fruto de pressões realizadas por parte dos movimentos sociais que ao demonstrarem inconformidade, buscavam reivindicar um olhar de reconhecimento da pluralidade existente na sociedade brasileira. A legislação de 2003 foi atualizada pela Lei n.º 11.645 que permanece em vigor. Com isso, a antiga Lei n.º 10.639;

Trata-se de uma lei que altera o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas que, em dois artigos aparentemente simples e objetivos, coloca expectativas que vislumbram o rompimento dessa tradição escolar sobre os estudos dos povos indígenas no Brasil. O debate sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e das populações afro-brasileiras tem sido realizado com intensidade a partir da Lei 10.639 de 2003 e, embora a nova legislação de 2008 inclua os estudos sobre esses grupos sociais, a nova legislação destaca a importância da história das populações indígenas. A leitura atenta do ato legal de 2008 nos conduz imediatamente a uma reflexão sobre a complexidade de seu significado e abrangência. Se os indígenas têm sido parte da tradição do ensino de História, qual o sentido da obrigatoriedade oficial? O ato legal de 2008 pretende introduzir tais conteúdos nas aulas das escolas brasileiras sob novas perspectivas e abordagens ao recomendar que se deve ressaltar as contribuições dos povos indígenas “nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”? (Bittencourt, 2013, p.102-103).

Como questiona Bittencourt (2013), qual o sentido de tornar obrigatória a Lei n.º 11.645? Como ela mesma revela, o sentido dessa legislação é romper com a perspectiva de história eurocêntrica e trazer uma nova forma de abordar a temática indígena. Uma lei que traz a possibilidade de corrigir erros passados que insistem em se infiltrar na educação. A lei induz o ensino a ter a possibilidade de reconhecer a história do país, lançando verdades e revelando a importância dos povos indígenas e suas contribuições nessa história. Permite enxergar que esses povos sempre fizeram parte da base da formação da história do Brasil, porém, por séculos foram subjugados e apagados dessa mesma história.

Apesar da Lei n.º 11.645 significar um importante avanço para o reconhecimento e valorização das múltiplas pluralidades existentes na cultura brasileira, bem como, pode conduzir em direção ao rompimento de uma história eurocêntrica incorporada na sociedade brasileira e reproduzida por séculos no âmbito do ensino, surgem ainda embates em torno da discussão dos povos indígenas, visto que, análises em livros didáticos recentes, pós Lei n.º 11.645, como

mostra os resultados das pesquisas de Antunes e Nogueira (2018), Santos (2020) e Lima (2021), indicam que existe uma baixa efetividade dessa legislação, revelando que a lacuna no debate sobre os povos indígenas não foi totalmente preenchida.

As autoras Antunes e Nogueira (2018) realizam uma análise dos livros didáticos do ensino fundamental II da coleção *História em documento imagem e texto* (2013) publicada pela editora FTD, uma coleção de livros de 6º ao 9º ano que tem sua edição reformulada no ano seguinte. A partir da análise de todos os livros didáticos dessa coleção, as autoras apontam a necessidade do envolvimento das próprias comunidades negras e indígenas na formulação de conteúdos sobre os mesmos, e concluem que ainda existe a necessidade de incorporar esses agentes na construção de suas histórias para se evitar estereótipos que acabam sendo transmitidos nesses livros.

Já a autora Santos (2020) analisa apenas os livros didáticos referentes ao 6º ano das coleções *Estudar História das Origens à Era Digital* (2015) e *História, Sociedade & Cidadania* (2015), duas coleções inseridas no PNLD 2017. Ao analisar esses livros didáticos levando em consideração a abordagem da representação dos povos indígenas em cada um, a autora conclui que cada livro traz esse tema de forma diferente e que apesar de perceber um esforço em discutir a história e cultura dos povos indígenas nos conteúdos, reforça que ainda é preciso se debruçar muito mais para que essa temática seja trabalhada com respeito à alteridade. Ela alerta ainda para a necessidade dos docentes estarem sempre atentos ao modo como os conteúdos são abordados nos livros didáticos e que seja levado em consideração um processo criterioso de escolha desses livros, pois os livros selecionados precisam estar em consonância com abordagens pautadas no respeito, bem como na valorização da diversidade étnica e cultural.

Por fim, a pesquisa mais recente encontrada até então com análise de livros didáticos de história foi a de Lima (2021). Seu trabalho traz a problematização da forma como os povos originários são apresentados na narrativa do livro didático do professor do 6º ao 9º ano da 1ª edição da coleção *Projeto Araribá Mais História* (2018) coleção essa, produzida pela Editora Moderna. O autor problematiza a efetivação da lei 11.645/2008 nas narrativas desses livros didáticos da disciplina de história e conclui que os livros analisados ainda apresentam uma história de perspectiva eurocêntrica que dar maior ênfase a esses povos no início da

colonização portuguesa no Brasil, o que acaba reforçando a representação dos povos indígenas como decorrentes do colonizador branco europeu. O autor também destaca que o material analisado é permeado de certos problemas “clássicos” e mesmo que tenha apresentado mudanças, ainda há nele certas permanências.

Diante do exposto, consegue-se averiguar que apesar dos esforços promovidos pela determinação de uma legislação, a sua aplicabilidade não é totalmente alcançada, já que ainda existem livros didáticos de história recentes pós lei 11.645/2008 que não incorporaram por completo o que determina essa legislação. Uma lei importante que visa romper com a história eurocêntrica e narrativas tradicionais que por muitos séculos conseguiram invadir o meio educacional e integrar os livros didáticos.

Desse modo, percebe-se o quanto essa pesquisa se mostra significativa para o âmbito educacional e científico da atualidade. Ao analisarmos os livros didáticos *História & vida integrada* (2002) da 6ª série e *Amplitude história* (2022) do 7º ano, diferente de outras pesquisas em livros didáticos até então, buscaremos identificar qual lugar de memória cada um desses livros criou e vem criando em relação aos povos indígenas no contexto da América portuguesa, pois, acreditamos que o livro didático no contexto do ensino de história também é um importante lugar de memória que contribui para a perpetuação da mesma. Diante disso, pretende-se perceber quais modificações foram postas nesses livros e quais memórias legitimam.

Sendo assim, no capítulo seguinte deste estudo, buscaremos fornecer uma discussão acerca dos motivos que tornam o livro didático um lugar de memórias, bem como os elementos cruciais construtores da memória e a sua importância em correlação com as representações criadas sobre os povos indígenas, problematizando que as representações ao se integrarem de forma efetiva as memórias, impactam as percepções identitárias desses grupos.

### **3 O LIVRO DIDÁTICO COMO LUGAR DE MEMÓRIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS**

Para avançarmos na discussão traçada até aqui é preciso compreendermos o livro didático como um lugar de memória. Esta pesquisa poderia ter seguido por diversas vertentes possíveis ao aderir o livro didático como objeto de estudo, no entanto, considera-se importante tomar por base, o livro como um lugar onde a memória também está inserida e que pode propiciar interferências na formação das representações e identidades de grupos étnicos. Tendo em vista que a memória como define Tedesco (2004), é uma construção sócio-histórica e cultural, perpassada por lembranças e esquecimentos. Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi delimitado levando em consideração o recorte da temática indígena no contexto da América portuguesa para que possamos analisar mais adiante, quais memórias os livros didáticos selecionados trazem acerca deste conteúdo.

Quando ouvimos as palavras “lugar de memória” logo vinculamos o seu significado a um espaço ou mesmo um repositório nos quais a memória está guardada. Desse modo, associamos esses lugares em primeira instância com museus e monumentos e esquecemos muitas vezes de aguçar nossa percepção e perceber que a memória também se instala em pormenores, como no caso dos livros didáticos de história, pois acredita-se que os livros também são “lugares onde a memória se cristaliza e se refugia” (Nora, 1993, p. 7), se tornando lugares de memórias que possuem importância, assim como qualquer outro.

O historiador francês Pierre Nora é conhecido por suas discussões sobre o conceito dos lugares de memórias e torna-se indispensável para essa discussão. De acordo com ele, “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (Nora, 1993, p. 9). Sendo assim, os lugares de memória se encontram presentes em várias partes do nosso cotidiano e são meios que comunicam sentido sobre algo, além de fazerem a mediação entre o passado e o presente. São lugares construídos para despertar nos indivíduos determinadas memórias.

Pierre Nora reflete ainda, que o mundo moderno encontra-se em um processo de aceleração do tempo que está provocando uma ruptura com o passado e levando a perda das tradições e conseqüentemente das identidades. Partindo disso, ele

defende que os lugares de memória nos dias atuais se tornam suportes para conter a aceleração do tempo, ou seja, congelam o tempo em um determinado lugar e conservam uma memória que serve de elemento para a construção das identidades e por isso, os lugares de memórias acabam se tornando meios carregados de intencionalidades que servem para consolidar e proteger a memória de determinados grupos. No caso deste trabalho, nossa ênfase se pauta em analisar as memórias referentes aos povos indígenas.

Sob essa visão, considera-se que o livro didático de história também se classifica como um lugar de memórias, tendo em vista, que é possível encontrar em sua elaboração, intencionalidades de uma determinada coletividade. As intervenções que se encontram presentes nos livros didáticos advém de uma tradição dominante e excludente que por longos anos permeia a política de Estado com intuito de sustentar seus valores e ideologias, algo que acabou atingindo principalmente a construção das representações e identidades de grupos étnicos raciais do país, por meio de memórias adulteradas que ao serem inseridas nas narrativas dos livros didáticos de história, se integraram ativamente no meio educacional.

Ainda, sobre o livro didático, afirma Bittencourt (2008, p.301) “É um objeto de “múltiplas facetas”, e para a sua elaboração e uso existem muitas interferências”. Percebe-se assim que o livro didático passa por intervenções antes de chegar nas instituições de ensino e ser incluído como recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, ele não se encontra livre de determinadas perspectivas ideológicas e concepções de história que provêm de interesses de mercado e daqueles que detêm poder, tendo em vista, que o livro é um produto a ser vendido, bem como um meio para legitimar concepções. Logo, os conteúdos de um livro refletem os valores sob os quais ele foi construído e as memórias podem ser depositadas nele de forma proposital.

Sendo assim, "(...) o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado" (Bittencourt, 2004, p. 73). Isso ocorre justamente quando se encontra na elaboração de um livro didático, influências de um currículo de ensino integrado com fortes interferências provenientes dos grupos que detêm poder para isso. O livro didático ao tornar-se um meio que reproduz

ideologias e saberes, se torna um elemento a ser problematizado no ensino de história, tendo em vista que ele contribui para a implementação de uma dada memória que pode se enraizar na visão de mundo do discente.

Ainda sob essa ótica, percebe-se que os livros didáticos acabam desempenhando um papel importante no meio educacional, à medida que se tornam um dos elementos que contém e conduzem a formação de memórias. Sendo assim, é preciso colocar sob suspeita, questionar e problematizar as evidências de certas memórias inseridas intencionalmente nos livros, já que elas são um produto feito de interesses. Uma memória ao ser manipulada e aceita sem ser submetida a crítica pode ser facilmente instrumentalizada, provocando danos na formação de saberes.

Posto isso, nos interessa analisarmos as memórias acerca da temática indígena nos livros didáticos, porque houve por muitos anos, um lugar de memórias que foi construído levando em consideração as narrativas eurocêntricas de uma história tradicional, que constituíram parte das memórias depositadas em diversos livros didáticos. Memórias intencionais, que acabaram contribuindo para representações incompletas, e o silenciamento no debate sobre esses povos na sociedade, ao mesmo tempo que consolidava e protegia uma memória relacionada às bases europeias.

Diante disso, percebe-se que as memórias inseridas nos livros didáticos são importantes para a formação das concepções dos discentes e se tornam plausíveis de um olhar analítico, já que a memória é um elemento constituído de intencionalidades, produzida por determinados grupos sociais para proteger suas próprias identidades, na qual, os valores dominantes acabam sendo sobrepostos. Sendo assim, memórias adulteradas depositadas nos livros didáticos interferem principalmente na construção das representações dos grupos étnicos, que por sua vez têm suas identidades atingidas, pois, a memória não é produzida à toa, ela é o eixo primordial das identidades. Nessa perspectiva, o livro didático como um lugar onde a memória se instala, precisa conter memórias livres de manipulações e que contribuam para uma formação educacional ética e consciente sobre a história.

Percebemos até aqui, umas das importâncias que o livro didático de história pode ter no contexto do ensino, ao enxergar que esse recurso pedagógico também pode ser classificado como um lugar de memórias, pois nele existem memórias que são produzidas e inseridas dentro dos conteúdos. Memórias que ao tornarem-se

elementos de manipulação, podem levar a construção e vinculação de representações equivocadas lançadas sobre um determinado grupo cultural. Ao passo que, "(...) a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é" (Chartier, 1991, p.184). Por isso, a importância das representações contidas nos conteúdos dos livros didáticos não estarem construídas sob influências de memórias adulteradas por concepções dominantes, tendo em vista, que a memória possui um poder evocativo à medida que fornece uma leitura sobre algo e uma imagem, ou seja, uma representação que se vincula à identidade de um grupo.

