



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**NAIANA STEPHANIE SILVA GENUINO**

**O LIVRO DIDÁTICO E A LICENCIATURA EM HISTÓRIA: OS DESAFIOS PARA  
O ESTUDO DA HISTÓRIA INDÍGENA**

**NOVA CRUZ**

**2022**

**O LIVRO DIDÁTICO E A LICENCIATURA EM HISTÓRIA: OS DESAFIOS PARA  
O ESTUDO DA HISTÓRIA INDÍGENA**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus III, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção de grau de licenciado em História.

**Orientadora:** Profa. Dra. Manuela Aguiar Damiano de Araújo

**NOVA CRUZ**

**2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma 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.

G1251 Genuino, Naiana Stephanie Silva.

O livro didático e a licenciatura em história [manuscrito] : os desafios para o estudo da história indígena / Naiana StephanieSilva Genuino. - 2022.

27 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Manuela Aguiar Damiano de Araújo , Coordenação do Curso de História - CH."

1. História indígena. 2. Livro didática de história. 3. Professor/a de história. I. Título

21. ed. CDD 372.89

NAIANA STEPHANIE SILVA GENUINO

O LIVRO DIDÁTICO E A LICENCIATURA EM HISTÓRIA: OS DESAFIOS PARA O  
ESTUDO DA HISTÓRIA INDÍGENA

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura Plena em História do  
Centro de Humanidades da Universidade  
Estadual da Paraíba – UEPB – Campus III, em  
cumprimento aos requisitos necessários para a  
obtenção de grau de licenciado em História.

Aprovada em: 30/03/2022

**BANCA EXAMINADORA**



Manuela Aguiar Damiano de Araujo

Digitizado com CamScanner

---

Profa. Dra. Manuela Aguiar Damiano de Araujo  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Dra. Susel Oliveira da Rosa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Dra. Luciana Calissi  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mulheres Yanomami.....	10
Figura 2 – Maloca dos Aplaká .....	14

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>06</b>
<b>1. O livro didático e a proposta de estudo sobre a história indígena .....</b>	<b>08</b>
<b>1.1. Um dos caminhos de estudo da história indígena.....</b>	<b>09</b>
<b>2. O docente e o ensino da história indígena.....</b>	<b>16</b>
<b>3. Considerações finais.....</b>	<b>24</b>
<b>4. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>26</b>

## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem por finalidade discutir as formas de abordagem da história indígena, especificamente em dois livros didáticos de História, bem como a relação entre docente e material didático. Será analisado que tipo de imagem o livro didático produz sobre os originários e a importância do papel do/a professor/a em desconstruí-la na contemporaneidade. Foram escolhidos dois livros didáticos de História da coleção “História, Sociedade & Cidadania”, do 6º e 7º anos, da editora FTD. Todo o processo de investigação ocorreu por meio de diálogo com produções de diversos autores, dentre eles estão: Iara Tatiana Bonin (2008), Luis Donisete Benzi Grupioni (1996) e Francis Mary Soares Correia de Rosa (2019).

**Palavras chaves:** História indígena; Livro didático de História; Professor/a de História

## ABSTRACT

The research presented here aims to discuss ways of approaching indigenous history, specifically in two History textbooks, as well as the relationship between teacher and teaching material. It will be analyzed what kind of image the textbook produces about the original ones and the importance of the teacher's role in deconstructing it in contemporary times. Two History textbooks were chosen from the collection “História, Sociedade & Cidadania”, from the 6th and 7th grades, by the publisher FTD. The entire investigation process took place through dialogue with productions by several authors, among them: Iara Tatiana Bonin (2008), Luis Donisete Benzi Grupioni (1996) and Francis Mary Soares Correia de Rosa (2019).

**Keywords:** Indigenous history; History textbook; History teacher

## INTRODUÇÃO

A ideia de elaborar um trabalho possuindo como ponto crucial as formas em que os povos indígenas brasileiros e suas histórias são apresentados no livro didático bem como o impacto social causado por esta percepção, adveio do ensino de uma história indígena pautada na deficiência, no vazio e na pontualidade a qual tive contato durante o ensino básico. Graças a inserção na universidade e no cumprimento de importantes componentes curriculares, como: Brasil Colônia e Ensino de história e cultura afro-brasileira foi possível conhecer uma nova historiografia indígena pautada na pluralização, protagonismo e resistência, que