E qual seria a importância da identidade para os grupos étnicos e sujeitos? A identidade se torna importante à medida que traz consigo características singulares que formam as bases culturais de pertencimento de um povo, ao passo que, a perpetuação de representações estereotipadas construídas sob as influências de certas memórias, podem impactar os elementos característicos formadores dessas identidades. Logo, pode-se levar uma identidade para os caminhos da desapropriação, apagamento e da incompreensão cultural e social. Desse modo, sendo o livro didático um lugar de memórias, ele se torna importante ao contribuir no âmbito do ensino para a percepção e formação dessas identidades lançadas sob determinados indivíduos.

De acordo com Tedesco (2004, p. 219) "(...) a identidade é construída simbolicamente e que, para sobreviver, reproduzir-se e redefinir-se, assim como se perder, deve ter, entre outros fundamentos, a memória". Posto isso, é inegável que existe a presença da memória na formação das identidades. Entretanto, é preciso estar atento que "(...) a memória não é um dado natural, mas uma construção sócioistórica [sic] e cultural. Nesse sentido, a intercorrelação entre lembrança e esquecimento é o que marca a presença nessa construção" (Tedesco, 2004, p.214). Sendo assim, a memória é um elemento que nasce a partir de interferências que permeiam toda a sua construção.

Ainda nesse viés, como defende Tedesco (2004) a lembrança e o esquecimento são elementos que se fazem presente na construção das memórias e são cruciais para o seu desenvolvimento à medida que podem se tornar meios de manipulação da mesma. Sendo assim, uma memória manipulada corrobora para

diversas problemáticas, principalmente para a legitimação de uma dada identidade. Como afirma Bouton (2016, p.275) “a memória pode ser desviada, instrumentalizada para uma variedade de fins, em particular, com vista a construir ou reforçar uma identidade exclusiva”.

Posto isso, o que ocorreu por séculos com a história dos povos indígenas nos livros didáticos foi exatamente isso. Houve uma seleção, o que Tedesco (2004) chama de filtragem da memória, um movimento dialético entre lembrar e esquecer que implicou na escolha daquilo que seria lembrado e esquecido sobre esses povos, com a finalidade de fortalecer uma memória de superioridade colonizadora, bem como apagar as identidades indígenas e legitimar uma única identidade, a do branco europeu.

Esses silenciamentos e esquecimentos que perpassam a formação das memórias na construção da história, estão relacionados com a existência do que Le Goff (1990) chama de “senhores da memória”, os responsáveis por definir o que deve ser lembrado e esquecido nessa formação. Conforme esse historiador destaca, “Tornarem-se senhores de memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (Le Goff, 1990, p.368).

Ou seja, compreende-se a partir dessa discussão, que a existência desses indivíduos que se preocupam em definir as lembranças e os esquecimentos na memória de uma sociedade, impactam as histórias de diversos sujeitos, principalmente os que fazem parte das minorias étnico-raciais. Ao levar-se em conta o livro didático, compreende-se, que os valores dominantes e as narrativas tradicionais inseridas nele pelos interesses de um poder hegemônico, fez esse material didático insistir dentro do ensino por longos anos em servir de suporte para agregarem memórias construídas com as lembranças de uma história eurocêntrica e representações estereotipadas que foram lançadas aos povos indígenas durante a história do país. Além do esquecimento parcial das contribuições e participações desses povos nessa história, elementos esses, escolhidos e definidos propositalmente, que ao serem incorporados na construção das memórias, atingiram as bases formadoras das identidades desses grupos.

Desse modo, percebe-se que o livro didático de história se torna um importante lugar de memória que até os dias de hoje interfere e influencia na

formação das representações e identidades. Sendo assim, qualquer conteúdo histórico que nele é abordado, precisa conter memórias que não estejam manipuladas pelas interferências dos valores dominantes, pois, como afirma Tedesco (2004, p.84) “manipular a memória poderá significar manipular a história e vice-versa”. E o resultado dessa manipulação nos livros didáticos será o que Adichie (2019) alerta e chama de “história única”. Conforme destaca: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p.15). Uma história única ao ser incorporada na memória, desconsidera outras vertentes da mesma história, leva a distorção das representações, modifica uma identidade, conduz a perda de pertencimento cultural, promove uma desconexão com o passado e leva a uma homogeneização das memórias.

Entende-se que, as ressonâncias de uma história eurocêntrica advindas do processo de colonização, levou à construção de uma memória manipulada amparada por um olhar europeu que excluiu parte da história dos povos originários e criou representações estereotipadas, uma história que passou por muitos séculos a ser tomada como única, acarretando um esquecimento proposital desses povos ao construir memórias pautadas na ideia de superioridade do colonizador. Memórias que se enraizaram na sociedade brasileira ao nível de transpassar o meio educacional. Só depois de muitas inconformidades e resistências se obteve como um dos suportes contra essa problemática a lei 11.645/2008, sobre a qual já discutimos anteriormente neste trabalho, para que se pudesse reconhecer que existem outras histórias que formam a história do país.

Ao lançar um olhar crítico para a história que foi construída sobre os povos indígenas por anos, percebe-se que ela foi alterada por memórias intencionais que conseguiram se instalar nos livros didáticos, criando um lugar e memória no qual esses povos foram postos como inferiores durante todo o processo de colonização, levando ao surgimento das mais variadas representações estereotipadas. Representações essas, que ao conseguirem adentrar a memória e se perpetuar na história, comprometeram a identidade desses povos. Desse modo, a perpetuação das representações equivocadas contidas nos livros, levaram ao surgimento e

cristalização de uma memória construída por bases eurocêntricas que conseguiu por séculos se manter ativa, deixando marcas duradouras e silenciando vozes.

Vale enfatizar também para essa discussão, que cabe ao professor de história em sua função de historiador, ser uma das barreiras diante do surgimento desse tipo de impasse no ensino, impedindo a disseminação de certas memórias e não corroborando para a efetivação da mesma. Como mediador do conhecimento, cabe a ele o que Bouton (2016) chama de “dever de memória”, perceber e conduzir com ética qualquer narrativa que venha a surgir com o intuito de levar a formação de uma representação que possa se estabelecer na memória e que seja prejudicial para às identidades dos grupos étnicos.

“O conhecimento do historiador é o pedestal sobre a qual o dever de memória pode ser construído. Ele estabelece a base para uma “memória verdadeira (...)” (Bouton, 2016, p. 275). Esse dever de memória que Bouton (2016) expõe, é justamente uma responsabilidade pelo passado que também se torna uma responsabilidade para com as futuras gerações, seria então esse dever de memória um compromisso com a verdade, uma forma de ética para com o passado, uma defesa contra os abusos da memória que deve partir do historiador, já que a memória é matriz da história.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, acredita-se que as memórias sobre os povos indígenas depositadas nos livros didáticos atuais, precisam estar em consonância com suas histórias, bem como pautadas nos pressupostos da lei 11.645/2008 que é um importante suporte de amparo para o reconhecimento e valorização das múltiplas pluralidades que existe na sociedade brasileira, pois o livro didático foi por muitos anos e ainda é nos dias de hoje, um importante lugar de memórias dentro do meio educacional que serviu e serve para cristalizar memórias em nossa sociedade, memórias importantes para a formação das concepções identitárias de vários grupos étnicos, como o caso dos povos indígenas. Dito isto, a seguir se inicia as primeiras discussões acerca dos livros didáticos que foram submetidos à análise.

#### **4 MEMÓRIAS DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS *HISTÓRIA & VIDA INTEGRADA* E *AMPLITUDE HISTÓRIA***

Pretende-se a partir daqui, realizar uma análise comparativa para que se possa discutir acerca de quais memórias foram elaboradas para os povos indígenas no contexto da América portuguesa nos livros didáticos de história, respectivamente, das coleções *História & vida integrada* (2002) da 6ª série, sob autoria de Nelson Piletti e Claudino Piletti e *Amplitude história* (2022) do 7º ano, de autoria de Lier Pires Ferreira, Arthur Caser, Cristiano Campos, Renata Silva, entre outros autores que compõem a elaboração deste livro. Vale salientar que cada livro didático submetido à análise é fruto de seu tempo e assim corresponde a um currículo de história que pertence a uma temporalidade específica.

Por isso, encontra-se inicialmente uma diferença perceptível que se dá pela nomenclatura de cada um e que precisa ser evidenciada antes de prosseguirmos com nossa discussão. Um livro encontra-se classificado como 6ª série e outro como 7º ano, apesar de haver essa diferença presente em cada um, ela apenas muda do ponto de vista temporal, já que a 6ª série equivale atualmente ao 7º ano, tendo em vista que foi por meio da resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que se deu essa mudança, assim, se ampliou o ensino fundamental que antes era formado por séries, da 1ª à 8ª série, passando então a ser composto do 1º ao 9º ano. Portanto, o livro *História & vida integrada* pertenceu à época que o ensino era composto pelo sistema em séries e o livro *Amplitude História* obedece ao sistema em anos que encontra-se vigente, por isso a diferença da nomenclatura de cada um.

Ainda, *História & vida integrada* é um livro que antecede a lei 11.645/2008 e *Amplitude história* é um livro pós lei 11.645/2008 e pós Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclusive é um documento que articula com a lei 11.645/2008 de que deve existir uma discussão sobre a cultura dos povos indígenas no contexto do ensino pautada nos pressupostos dessa legislação. Entretanto, apesar de haver tal incorporação pela BNCC, não se encontra nas habilidades elaboradas para essa temática dentro desse documento, uma habilidade que tenha ênfase específica no que diz respeito a instigar o reconhecimento da importância desses povos para a formação da identidade brasileira, visto que esse é o objetivo lançado pela lei 11.645/2008.

As habilidades contidas na BNCC que se voltam para essa temática no contexto do 7º ano, se propõem a analisar os impactos da colonização para as populações indígenas, identificar quais formas de resistência desses povos, além de visar analisar as diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, bem como analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa, além de identificar a distribuição territorial da população brasileira em épocas distintas ao considerar a sua diversidade étnico racial e cultural (Brasil, 2018). Ou seja, não há um incentivo real e bem definido na composição dessas habilidades presentes na BNCC que de fato instigue a inserção e perpetuação de uma memória de reconhecimento e valorização voltada à importância da participação desses povos na formação da história do Brasil nos livros didáticos.

Outro ponto que também merece atenção, diz respeito à escolha do recorte temático e temporal. A escolha da temática indígena no contexto da América portuguesa se dá pelo fato de que os livros didáticos geralmente se atêm em abordar com mais frequência e detalhes a inserção desses povos nesse marco temporal do início da colonização, e isso decorre como já foi explanado no primeiro momento desse trabalho, de uma tradição que se estabeleceu dentro do ensino se mantendo firme por longos anos devido a incorporação das influências de uma história de perspectiva eurocêntrica. Apesar das possibilidades de análise das memórias desses povos em outros contextos da história do Brasil, bem como no período do império e republicano, essas análises podem ser realizadas em outro momento. Nos interessa em primeira instância, trabalhar minuciosamente apenas com esse recorte temporal para que se possa obter um resultado mais organizado para a formação de nossa conclusão.

#### **4.1 Base teórica e metodológica para análise dos livros didáticos**

Destacamos ainda, que se toma por base teórica e metodológica para a análise dos livros didáticos nessa pesquisa, a historiadora Circe Bittencourt que considera pertinente em sua obra intitulada *Ensino e história: fundamentos e métodos* (2008), três aspectos básicos que ela dispõe na terceira parte de sua

produção e que servem de elementos que podem ser seguidos para compor a análise dos livros didáticos. Ela expõe que:

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico (Bittencourt, 2008, p.311).

Desse modo, para chegar ao resultado dessa pesquisa, o processo de análise também será construído levando em consideração alguns pontos desses aspectos básicos que a Circe Bittencourt destaca. Pretende-se assim, analisar em primeiro lugar, os aspectos formais, explorando a forma em que os livros didáticos se apresentam, pois para Bittencourt (2008), isso fornece indícios sobre quais perspectivas os livros se amparam. Logo, ela destaca que a capa de um livro se torna o primeiro elemento a ser analisado que fornece essas respostas, pois as cores, ilustrações, título e informações sobre as vinculações com as propostas curriculares são aportes contidos na capa para isso.

Ainda, a referida autora destaca que as primeiras páginas do livro se tornam outro elemento importante para análise dos aspectos formais à medida que possibilitam uma visão do processo de sua fabricação. Ela destaca que esse momento é importante para que se possa entender quem são os sujeitos que interferem nesse livro, além de que, a visão da organização das outras páginas iniciais fornecidas antes do início do primeiro capítulo são outros elementos que fazem parte dessa análise inicial.

No que diz respeito a análise dos conteúdos históricos escolares, Bittencourt (2008) chama atenção ao expor que a forma pelo qual o livro resolve apresentar esses conteúdos pode se tornar um problema grave, pois para a ela, o conhecimento produzido e inserido nesse suporte didático é categórico, desse modo, os textos podem expressar o que ela classifica como “uma verdade” impositiva, que não permite contestação ou confronto. Por isso, cabe nessa parte, fazermos uma análise desses textos, imagens e documentos, pois para Circe Bittencourt, isto contribui para desvendar a percepção de tendência histórica predominante do livro, já que muitas vezes, como ela mesmo coloca, a concepção de história pode não ser evidente.

O último aspecto a ser incorporado para análise dos livros didáticos são os conteúdos pedagógicos. Desse modo, Bittencourt (2008) chama atenção nessa parte para as atividades elaboradas nesses conteúdos, elas são elementos a serem averiguados para que se possa verificar como é instigado a apreensão do conteúdo para os discentes, pois, analisar as atividades propostas nos direciona a qual concepção de aprendizagem é imposta no livro, essas atividades podem evidenciar se o autor busca fornecer uma aprendizagem que permita o desenvolvimento da capacidade intelectual do discente ou se leva apenas a memorização dos acontecimentos históricos. Ainda, a Circe Bittencourt expõe ser importante identificar se o autor da obra é o mesmo do conteúdo pedagógico, já que o resultado de muitas divisões pode gerar um descompasso entre textos e atividades.

## **4.2 Análise dos livros didáticos**

Considerando as discussões anteriormente postas, nos itens seguintes deste trabalho, será apresentado em sequência, uma análise comparativa dos aspectos formais, dos conteúdos históricos escolares e dos conteúdos pedagógicos, dos livros *História & vida integrada* e *Amplitude história*, para que se possa realizar uma discussão sobre as memórias elaboradas para os povos indígenas no contexto da América portuguesa.

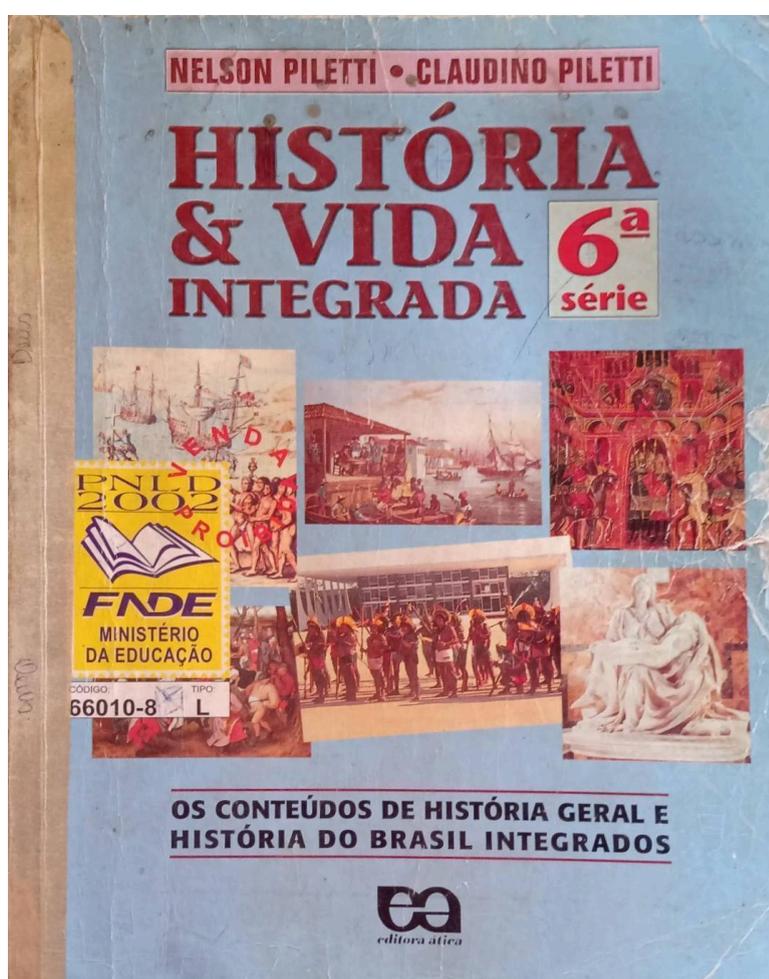
### **4.2.1 Análise comparativa dos aspectos formais**

Buscaremos neste momento realizar uma análise comparativa dos aspectos formais contidos nos livros didáticos *História & vida integrada* e *Amplitude história* para nos familiarizarmos com esses materiais. Desse modo será feita uma análise dos elementos que compõem as capas, bem como verificar alguns agentes que participaram da elaboração desses livros e por último uma análise de como encontra-se a organização dos elementos contidos nas páginas iniciais que antecedem o primeiro capítulo dos livros.

O primeiro livro didático submetido à análise *História & vida integrada* é o manual didático do aluno e se apresenta com uma capa que segue um modelo aparentemente simples, mas que contém várias imagens e visualmente pode acabar

chamando atenção por isso (Figura 1). Além de que, como o próprio título do livro e a frase inferior na capa indica, segue-se uma dinâmica curricular em que a intenção é trabalhar com uma história integrada. Ou seja, busca-se integrar os acontecimentos históricos dos conteúdos de história geral e do Brasil de forma unificada e cronológica no contexto da aprendizagem da época. Além disso, o livro contém o indicativo de estar vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático<sup>1</sup> (PNLD) de 2002.

**Figura 1:** Capa do livro didático *História & vida integrada*



**Fonte:** Acervo da autora, 2024.

Além disso, das seis imagens inseridas na capa, duas delas fazem referência ao nosso recorte temático, os povos indígenas. Entretanto, ao se averiguar essas

---

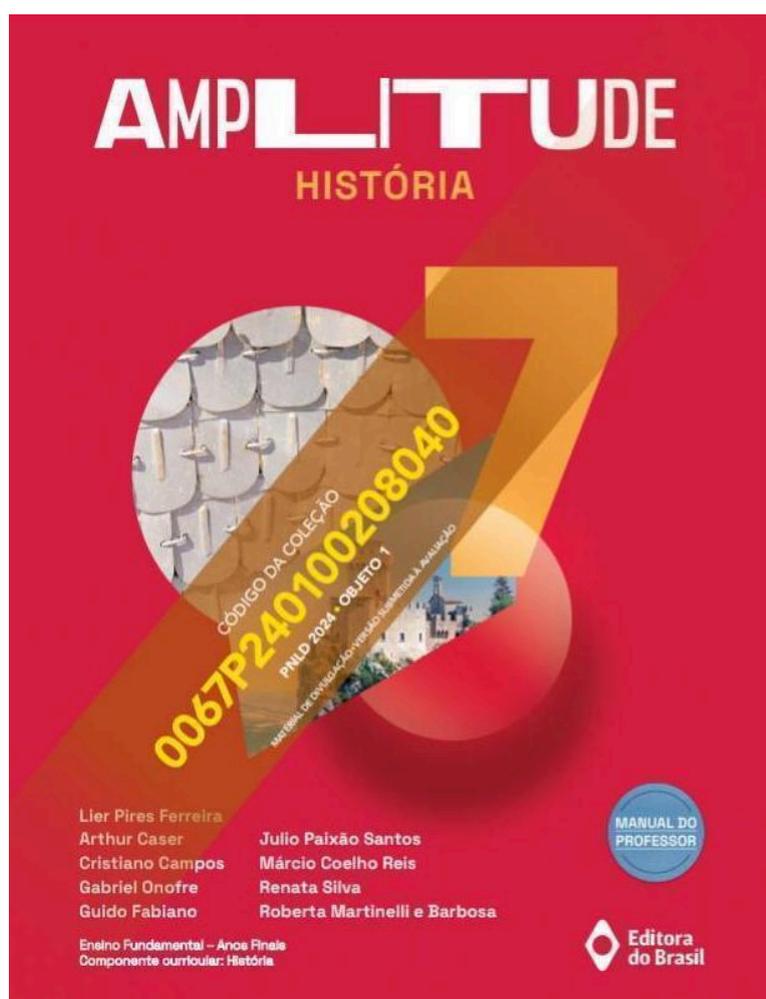
<sup>1</sup>O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985, possibilitando que nos anos 1990 até os dias atuais, fosse alcançada a avaliação e distribuição gratuita dos livros didáticos para os alunos das instituições públicas de ensino do Brasil.

imagens, se percebeu que uma delas trata-se de uma ilustração que possui como centralidade a chegada do colonizador, desse modo, constatou-se que essa ilustração está inserida no conteúdo de colonização da América e retrata a chegada dos espanhóis às terras americanas. Já a outra imagem inserida na capa, trata-se de uma fotografia que realiza uma conexão com as discussões mais recentes sobre os povos indígenas, ao retratar uma manifestação indígena pela demarcação de terras em Brasília, uma imagem que está inserida no final de um capítulo que trata sobre nosso recorte temporal que é o contexto da América portuguesa. Vale salientar de antemão, que essa imagem foi submetida à análise junto com o texto em que está correlacionada na seção seguinte dos conteúdos histórico escolares como veremos mais adiante.

No que diz respeito ao livro didático *Amplitude história*, trata-se do manual didático do professor, e apesar de seguir um modelo visual sucinto, com apenas duas imagens pequenas ao centro, ele apresenta uma capa de cor vibrante que pode também, acabar chamando atenção visualmente (Figura 2). Sobre as imagens presente na capa, elas não fazem referência aos povos indígenas.

Outrossim, é sobre o livro trazer de forma tímida no centro das duas imagens pequenas inseridas na capa, a classificação de que ele está inserido no PNLD de 2024. Apesar de não constar na capa nenhum indicativo do livro estar de acordo com a BNCC, tendo em vista que a maioria dos livros didáticos recentes acabam destacando inicialmente essa informação na capa, em virtude de que a partir do PNLD de 2021 os livros começaram a ser planejados de acordo com os pressupostos da BNCC, o livro *Amplitude história* segue por outro caminho, optando por trazer essa informação da BNCC apenas em seu interior, na parte introdutória, expondo que segue as habilidades e competências desse documento, além de fazer referência a seus elementos quando são incorporados em alguma discussão dos conteúdos.

**Figura 2:** Capa do livro didático *Amplitude história*



Fonte: Acervo da autora, 2024.

No que diz respeito aos agentes que fazem parte da elaboração dessas duas obras didáticas. O livro *História & vida integrada* conta com a participação de vinte e dois colaboradores, dos quais se verificou que um dos autores, o responsável pela coordenação de edição, o elaborador das atividades e as duas pessoas responsáveis pela leitura dos originais sendo uma dessas a mesma responsável pelas atividades, são colaboradores que possuem formação na área de história. Também foi feita uma busca dos agentes encarregados pelas pesquisas iconográficas e ilustrações, constatou-se que dos integrantes responsáveis por essas funções, dois não se obteve informações e sobre os demais, foi verificado que apenas possuem formação nas suas respectivas funções sem ligação específica com a área de História.

Em contraponto ao número de colaboradores, o livro *Amplitude história* possui um número maior de pessoas que participaram de sua elaboração. São um total de

oitenta e cinco pessoas que integram a composição dessa obra didática, dos quais nove desses são os autores responsáveis pelo livro. Verificou-se que oito desses autores responsáveis pela obra são historiadores e o outro que não faz parte da área, possui formação em direito e ciências sociais. Também, sobre os responsáveis pela preparação e revisão do texto, se verificou a participação de um total de trinta e quatro integrantes, um número bastante significativo e que chama atenção. Em uma busca mais sucinta, se percebeu também que das oito pessoas responsáveis pelas ilustrações e iconografias, uma delas é historiadora, outra não é, e as demais não se encontraram dados que fornecessem respostas.

Por fim, no que diz respeito aos elementos introdutórios que antecedem os primeiros capítulos, o livro *História & vida integrada* possui uma introdução que apresenta ao aluno a composição da obra, a perspectiva do aprendizado por meio de história integrada, uma afirmação de que o aluno encontrará neste material didático trechos de outros livros, textos de revista e jornais, diversificadas opiniões e reflexões, numerosas imagens, mapas e atividades diversificadas.

Posteriormente, é exposto nesse livro uma apresentação dos componentes que integram seus capítulos, ou seja, o texto explicativo e as atividades. Em seguida, é apresentado um sumário simples de fácil compreensão e que não possui a presença de imagens. Os conteúdos listados no sumário que serão estudados nos dezessete capítulos do livro, são os seguintes; *O feudalismo, O Império Carolíngio, O poder da Igreja no mundo medieval, As Cruzadas, A cultura medieval, O comércio e as cidades transformam a Europa, A centralização do poder nas monarquias europeias, Os europeus precisam de novas terras, Europa e América: um duplo descobrimento, Os portugueses na América, O Renascimento, Reforma e Contra-Reforma, Portugal explora a colônia americana, A administração colonial, Relações sociais na colônia: escravidão, Relações sociais na colônia: os engenhos de açúcar e Arte e literatura na colônia*. Ao final do livro também existe um glossário e a indicação de leituras complementares.

Já o livro *Amplitude história*, por se tratar de um manual didático para o docente, traz uma organização introdutória com mais elementos. Este, possui primeiro elementos iniciais voltados ao docente, como uma carta ao professor que inicia com uma contextualização indicando a importância da educação no contexto atual, bem como direciona ao professor o papel de sua prática profissional, e finaliza

com os componentes e sugestões que o professor vai encontrar durante o uso desse material. Depois disso, é exposto um sumário com aportes metodológicos direcionados ao docente que contém alguns elementos como; pressupostos teórico-metodológicos, o trabalho interdisciplinar, projeto de vida, culturas juvenis e Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), como trabalhar com grupos grandes e diversos, a BNCC e seus fundamentos pedagógicos, sugestões de cronograma, quadro de conteúdos, referências comentadas, entre outros.

Posteriormente, depois desses elementos direcionados ao docente, o livro retorna a uma espécie de início, começando com uma apresentação voltada para o estudante. Nesse momento é apresentado o que é a história e o que ela possibilita, além de expor que o aluno vai possuir contato com uma visão integrada dos fatos e processos históricos. Em seguida, traz uma apresentação bem elaborada dos componentes que podem ser encontrados nos doze capítulos do livro, ou seja, os textos de abertura dos capítulos, os textos dos conteúdos, o surgimento de um glossário no meio do capítulo quando houver necessidade, as atividades e a explicação de ícones que podem surgir no decorrer da realização das atividades, ícones que sugerem por exemplo, que a atividade seja feita no caderno, de forma oral, entre outras.

Essa parte dos elementos introdutórios, também traz um sumário, que por sua vez se destaca pelas cores usadas e faz uso de imagens. Nele é possível encontrar os conteúdos que serão estudados nos capítulos, que são os seguintes; *Nascimento da Modernidade, Os Estados Modernos europeus, A Expansão Marítima e Comercial europeia, Renascimento Cultural, As reformas religiosas, Conhecimentos e técnicas da África, América, Ásia e Europa, Reinos e povos africanos no circuito Atlântico, Povos das Américas, Conquista e colonização das Américas, A colonização da América Portuguesa, Economia e sociedade na América Portuguesa e A expansão da América Portuguesa e a mineração.*

#### **4.2.2 Análise comparativa dos conteúdos históricos escolares**

Pretende-se neste momento, realizar uma análise comparativa dos conteúdos históricos escolares direcionados aos povos indígenas no contexto da América portuguesa expostos nos livros *História & vida integrada* e *Amplitude história para*

que se possa identificar a partir de então, quais memórias são elaboradas para esse grupo étnico em cada obra didática. Desse modo, o processo de análise desses conteúdos se classifica como sendo indispensável, à medida que fornecerá as bases para responder a inquietação que instiga a presente pesquisa.

Sendo assim, a análise dos conteúdos históricos escolares se atém a elementos como; título dos capítulos, textos, termos e imagens. Posto isto, será analisado nesse momento esses elementos citados acima, no *livro História & vida integrada*. Nessa obra didática, a análise desses aspectos será feita em quatro capítulos que fazem parte do nosso recorte temático e temporal, o capítulo dez; “*Os portugueses na América*”, o capítulo treze; “*Portugal explora a colônia americana*”, o capítulo catorze; “*A administração colonial*” e o capítulo quinze; “*Relações sociais na colônia: escravidão*”.

Desse modo, a análise dos conteúdos históricos escolares se inicia pelo capítulo dez, intitulado “*Os portugueses na América*”, um título que logo nos remete uma impressão de que a perspectiva de história será apresentada pelo viés europeu a medida que destaca que será trabalhado os portugueses no contexto da América, sendo assim, o modo como o título é posto acaba lançando um olhar de prioridade em torno da representação do colonizador, ou seja, impondo uma centralidade aos seus feitos, poderia nesse capítulo conter um título mais amplo partindo do ponto de vista que também englobasse indivíduos que já se encontravam nesse território. Desse modo, títulos como esse, acabam por sobrepor histórias e afirmar um olhar eurocêntrico que ao fazer parte do ensino, promove um ocultamento das memórias dos povos indígenas ao destacar em primeira instância os feitos europeus.

Outrossim, é sobre o pequeno texto explicativo do capítulo trazer a percepção e o indicativo de que;

Os primeiros contatos entre os povos nativos e os portugueses foram amistosos. Mas existiam muitas diferenças entre a cultura dos índios e a dos europeus. A principal é que os portugueses buscavam riquezas que pudessem ser vendidas: eles desejavam lucros. Os índios não praticavam o comércio; viviam em contato com a natureza e retiravam dela aquilo que precisavam. Os conflitos entre essas culturas não demoraram a acontecer. Para os povos indígenas, o resultado foi devastador (Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.82).

Ou seja, é uma narrativa que ao fazer referência sobre um contato amistoso entre essas duas culturas, leva ao entendimento de que houve nos primeiros

momentos desse contato uma aceitação e passividade nas relações entre esses dois povos distintos, além de não apresentar mais informações de como se sucedeu esses contatos, levando a formação de uma ideia de que os impasses só vem a surgir em outros momentos. Diante disso, é preciso cuidado ao afirmar que houve um contato amistoso, já que as intenções encobertas do colonizador eram pautadas em seus interesses. Além do mais, esse trecho ainda indica uma oposição entre essas culturas, de esperteza e ingenuidade, à medida que expõe os portugueses como determinados a obter lucros e os indígenas como povos sem contato com o comércio vivendo de forma simplória com a natureza. Mais uma vez, uma narrativa que continua amparada por uma visão eurocêntrica e que pode levar a formação de uma representação equivocada que ao integrar as memórias sobre povos indígenas prejudica a percepção real sobre suas identidades, contribuindo ainda, para a perpetuação de uma visão de história como sendo a única.

Como evidenciamos em discussões anteriores, esse tipo de narrativa ao ser inserida no livro didático, contribui para a criação do que Adichie (2019) conceitua como história única, tendo em vista que apresentar os povos indígenas por meio desta uma única visão de mundo exposta acima, faz esses povos se tornarem um algo só, mediante a formação das memórias referentes aos mesmos. Além de que, uma história única, se torna um perigo ao ser integrada na memória, pois, desconsidera outras vertentes da mesma história, leva a distorção das representações, modifica identidades, conduz a perda de pertencimento cultural, promove uma desconexão com o passado e leva a uma homogeneização das memórias.

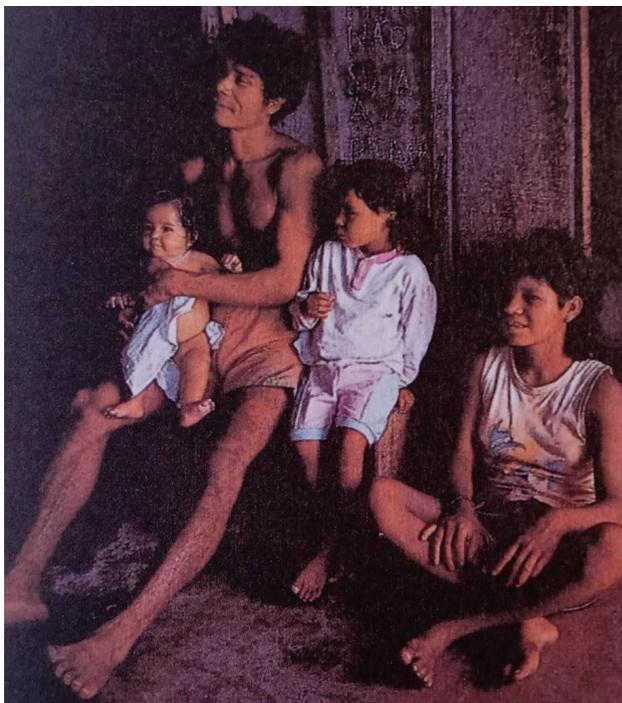
Outrossim, diz respeito ao termo “índio” que entrou em desuso atualmente devido ao seu significado carregado de eurocentrismo por não considerar a diversidade dos povos nativos e categorizá-los de forma pejorativa. Entretanto, no contexto da historiografia desse momento é utilizado esse termo nas narrativas desse livro didático, um livro como já foi mencionado em outro momento dessa pesquisa, é construído anterior à lei 11.645/2008 e a BNCC, por isso, sempre que for retirado trechos desse livro para ser exposto aqui, iremos nos deparar com esse termo, pois ainda era comum o seu uso nesse momento.

O capítulo dez prossegue com um tópico nomeado *A visão de uma nova terra*. Nele, é possível se deparar com uma perspectiva bem tradicional ao apresentar a

narrativa sobre a esquadra de Pedro Álvares Cabral ter se desviado de sua rota, chegando às terras do Brasil. Apresenta ainda, que foram mantidos contatos com os povos nativos que habitam a região que hoje é o Parque Nacional e Histórico do Monte Pascoal no estado da Bahia, percebe-se assim, uma narrativa que faz referência a imagem da (Figura 3), sobre indígenas que habitam nesse local em que os portugueses aportaram. Essa imagem é incorporada na narrativa, mas não faz referência a quais povos seriam esses, que nesse caso são povos da etnia Pataxó. Não apresenta a cultura desse grupo, sua historicidade, nem busca expor alguma informação desse povo em um contexto atual, como se encontram, o que mudou após os primeiros contatos com os portugueses e o processo de colonização. Apenas se expõe a referência de que são indígenas desse local, criando assim uma homogeneização de culturas que se torna um perigo para as identidades desses povos à medida que não leva em conta suas diversidades.

**Figura 3:** Indígenas habitantes do local em que os portugueses aportaram em

1500

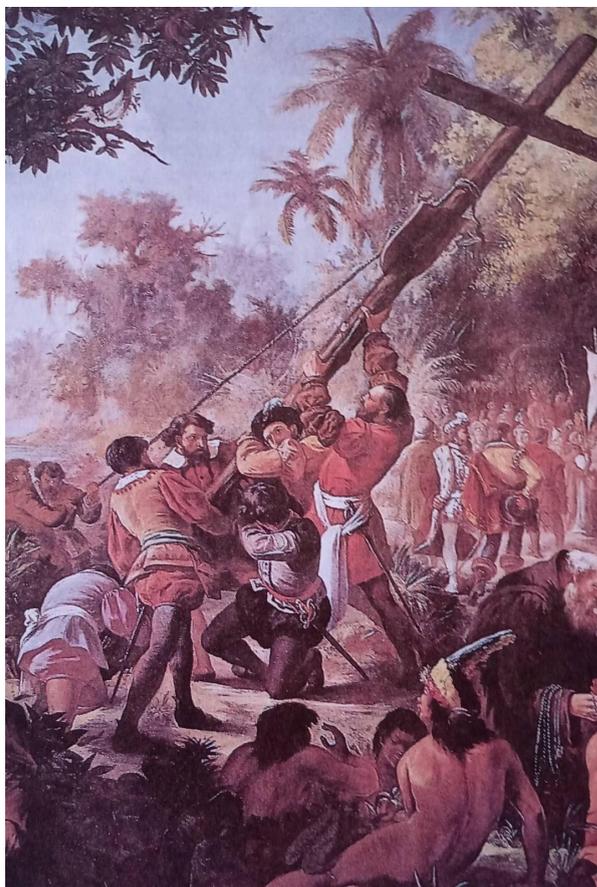


**Fonte:** Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.83.

A narrativa continua, expondo que após os primeiros contatos com os povos nativos, houve a realização de duas missas, no qual a partir disso Pedro Álvares

Cabral toma posse e batiza a terra com o nome de Vera Cruz. Também é incluída a essa narrativa mais uma imagem (Figura 4), dessa vez uma pintura que representa a elevação de uma cruz de madeira como símbolo da religião do colonizador, conquista e posse da terra invadida. Uma pintura que representa os povos indígenas em passividade e admiração ao ver as ações do colonizador na dominação de seu território. Uma imagem que serve de elemento para reforçar na memória sobre esses povos, uma representação de ingenuidade, mansidão e submissão diante o do processo de colonização.

**Figura 4:** *Elevação da cruz em Porto Seguro*, óleo sobre tela de Pedro Peres



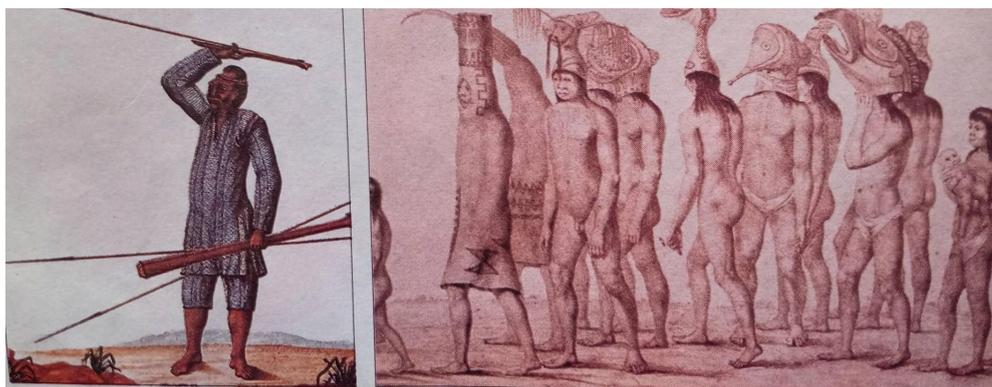
Fonte: Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.83.

Prosseguindo com nossa análise, foi encontrado outro tópico neste capítulo intitulado *Discussões acerca do “descobrimento”* que tenta incorporar uma discussão de que não houve descobrimento, chegando até atribuir aspas nessa palavra para chamar atenção do leitor, depois disso, são apresentadas três possibilidades sobre essa questão, a de conquista, invasão e tomada de posse. Entretanto, ao apontar

essas possibilidades não escolhe nem se fixa a nenhuma delas para enriquecer a discussão, não traz seus significados, não problematiza, apenas faz o apontamento dessas possibilidades sem realizar de fato um rompimento com a perspectiva de descobrimento.

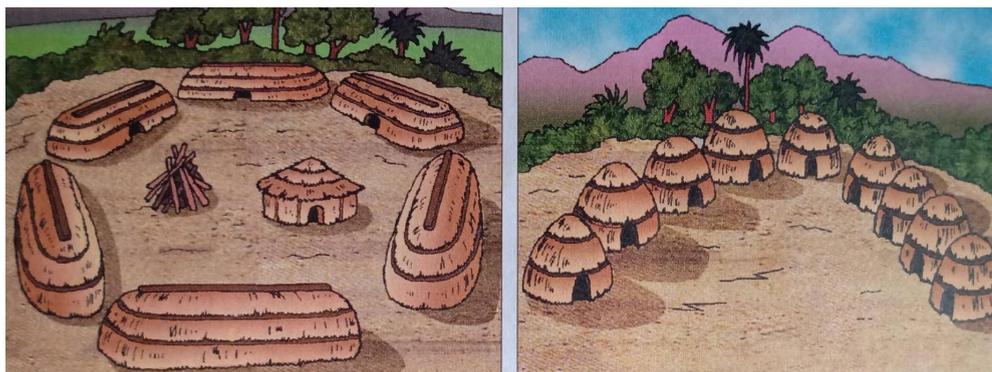
Além disso, também se percebeu o uso de fontes descontextualizadas e estereotipadas (Figura 5 e 6) pautadas em ilustrações criadas pelo olhar do não-indígena que visam retratar a existência das diferenças culturais entre esses povos por meio de representações que aspiram ao forte eurocentrismo do contexto em que forem criadas, imagens que podem criar representações folclóricas, desviadas da realidade e arcaicas. Entende-se, que o uso de ilustrações criadas por meio de outros olhares precisam ser submetidas a extrema atenção, pois podem não representar em verdade um povo, por isso, o ideal é fazer uso de imagens reais que evitem criar e lançar uma memória manipulada sobre a cultura desses povos. Pois, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*” (Le Goff, 1990, p.410). E as representações contribuem para a formação da mesma, tendo em vista, que elas são capazes segundo Chartier (1991) de formar na memória uma imagem em referência a alguém, que logo se associa e impacta a percepção de uma identidade.

**Figura 5:** Indígena Omágua, de acordo com iconografia do século XVIII e Indígenas Tucunas, segundo Spix e Martius, do século XIX



Fonte: Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.84.

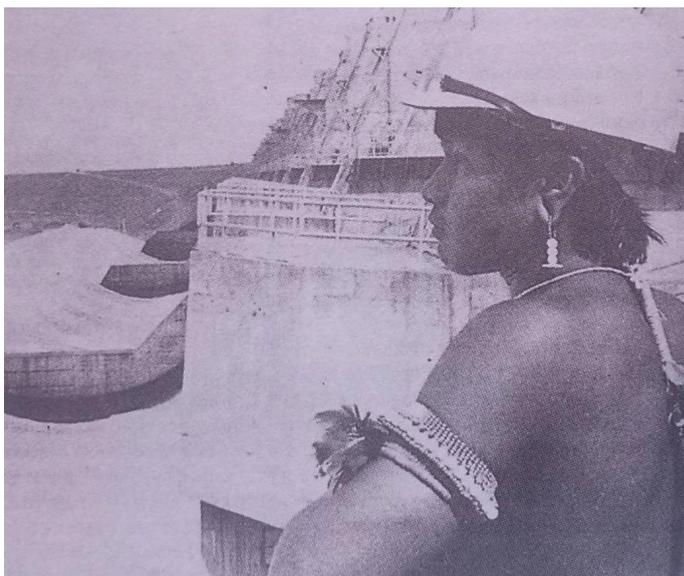
**Figura 6:** Aldeia do alto Xingu e Aldeia dos indígenas Xavantes



Fonte: Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.85.

Ainda, ao tratar a questão do território dos povos originários é exposto um tópico intitulado *A questão da terra*, onde é explicado que as terras pertencentes a esses povos enfrentam a longos anos, o impasse da invasão pautado nos empreendimentos econômicos, desse modo, destaca a criação de gado, exploração de ouro, construção de estradas, hidrelétricas, entre outros. No entanto, a narrativa acaba por destacar a questão das hidrelétricas e incorpora uma imagem para alargar essa discussão (Figura 7), uma imagem que mostra a visita de um indígena a hidrelétrica de Tucuruí, no qual se lança uma passagem que expõem das explicações lançadas a esses povos sobre a utilidade dessa hidrelétrica não haver causado convencimento do uso de suas terras para essa finalidade. Uma imagem que articula com o propósito de uma discussão de resistência, porém, pela forma que é inserida, pode ser mal interpretada pelo discente se não for conduzida devidamente nesse contexto, podendo despertar um olhar eurocêntrico, criando na memória a representação de um povo ignorante, não apto ao progresso, ao invés de criar, uma memória sobre resistência.

**Figura 7:** Indígena visitando a hidrelétrica de Tucuruí



**Fonte:** Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.88.

No mais, foi identificado também, um tópico intitulado *Palavra de índio*, que apresenta novamente uma narrativa eurocêntrica ao tentar trazer vozes de grupos atingidos por invasões por meio do relato de um dos líderes dos ianomâmis. Desse modo, esse relato é exposto da seguinte forma;

Eu sou ianomâmi. Nós ianomâmis pensamos que o homem branco era bom para nós. Agora eu estou vendo que é a última invasão da terra indígena, as outras já estão todas invadidas. Chegaram para tomar a nossa terra. Estão tomando (Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.90).

Ou seja, no relato, é possível observar uma mudança em relação ao olhar desse indígena para o colonizador, entretanto, se não problematizado corretamente, pode acabar levando a percepção de um indígena que foi ingênuo inicialmente diante dos feitos do colonizador. Nesse relato, também é inserida uma imagem (Figura 8) sobre uma manifestação indígena em Brasília pela demarcação de terras, uma imagem que se mostra ser do contexto mais atual e que também está incluída tanto nesse relato quanto na capa do livro. Porém, é uma imagem que não chega a ser problematizada de acordo com o conteúdo apresentado, não há nada que leve a uma reflexão dessa imagem, é como se apenas fosse para ilustrar o relato, por isso, cabe ao docente, ao se deparar com imagens que surgem sem nenhum indicativo de problematização, aproveitá-las e realizar um explanação para que não sirvam apenas para ilustrar as páginas dos conteúdos.

**Figura 8:** Manifestação indígena pela demarcação de terras, em Brasília



**Fonte:** Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.90

Partindo para o capítulo treze, *Portugal explora a colônia americana*, são apresentados os povos indígenas no momento em que é abordado sobre a exploração do pau-brasil. Encontramos um trecho desse conteúdo que narra o seguinte: “o corte das árvores e o seu transporte para os navios eram feitos pelos indígenas. Em troca, eles recebiam roupas coloridas, contas, espelhos, canivetes, facas, etc” (Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.112). Ou seja, mais uma vez uma narrativa bastante tradicional acerca desses povos que traz uma discussão que se restringe ao momento dos primeiros contatos e que acaba fazendo uma sobreposição de uma cultura como mais astuta que a outra. Algo que se torna prejudicial para a história desses povos, pois como afirma Le Goff (1990), na memória é onde cresce a história, que por sua vez a sustenta. Sendo assim, esse tipo de narrativa evidenciada acima, corrobora para proteger e legitimar uma memória pautada na superioridade do colonizador.

Também, é citado rapidamente um trecho que faz referência cultural aos indígenas ao explicar a origem do nome pau-brasil, expressando que em Tupi *ibirá* significa pau e *pitã* significa vermelho, sendo Ibirapitanga o nome dado pelos indígenas à árvore que atraía os portugueses e franceses. Depois disso, a última menção sobre os povos indígenas é para expor que alguns grupos ajudaram

também os franceses a extrair madeira, expondo desse modo, o envolvimento desses povos com outros colonizadores no que diz respeito ao uso de seu trabalho durante esse período.

Já no capítulo catorze, *A administração colonial*, os povos indígenas são apresentados de forma sucinta por ser um capítulo curto, esses povos são mencionados apenas para destacar que “durante as primeiras décadas, foram inúmeros os núcleos coloniais destruídos pelos índios”(Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.121). Ainda, a narrativa prossegue da seguinte forma; “a vida dos portugueses que receberam as capitanias hereditárias não era fácil (...) atacados por piratas estrangeiros e por índios” (Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.122). Além de finalizar expondo que “a tarefa do colonizador era arriscada. Muitos povos indígenas eram hostis e lutavam para defender suas terras” (Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.123).

Ou seja, se verificou que nos poucos trechos que esses povos são mencionados, a maneira como são inseridos durante a narrativa, cria uma ideia de que eles estavam atrapalhando a organização administrativa do colonizador, não é enfatizado os motivos que instigaram a essas ações, não se menciona o outro viés da história, contribuindo assim, para silenciar a historicidade desses povos. Ou seja, se cria uma memória por meio do que Tedesco (2004) chama de filtagem, ao escolher esquecer ao invés de lembrar suas resistências nesse momento da história. Desse modo, retomamos a discussão de Fuly (2022) ao perceber como ela mesma enfatiza, que os povos indígenas foram historicamente tratados como coadjuvantes da própria história, tendo em vista, que não encontramos referências de suas resistências na narrativa dos trechos citados acima.

No que diz respeito ao último capítulo, *Relações sociais na colônia: escravidão*, este é o último capítulo a ser analisado no livro *História & vida integrada*, sendo um capítulo que traz mais conteúdos sobre a questão da escravização africana, os povos indígenas são mencionados na questão que aborda a troca de mão de obra. Desse modo, uma pequena passagem expõem que os indígenas não se adaptaram ao trabalho na lavoura de cana-de-açúcar pois era um trabalho muito diferente daquele que eles já estavam acostumados, além de que, isso implicaria uma grande mudança cultural, na qual muitos desses povos mostram resistências. Ainda é mencionado que para o governo português era mais interessante que esses povos continuassem com a coleta das riquezas naturais da terra como o pau-brasil,

pois como povos originários, conheciam melhor a terra. Ou seja, apesar de ser um capítulo inserido no nosso recorte temático e temporal, se verificou uma escassez de narrativa sobre os povos indígenas. Esses são mencionados apenas para justificar os motivos que levaram a troca de mão de obra indígena pela africana.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, por meio da análise dos conteúdos históricos escolares sobre os povos indígenas no contexto da América portuguesa no livro didático *História & vida integrada*, percebe-se que essa obra cria memórias pautadas em uma história de perspectiva eurocêntrica, que em alguns momentos leva a formação de representações ultrapassadas e equivocadas, contribuindo para a distorção das identidades desses povos. Além de apresentar uma discussão restrita que insere esses povos com um papel secundário, ao recair em uma narrativa que se preocupa mais com os acontecimentos dos primeiros contatos e que se centraliza no colonizador. Durante as narrativas acerca dos povos indígenas, foi verificado que não se recorre a outros elementos que possam ampliar a discussão e contribuir para a formação de uma memória de valorização e reconhecimento sobre os povos indígenas. Desse modo, essa obra didática cria memórias reforçadas por esquecimentos das historicidades dos povos originários e por lembranças que legitimam e valorizam os feitos europeus.

No mais, se percebeu que esse livro didático é um lugar no qual se refugiam memórias desviadas, que servem de amparo para consolidar e proteger uma identidade de superioridade atrelada ao colonizador europeu. Como afirma Bittencourt (2004), um livro que se torna instrumento cooperante para a reprodução de ideologias e do saber oficial imposto, devido a imposição de memórias amparadas por ocultamentos da participação e contribuição dos povos indígenas na formação histórica do país, e que levam também, a construção de representações estereotipadas e equivocadas acerca desses povos.

Partindo para a análise desses conteúdos históricos escolares na obra didática *Amplitude história*, será realizada essa análise em três capítulos que fazem parte do nosso recorte temático e temporal, o capítulo dez; “*A colonização da América Portuguesa*”, o capítulo onze; “*Economia e sociedade na América Portuguesa*” e o capítulo doze; “*A expansão da América Portuguesa e a mineração*”.

Desse modo, começamos nossa análise pelo capítulo dez sobre *A colonização da América portuguesa*. O capítulo traz uma contextualização da

chegada dos portugueses nas terras do Brasil ao tomar como fonte trechos do cordel *Descobrimo o Brasil* de Juarês Alencar que trata a chegada dos portugueses como uma invasão, na qual se sucedeu uma exploração das riquezas. Ou seja, diferente do que foi verificado no livro didático *História & vida integrada*, percebe-se agora um rompimento com uma narrativa tradicional ao buscar desconstruir inicialmente uma única visão sobre a colonização, além de trazer a explicação que o conceito de descobrimento é encontrar algo desconhecido ou ignorado. Desse modo, a narrativa propõe que não houve descobrimento do Brasil por meios dessas justificativas. Ainda, é possível se deparar com um trecho que expõem o seguinte;

Mas será que quando os portugueses chegaram aqui eles encontraram um país como temos atualmente? Não mesmo! O que havia aqui era um território habitado por diversos povos, com culturas bem diferentes da cultura portuguesa (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.183).

Ou seja, percebe-se que há uma intenção de lançar uma perspectiva que desenvolva um pensamento crítico ao adotar uma postura de não aceitação de que o Brasil foi descoberto, pois como é afirmado na narrativa, já havia a presença de muitos povos distintos habitando nele antes da invasão dos portugueses, além de aderir a fontes que fogem do convencional e que são pertencentes a contemporaneidade. Outra passagem que também chamou atenção destaca o seguinte:

Além disso, quando falamos em descobrimento e “Novo Mundo”, estamos reproduzindo o ponto de vista europeu, já que os povos nativos viviam nestas terras havia muitos séculos. Podemos dizer, portanto, que a ideia de descobrimento é eurocêntrica, pois tem como referência a Europa. Essa visão considera os europeus como os sujeitos históricos centrais e decisivos da história, e relega os outros a papéis de menor importância (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.183).

Percebe-se uma discussão inicial, que foge da perspectiva tradicional e que ao lançar os termos dentro da narrativa, busca discuti-los em defesa de um ponto de vista, esses elementos iniciais fornecidos na narrativa deste capítulo se mostram positivos para desconstruir memórias de bases eurocêntricas. Também, foi encontrado um tópico intitulado *A América portuguesa no império marítimo lusitano*, no qual é narrado que a partir do ano de 1500 com a expedição de Pedro Álvares Cabral, a Coroa portuguesa inicia os primeiros contatos com as terras indígenas que

atualmente fazem parte da costa atlântica da América do Sul, uma passagem que expõem que houve a partir de então os primeiros contatos com as terras desses povos, mas que acaba não mencionado quem são esses povos. Nesse momento se verificou o mesmo fator encontrando no livro *História & vida integrada*, que em alguns momentos ao mencionar os povos indígenas não traz suas definições étnicas corroborando para uma homogeneização de culturas que ao ser exposta dessa maneira, categoriza os povos indígenas como todos sendo iguais e se tornam um perigo na formação das memórias lançadas a esses grupos, à medida que podem impactar a pluralidade de suas identidades. Além disso, a narrativa prossegue mencionado o seguinte:

Para grande parte dos historiadores, os anos pós-1500 marcam a fase da história do Brasil denominada Período Pré-Colonial, com o domínio de Portugal sobre os territórios que atualmente formam o Brasil, até a independência, em 1822. Esses três séculos de história marcaram a formação social, cultural e econômica brasileira, com desdobramentos até hoje (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.184).

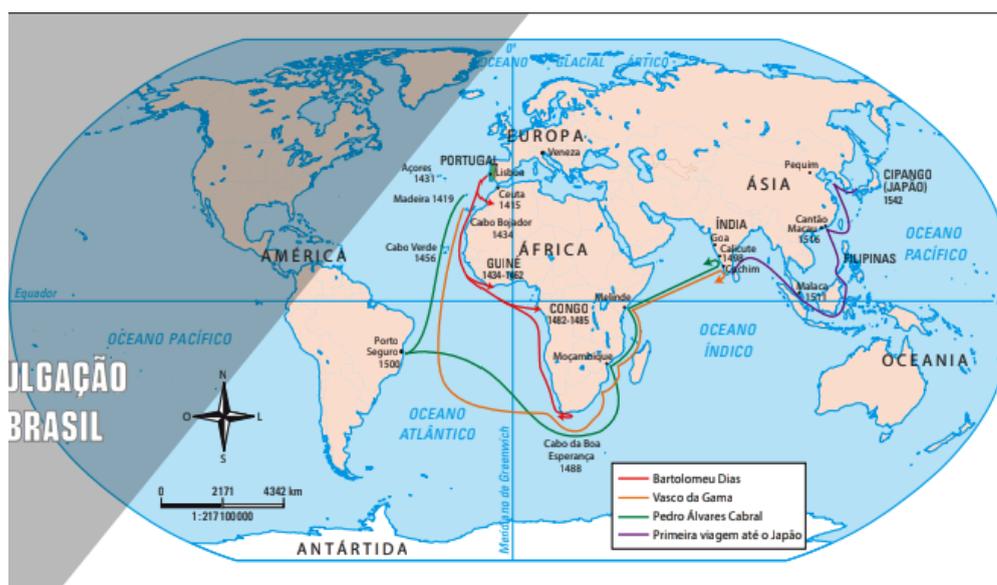
Ou seja, compreende-se que esse trecho ao mencionar que a formação social, cultural e econômica brasileira da história do Brasil advém dos acontecimentos pós-1500, leva a uma ideia de que antes desse período a história que havia não era importante, antes, no território brasileiro já haviam povos, cotidianos, culturas ativas e historicidades, havia uma história ao seu modo sem a interferência de outras histórias. Considerar que tais formações dentro da história do Brasil só começa a partir da colonização, reforça o quanto o viés eurocêntrico ainda ressoa nas bases dessa história.

Desse modo, entende-se que essas questões ainda insistem em surgir em meio às discussões dessa temática histórica, devido ao que Bittencourt (2013) chama de *tradição* no ensino de História, que escolhe historicamente abordar esses povos por meio de esquecimentos dos mesmos em vários momentos da história. Em consonância com o pensamento dessa autora, Fuly (2022) conceitua essa mesma perspectiva como estaticidade da educação, que advém das ressonâncias do processo de colonização. Uma educação estática que insiste em seguir os mesmos padrões dominantes a séculos, sem considerar um ensino que integre efetivamente o debate sobre os povos indígenas, bem como a discussão sobre diversos outros sujeitos, grupos étnicos e vertentes da história formadora da sociedade brasileira.

Sendo assim, também é necessário, e responsabilidade do docente ao se deparar com esse tipo de narrativa destacada anteriormente, reforçar que a formação social, cultural e econômica dentro da história do Brasil se sucedeu com mais intensidade nesse contexto para evitar a formação de um olhar eurocêntrico. Tendo em vista, que cabe ao professor de história em sua função de historiador, não contribuir para reforçar certas tradições e estaticidades dentro do ensino de História.

Ainda, no final desse conteúdo analisado, é apresentado um mapa da expansão marítima no século XV (Figura 9) que se torna interessante no contexto do ensino e aprendizado à medida que permite situar o discente no tempo e espaço ao fornecer as indicações da rota marítima que Portugal realizava na época, um elemento necessário que permite o discente sair da imaginação e chegar mais próximo daquela realidade.

**Figura 9:** Portugal: expansão marítima - século XV



**Fonte:** FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.184.

Prosseguindo com nossa análise, em um tópico nomeado como *A costa do pau-brasil*, os indígenas são mencionados nele para explicar que nesta região os europeus iniciaram contatos políticos e econômicos com esses povos. Além disso, também é exposto que nesta costa havia diversos povos indígenas que mantinham alianças, disputas por territórios, guerras étnicas, bem como outras rivalidades, onde os europeus nesse contexto acabaram se aproveitando das relações que mais

poderiam contribuir para seus projetos de exploração e conquista. Mostra ainda, o lado dos povos indígenas nesse contexto, ao narrar que eles também usavam da aproximação com os europeus como meio de ampliar seus poderes no território, ainda, durante esse período de colonização, grupos indígenas teriam mudado de alianças de acordo com as circunstâncias que eram mais favoráveis a seus interesses, acontecimentos esses que por vezes gerou novas tensões, uniões e guerras tribais. Ou seja, uma narrativa que tenta equilibrar os dois viés da história.

Ademais, em um tópico intitulado *A exploração do pau-brasil*, percebeu-se que esse tópico traz uma narrativa diferente daquela que foi encontrada no livro *História & vida integrada* que lançou uma narrativa tradicional sobre as trocas entre nativos e europeus levando a formação de uma representação de ingenuidade e esperteza. A narrativa encontrada no livro *Amplitude história* ao explanar sobre a questão das trocas entre nativos e europeus, faz menção do termo escambo, o que acaba levando a construção de uma memória mais apropriada, o termo é empregado para explicar essa ação da seguinte maneira;

Havia o escambo, uma prática de troca de serviços e mercadorias que não envolvia o uso de moedas. Os nativos derrubavam as árvores e as transportavam até os navios. Em troca, recebiam instrumentos de ferro, colares, espelhos e outros objetos (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.187).

Outrossim, diz respeito ao tópico sobre *As capitânicas hereditárias*, que também rompe com uma narrativa tradicional sobre os impasses da organização administrativa colonial ao citar que:

No geral, as capitânicas fracassaram: a maior parte foi abandonada pelos donatários, e permaneceu despovoada de colonos portugueses; havia dificuldades em reunir recursos, e a comunicação com a metrópole portuguesa era complexa. Além disso, as capitânicas eram distantes umas das outras e tiveram de enfrentar a resistência dos povos indígenas (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.188).

Ou seja, essa narrativa não posiciona os indígenas como se fossem o fator que mais estava atrapalhando esse sistema como foi verificado na narrativa do livro *História & vida integrada*. A narrativa do *Amplitude história* expõem todos os outros fatores que interferiram no fracasso das capitânicas de forma que a responsabilidade

sobre este fato não recaia apenas em um elemento como aconteceu na narrativa do primeiro material didático analisado.

Posteriormente, uma seção chamada *Perfil*, traz uma narrativa e uma pintura sobre Tibiriçá (Figura 10), um líder tupiniquim da região de Piratininga, atualmente São Paulo. A narrativa expõe que ele protagonizou a formação de uma aliança política com os portugueses e, prossegue afirmando que essa aproximação foi fundamental para esse líder combater seus inimigos, os guaianases e os carijós. Além de que, é exposto que Tibiriçá e os portugueses dominaram e escravizaram populações indígenas, além de que essa aliança acarretou também uma guerra entre tupiniquins, que não aceitavam essa união, na qual Tibiriçá lutou contra um de seus irmãos que acabou morto. É destacado ainda, que Tibiriçá durante o governo-geral de Tomé de Souza, foi convertido por jesuítas e recebeu o título de Cavaleiro da Ordem de Cristo e com seu apoio, os jesuítas fundaram São Paulo. Ou seja, uma seção que busca resgatar a história de um chefe indígena e sua relação com o colonizador, revelando que havia desentendimentos entre os próprios povos originários, mostrando ainda, uma das participações indígenas na construção da América Portuguesa.

**Figura 10:** José Wash Rodrigues. Tibiriçá e neto, 1934. Óleo sobre tela, 2,31 m × 1,45 m



**Fonte:** FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.189.

No que diz respeito ao tópico sobre *Os franceses na América portuguesa*, é posto uma questão que envolve os colonizadores franceses, esses, de acordo com a narrativa, navegando pela costa brasileira desde os primeiros anos do século XVI, acabaram estabelecendo contato com os tupinambás e extraíndo o pau-brasil. Percebe-se que a narrativa mais uma vez incorpora a questão das rivalidades indígenas, mas agora em uma proporção maior ao envolver também as disputas entre os colonizadores. Vejamos a seguir:

Entre 1560 e 1567, os portugueses e seus aliados tupiniquins e temiminós reagiram à presença francesa. Eles enfrentaram os franceses e seus apoiadores tupinambás, aimorés e goitacazes pelo controle da Baía de Guanabara. Tratava-se tanto de uma guerra colonial entre europeus, que disputavam territórios, quanto de uma guerra tradicional entre indígenas, por rivalidades étnicas e socioculturais que havia muito existiam entre eles (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.191).

Também, foi verificado uma passagem no tópico *Jesuítas: a igreja na América portuguesa*, sobre a ação jesuítica voltada aos povos indígenas. A narrativa destaca que a organização de aldeamentos, as conhecidas missões, foi o momento em que os povos indígenas passam a viver sob controle dos religiosos nesses lugares, nos quais houve uma imposição cultural, já que os indígenas eram forçados pelos

religiosos a deixar suas crenças e visões de mundo para se converter ao catolicismo, adotando os costumes europeus. No entanto, a narrativa também destaca que muitas vezes esses indígenas mostravam resistências diante algumas imposições, ao conservarem algumas de suas tradições, recusando em deixá-las de lado, ou seja, a narrativa não se entrega a uma perspectiva de lançar esses povos como suprimidos, revelando as suas resistências contra a cultura europeia durante esse processo.

Já no tópico sobre *A escravização na colonização da América portuguesa*, uma pequena passagem revela ao leitor que os indígenas escravizados eram submetidos às atividades de produção de açúcar nos engenhos ao lado de africanos também escravizados. Destaca-se ainda, que apesar dos missionários não aceitarem essa escravização indígena, já que eram a favor do aldeamento, a escravização indígena permanece na colônia até meados do século XVIII. Posteriormente, no tópico intitulado *Formas de resistência Indígena*, é exposto a fuga, negação do trabalho agrícola sedentário e revolta pelos povos indígenas contra a escravização, sobre as fugas, é revelado que os indígenas acabavam se refugiando nas florestas, formando mocambos, onde em certos casos havia também a convivência com africanos fugidos. Percebe-se, uma narrativa que busca expor a questão da escravização entre esses dois grupos étnicos de maneira coexistente, o mesmo não foi encontrado na narrativa do livro *História & vida integrada* que apenas correlacionou esses grupos para justificar os motivos que levaram a troca de mão de obra indígena pela africana.

No que diz respeito ao capítulo onze sobre a *Economia e sociedade na América portuguesa*, os povos indígenas são mencionados no tópico sobre *A escravização africana no Brasil* para enfatizar que;

As diversas formas de resistência dos povos indígenas, somadas às doenças que levaram à sua dizimação e às restrições impostas pela Igreja Católica à escravização dos ameríndios contribuíram para a adoção da mão de obra africana nos engenhos (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.199).

Ou seja, uma narrativa que vai reforçando os motivos que contribuíram para a adoção da mão de obra africana no lugar da indígena, além de finalizar lembrando que mesmo após essa adoção, ainda havia trabalho cativo pelos indígenas, pois é destacado que a exploração desses povos persistiu em algumas regiões coloniais

pelo menos até o século XVIII. Também, se verificou um último tópico nesse capítulo que traz algumas informações sobre os povos indígenas, o tópico sobre *A Guerra dos Bárbaros*, ao abordar a participação desses povos nesse acontecimento que se configurou por uma série de conflitos entre indígenas, colonos, soldados, missionários e agentes da Coroa portuguesa. Surge no decorrer desta narrativa, o termo “tapuias” que foi destacado para explicar que se tratava de um termo genericamente usado pelos portugueses para se referir às diversas tribos (termo que pode ser empregado como aldeias e comunidades dependendo do perspectiva e do contexto em questão) indígenas que não falavam a língua tupi.

O último capítulo do livro *Amplitude história* a ser analisado nessa pesquisa é o capítulo doze, *A expansão da América portuguesa e a mineração*, neste, há uma discussão mais ampla daquela que foi encontrada no livro *História & vida integrada*. É exposto a questão das disputas pelas terras entre povos indígenas e colonizadores que advém desde o período colonial. Assim, a narrativa aborda que em paralelo a isso, em 1988 por meio da Constituição Federal se tem a garantia do direito sobre as terras ocupadas tradicionalmente por esses povos, entretanto, releva ainda um contraponto, que essa garantia no entanto, foi questionada com o advento do Marco Temporal, em 2009, uma tese jurídica que expõe que indígenas que reivindicarem a posse de terras devem provar que as ocupavam no dia 5 de outubro de 1988, a data de promulgação da Constituição, mais, a narrativa destaca que isso gerou um grande dilema, problematizando que a tese ignora que antes dessa data muitos povos indígenas haviam sido expulsos de suas terras tradicionais, em muitos casos de maneira violenta. Ao fim da narrativa é exposta uma imagem (Figura 11) que se correlaciona com a narrativa sobre a questão do Marco Temporal.

**Figura 11:** Manifestação de indígenas em 2021, durante julgamento do Marco Temporal pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília, Distrito Federal.



Fonte: FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.214.

Ademais, em um tópico intitulado *A expansão da pecuária* é explicado que durante o processo de colonização a expansão do cultivo da cana-de-açúcar provocou a interiorização das atividades pastoris, onde as fazendas de gado cresciam cada vez mais, desse modo, a narrativa prossegue e problematiza o seguinte:

Essa expansão gerou conflitos com diversos povos indígenas, que reagiam ao avanço colonizador e dificultavam a expansão portuguesa. As guerras foram diversas ao longo do século XVII. Seu impacto foi o deslocamento de populações indígenas para o interior, em direção a terras de povos rivais ou menos atrativas para os colonizadores (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.216).

Já no tópico sobre *Os bandeirantes e a expansão para o norte e o sul*, os povos indígenas são mencionados quando é explanado sobre essa questão ao destacar-se três de seus objetivos, que seria capturar e escravizar indígenas, buscar metais preciosos e reprimir quilombos ou povos indígenas resistentes ao domínio português. Além de mencionar que junto desses bandeirantes, nesse momento a narrativa cita os bandeirantes paulistas, que englobava também em sua composição tropas de indígenas e de descendentes destes com portugueses. Ou seja, nesse momento é apresentado relações que se sucederam entre esses indivíduos nesse contexto.

No que diz respeito ao último tópico analisado no capítulo doze, *A descoberta das minas de ouro e o processo de imigração*, os indígenas também são

mencionados quando é exposto que após a descoberta de ouro na América Portuguesa por volta de 1690, houve nos anos posteriores uma intensa migração tanto de portugueses para o Brasil como de colonos de outras regiões em direção às minas, com isso, é problematizado que milhares de pessoas começam a trabalhar no garimpo e devido a esses fatores, os povos indígenas são os mais prejudicados. Vejamos a seguir um trecho que narra isso:

A chegada de imigrantes impactou profundamente a vida de caiapós, guaranis, xavantes e bororos. Os grupos indígenas foram sistematicamente escravizados, expulsos de suas terras ou mesmo aniquilados, em um processo de dominação também verificado em outras regiões do Brasil (FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.223).

Ou seja, é uma discussão mais ampla que se preocupa em revelar diversos impasses enfrentados pelos povos indígenas com o advento da colonização, procurando resgatar memórias relacionadas não só aos problemas impulsionados pelos acontecimentos do período dos primeiros contatos, alargando a narrativa e contribuindo para se compreender que outras adversidades também surgiram depois do início do processo de colonização.

Diante de tudo que foi exposto até aqui por meio da análise dos conteúdos históricos escolares sobre os povos indígenas no contexto da América portuguesa no livro didático *Amplitude história*, percebe-se que essa obra apresenta resultados animadores em relação ao livro *História & vida integrada*, tendo em vista que essa obra rompe com uma perspectiva de história eurocêntrica em grande parte de sua narrativa, lançando uma perspectiva mais crítica no decorrer da abordagem do conteúdo, contribuindo assim, para um ensino de história mais crítico e reflexivo, que contribui para a formação de uma memória de reconhecimento em relação a participação dos povos indígenas em alguns momentos desse contexto, assim como instiga a lei 11.645/2008. Apesar dos resultados positivos encontrados no livro *Amplitude história*, também, se encontrou desvios dentro da narrativa, ao se verificar resquícios de eurocentrismo que foram problematizados como foi exposto no decorrer dessa análise.

No mais, acredita-se que certas permanências no que diz respeito a homogeneização de culturas dos povos indígenas e esquecimentos de suas historicidades na formação da história do país, bem como a falta de uma discussão maior e bem definida sobre as diversas contribuições sociais, econômicas e políticas

acerca desses povos dentro da história, advém de uma perspectiva de ensino de história enraizado na sociedade brasileira pós colonização, que deixou marcas profundas, que ressoam ainda no contexto da atualidade.

#### **4.2.3 Análise comparativa dos conteúdos pedagógicos**

Neste momento, encaminhamos a presente pesquisa para a análise do último aspecto a ser exposto aqui. Portanto, será realizada uma análise comparativa dos conteúdos pedagógicos, ou seja, as atividades direcionadas aos povos indígenas no contexto da América portuguesa nos livros *História & vida integrada* e *Amplitude história*, tendo em vista, que a realização da análise dessas atividades também se mostra importantes à medida que nos revela como é instigado a apreensão do conteúdo para os discentes, possibilitando ainda, identificarmos a concepção de aprendizagem que é imposta. Sendo assim, a análise se sucede em quatro atividades, duas de cada material didático. Desse modo, as duas primeiras atividades a serem analisadas, são do livro *História & vida integrada*, ambas fazem parte do capítulo dez, *Os portugueses na América*.

Posto isto, a primeira atividade analisada é acompanhada de um texto intitulado *A alma se incorporará aos vivos*, que de início narra um crime ocorrido na noite de 21 de abril de 1997 contra o indígena Galdino Jesus dos Santos de etnia Pataxó, um indígena que foi alvo da perversidade de quatro jovens que jogaram álcool nele e incendiaram seu corpo enquanto o mesmo dormia em um ponto de ônibus em Brasília. Ainda, é exposto no texto que Galdino morre no hospital e os motivos que haviam levado ele a Brasília, se pautavam em exigir do governo os seus direitos pela demarcação de suas terras, também, é evidenciado o olhar preconceituoso advindo dos quatro jovens responsáveis pelo crime que usaram da justificativa de que não sabia que Galdino era um indígena pois os mesmos dizem que associaram ele a um mendigo. Além disso, o texto se encaminha para uma discussão final inserindo na narrativa elementos que fazem parte da cultura de Galdino, contribuindo assim, para a formação de uma memória sobre os princípios de sua etnia ao mencionar que o corpo dele foi enterrado com grande acompanhamento do seu povo, que de acordo com suas crenças acreditam que depois da morte, a alma de Galdino seguiria primeiro para um lugar sagrado no qual

ficaria uma semana e depois se incorporaria a todos os outros integrantes vivos de seu grupo. Após essa narrativa, são lançadas duas questões que pedem o seguinte:

Com a orientação de seu professor, reúna-se com um grupo de colegas e façam uma pesquisa para saber mais sobre a atual situação dos índios no Brasil. Façam também uma pesquisa para saber o que aconteceu com os assassinos de Galdino. Se possível, procure entrevistar um índio ou um descendente próximo. Pergunte a ele quais são as condições de vida de seu povo; quais são e como agem as associações formadas para defender os direitos indígenas; etc. Ao final, escreva um relatório sobre a atividade (Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.92).

Desse modo, as questões lançadas demonstram articulação com a narrativa do texto que propõe inserir um acontecimento do contexto recente da época, evidenciando os impasses que ainda insistem em permear a vida dos povos indígenas, conforme toma por base o crime contra Galdino. Sendo assim, a proposta em pesquisar sobre como se encontra a situação dos povos indígenas advém da base do texto e aparenta conter intenções de despertar o interesse do discente em compreender mais além, os motivos pelos quais os povos indígenas ainda são submetidos a diversas problemáticas relacionadas a sua cultura como um todo. Além de instigar o discente a descobrir o que aconteceu com os assassinos de Galdino. Neste caso, essa questão leva à apreensão do conteúdo de forma reflexiva.

Essa atividade, ainda propõe no segundo momento, outra questão, a sugestão de entrevistar um indígena ou um descendente próximo para obter informações sobre sua condição de vida e suas ações promovidas em defesa de seus direitos para que se possa escrever ao final um relatório sobre esses fatores. Neste caso, uma atividade que envolve uma busca ativa, podendo não ser realizada devido a magnitude da ação que se propõem, já que, levando em conta a existência de diversas realidades distintas, muitos discentes podem acabar não possuindo contato com indivíduos dessa cultura, bem como enfrentando dificuldades em chegar até eles. Além de que, só a escrita de um relatório depois de uma pesquisa desse tipo não possui a capacidade de formar um pensamento crítico, sendo necessário um debate para problematizar os pontos que foram encontrados.

No que diz respeito a segunda atividade analisada, ela também acompanha um texto, esse nomeado *Relação do Piloto Anônimo*, que inicialmente expõe uma explicação de que existem três relatos sobre a expedição de Pedro Álvares Cabral, sendo a carta escrita por Pero Vaz de Caminha, a de Mestre João e a de uma

pessoa anônima. Nos quais desses três relatos é mencionado que foram transcritos trechos do último no texto. Observemos a seguir uma pequena parte do relato anônimo:

Os homens da terra que se encontravam nas proximidades bailavam, cantavam e tangiam uma espécie de trombeta.(...) Terminado o jantar do capitão, tornamos a desembarcar e buscamos distração e divertimento junto aos homens da terra(...) Permanecemos cinco ou seis dias nesse lugar, cuja gente é escura, tem os cabelos longos e a barba pelada. Eles andam nus, sem nenhuma vergonha, e trazem as pálpebras e a região abaixo da sobrancelha pintadas com figuras nas cores branca e preta e azul e vermelha. O lábio da boca, isto é, o inferior, é furado e o buraco é atravessado por um osso tão extenso quanto um prego(...). Durante os dias em que estivemos ancorados, o capitão fez saber ao nosso sereníssimo rei do achamento desta terra e deixou nela dois bandidos, condenados à morte, que trazíamos na armada com esse propósito.(...) Os dois bandidos que tinham ficado no lugar puseram-se a chorar quando da partida, sendo consolados pelos homens da terra, que demonstraram ter piedade deles (Piletti, N.; Piletti, C., 2002, p.93).

Nota-se, diante dessas passagens retiradas do relato anônimo, que se trata de uma perspectiva de narrativa que é construída pelo olhar do europeu, desconsiderando a visão dos povos indígenas, um relato que promove um silenciamento das vozes desses povos, criando representações fantasiosas, pautadas no exótico, no espanto e na ideia de ingenuidade, um relato que pode ser problematizado de modo a desconstruir essas representações contribuindo para uma memória sobre os povos indígenas que não incorpore esses elementos eurocêntricos. Entretanto, isso acaba não sendo levado em conta na elaboração da atividade referente ao relato. A primeira questão, pede inicialmente que seja feita uma busca pelas palavras desconhecidas do texto em dicionários e enciclopédias, ou seja, uma proposta que não articula com uma problematização dos termos, pois visa a memorização das palavras que servirá apenas para entender o texto sem nenhuma problematização. Essa questão, também pede que seja produzido um texto que resuma a estadia dos portugueses da frota de Cabral nas terras americanas. Percebe-se assim, uma proposta que não contém intenção de desenvolver o pensamento crítico do discente.

Já a segunda questão dessa atividade pede para que o discente descreva o comportamento dos povos nativos, segundo o relato anônimo. Semelhante a isso, a terceira questão pergunta qual deveria ser a reação do público na Europa que lia relatos como esse. Ou seja, questões que apenas levam a apreensão do conteúdo

pelo viés eurocêntrico, que sem a devida problematização, não rompe com um ensino tradicional. Além de que, os outros relatos que apenas são mencionados e não chegam a serem expostos no texto, poderiam ser usados para serem confrontados no que se refere às concepções que contém, instigando um aprendizado crítico que possibilitasse o discente enxergar que nesses relatos há uma visão dominante e hegemônica sobre os povos indígenas que precisa ser desconstruída.

Diante da análise desses conteúdos pedagógicos do livro didático *História & vida integrada* apresentados aqui, percebe-se que, esses conteúdos em alguns momentos instigam a aprendizagem de forma reflexiva com um olhar voltado para os povos indígenas também na atualidade, em outros momentos apresenta propostas que poderiam ser melhor estruturadas visando desenvolver o pensamento crítico, ainda, percebe-se propostas de atividades que podem ocorrer de não serem realizadas, outras que levam apenas a memorização sem intenção de problematização e propostas que servem de auxílio para reforçar um aprendizado de viés eurocêntrico direcionado aos povos indígenas sem apresentar uma intervenção que leve a uma desconstrução.

No que diz respeito à análise das duas atividades do livro *Amplitude história*, ambas fazem parte do capítulo dez, A colonização da América Portuguesa. Sendo assim, a primeira atividade analisada dessa obra apresenta inicialmente um pequeno texto sobre a chegada de portugueses e espanhóis à *Êxiva*, região do Chaco, entre o Brasil, o Paraguai e a Bolívia. Depois, lança duas questões, uma delas pergunta se a chegada dos europeus em *Êxiva* pode ser compreendida pelo termo “descobrimento”. Nota-se, que essa questão se pauta em sintetizar as discussões iniciais do capítulo com intenção de verificar se o discente internalizou a compreensão desse conteúdo de forma correta. Ainda, a última questão dessa atividade lança um questionamento sobre o que marcou a mudança na história dos povos indígenas da região. Ou seja, mais uma vez, a pergunta tem intenção de recordar a discussão que foi trabalhada no decorrer do capítulo, uma questão que pretende fazer o discente refletir a partir do texto sobre como as disputas entre os colonizadores forçaram alianças envolvendo indígenas que impactaram a partir de então toda a história desses povos.

No que diz respeito à segunda atividade, primeiro é apresentada uma imagem (Figura 12) que traz um *meme* utilizando como pano de fundo a obra de Oscar Pereira da Silva, expressando uma visão sobre o evento de 1500, depois, são lançados alguns questionamentos sobre isso.

**Figura 12:** *meme* utilizando a obra de Oscar Pereira da Silva, de 1900.



**Fonte:** FERREIRA, Lier Pires. *et al.*, 2022, p.197.

A primeira questão da atividade, lança qual seria a interpretação sobre a chegada dos portugueses que o *meme* produz. Desse modo, é uma questão que possui intenção de conduzir o discente a perceber que se trata de uma descomemoração, uma ideia de lamentação diante da chegada dos portugueses que mudaram totalmente a conjuntura da história do país. No que diz respeito à segunda pergunta, ela expressa se podemos responsabilizar o evento de 1500 pela situação atual do Brasil, desse modo, a intenção nesse momento é promover uma reflexão de que junto a chegada dos portugueses se originou sérios problemas no Brasil que deixaram ressonâncias até a atualidade.

Já a última questão dessa atividade, expõe que no texto do *meme* há uma ironia que faz referência tanto ao passado quanto ao presente. Sendo assim, a pergunta direciona o discente a pesquisar em livros, revistas ou na internet, informações sobre o ano em que o *meme* foi criado, para que a partir dessa pesquisa seja apresentado um argumento que justifique o fato de o *meme* também ser uma crítica à contemporaneidade brasileira. Ou seja, é uma questão mais complexa que exige a atenção do discente em conseguir refletir sobre as questões

que envolvem economia, crise política e empobrecimento na sociedade brasileira, podendo o aluno não estar atento a esses fatores, ou ainda, não compreendê-los bem, necessitando da mediação do docente para formar seu raciocínio.

Diante da análise desses conteúdos pedagógicos do livro didático *Amplitude história* apresentados aqui, percebe-se que, esses conteúdos em alguns momentos se propõe a sintetizar discussões anteriores vistas no decorrer do capítulo, promovendo uma internalização do conteúdo de forma reflexiva ao mesmo tempo que busca verificar se eles foram apreendidos de forma correta. Também, se percebeu o uso de fontes próximas da realidade do discente ao trazer um *meme* como apoio para construir um pensamento crítico e uma percepção do contexto atual, além de que, também se verificou que em certos momentos se recorre a propostas mais complexas nas quais o discente pode necessitar de auxílio do docente para conseguir efetivar um raciocínio.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, tivemos como centralidade realizar uma discussão sobre as memórias elaboradas para os povos indígenas no contexto da América portuguesa, a partir da análise comparativa entre dois livros didáticos, sendo um deles anterior à lei 11.645/2008 e um posterior a essa legislação e BNCC que incorpora e incentiva a mesma. Percebemos que, apesar dos esforços promovidos para mudar o cenário em que a temática indígena historicamente foi submetida no meio educacional, ainda, há certas permanências em meio às mudanças significativas no que se refere às memórias criadas sobre essa temática. Permanências que necessitam ser questionadas e problematizadas como bem vimos no decorrer desse trabalho. Também, se percebeu que a própria história dos povos indígenas não é contada por eles, e as fontes utilizadas, não são apresentadas sob perspectiva dos mesmos. Sendo assim, apenas quando esse cenário mudar totalmente, se integrará na memória de forma efetiva, o reconhecimento de uma história composta por diversos indivíduos históricos que contribuíram e participaram de sua constituição.

Ao analisar os conteúdos históricos escolares referentes aos povos indígenas no livro *História & vida integrada*, percebemos que as memórias inseridas nesse material didático por meio desses conteúdos, elaboram uma memória atrelada a uma história de perspectiva europeia, e que sem a devida intervenção no contexto em que atuou, contribuiu para formar na concepção dos alunos que fizeram uso dele, uma memória comprometida, tendo em vista que foi verificado a presença de representações equivocadas que interferem principalmente na percepção identitária desses povos, além de ser um conteúdo que contém memórias de centralidade no colonizador, apresentado os povos indígenas desempenhado um papel secundário ao recair em narrativas que se preocupam mais com os acontecimentos dos primeiros contatos. Diante disso, refletimos que esse material didático cria memórias reforçadas por esquecimentos produzidos pelo silenciamento das historicidades dos povos indígenas no processo de construção da história do Brasil, e por lembranças amparadas em ideologias que valorizam e legitimam os feitos europeus.

Além de que, as atividades elaboradas para essa temática histórica, apesar de expressar em alguns momentos, uma perspectiva de levar a apreensão do

conteúdo de forma reflexiva, apresenta também, propostas que poderiam ser melhor estruturadas e problematizadas, visando desenvolver o pensamento crítico. Além de que, certas propostas encontradas se mostram como auxílio no reforço de um viés eurocêntrico.

Já no livro didático *Amplitude história*, percebemos por meio da análise de seus conteúdos históricos escolares, que essa obra apresenta resultados positivos, tendo em vista que se verificou que essa obra rompe com uma perspectiva de história eurocêntrica em grande parte de sua narrativa, lançando uma perspectiva mais crítica no decorrer da abordagem do conteúdo, contribuindo desse modo, para um ensino de história mais crítico e reflexivo, que contribui para a formação de uma memória de reconhecimento em relação a participação dos povos indígenas em diversos momentos desse contexto. Entretanto, apesar de demonstrar resultados animadores, também se encontrou desvios dentro da narrativa, que demonstram a permanência das marcas de uma memória manipulada na história, ao se verificar fragmentos de eurocentrismo, revelando que ainda existe a presença de certas tradições e estaticidades que permeiam o ensino de História.

No que diz respeito às atividades desse livro didático, percebeu-se que em alguns momentos havia a proposta de sintetizar discussões anteriores vistas no decorrer do capítulo, promovendo uma internalização do conteúdo de forma reflexiva, ao mesmo tempo que busca verificar se eles foram apreendidos da forma que foi proposta. Também, se percebeu o uso de fontes do contexto atual como apoio para construir um pensamento crítico e uma percepção do momento presente.

No mais, considera-se que a análise comparativa dos livros didáticos exigiu ser realizada de forma minuciosa, já que foi necessário rever os conteúdos várias vezes. Além de que, um acréscimo para ampliar as discussões do presente trabalho que demanda um outro momento de pesquisa, diz respeito pensar a questão das memórias sobre os povos indígenas nos livros didáticos no contexto da sala de aula, com intuito de perceber como os professores se apropriam desses materiais para tratar desse conteúdo histórico, tendo em vista que o livro didático é um lugar de memórias, entretanto, ele também é um recurso pedagógico, que necessita de mediação.

Desse modo, o livro didático pode conter uma concepção de história mais tradicional sobre o conteúdo dos povos indígenas, como foi constatado na análise

desse trabalho, e suponhamos que o professor se aproprie dele para realizar uma desconstrução por meio de um diálogo mais crítico e reflexivo, como também, o livro pode apresentar esse conteúdo por uma perspectiva mais crítica que também se verificou na análise desse trabalho, e o professor acabar utilizando esse material de forma tradicional. Sendo assim, essas questões podem ser alvo de debates por uma pesquisa mais detalhada em estudos futuros, visando para além de problematizar as memórias elaboradas para os povos indígenas inseridas no livro didático, perceber, em um segundo momento, quais são os usos que os professores têm feito desses materiais para tratar sobre as memórias desses povos.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANTUNES, Joelma Cristina de Lima; NOGUEIRA, Claudete de Sousa. **Representações de negros e indígenas nos livros didáticos no contexto das leis 10.639 e 11.645: mudanças e permanências**. Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - *Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola* • maio de 2018, p.749-769 DOI 10.31418/2177-2770.2018.v10.n00.p749-769.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros Didáticos Entre Textos e Imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 2004. p. 69-146.

BOUTON, Christophe. **Responsabilidade pelo passado : lançando luz no debate sobre o “dever de memória” na França**. Revista *Expedições: Teoria da História & Historiografia*. V. 7, N.1, Janeiro-Julho de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Lei n. 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”**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. Tradução: Maria Helena Camara Bastos. Pelotas: UFPel, 2002.

FERREIRA, Lier Pires. et al. **Amplitude história: 7 : ensino fundamental : anos finais**. 1. ed. São Paulo : Editora do Brasil, 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizado**. / Selva Guimarães Fonseca. - Campinas, SP: Papyrus, 2003. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p.49-56.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?: caminhos para uma educação decolonial**. - 1.ed. - Curitiba: Appris, 2022.

GONÇALVES, Janice. **Lugares de memória, memórias concorrentes e leis memoriais**. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.7, n.13, Jul./Dez. 2015 – ISSN-2177-4129.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha Mayrink. **Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica**. | Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 2, n. 1, p. 124-139, 2016. CAP UFPE |.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução Bernardo Leitão ... [et al.] – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, Elício Gomes. **Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa**. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 2, n. 4, p.143 –155, 2012.

LIMA, Nilqueverson Silva. **Livros didáticos e povos indígenas: paradoxos, narrativas e representações**. XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. **História & vida integrada : 6ª série**. 1.ed. São Paulo : Ática, 2002.

SANTOS, Junia Fior Santos. **A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de história do 6º ano do ensino fundamental**. História & Ensino, Londrina, v. 26, n. 2, p. 260-286, Jul./Dez. 2020.

SILVA, Silmara Cardoso de Lima; "Negros e Indígenas nos Livros Didáticos de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Tolerados, Tolerantes ou Sujeitos Históricos?", p. 49-54 . In: **Anais do VIII Semana de Ciências Sociais UNIFESP - Educação com o Recorte de Combate às Opressões [=Blucher Social Science Proceedings, v.2, n.1]**.. São Paulo: Blucher, 2016. ISSN 2359-2990, DOI 10.5151/socsci-secunifesp2015-0007

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória : temporalidade, experiência e narração.** - Passo Fundo : UPF : Caxias do Sul : EDUCS, 2004.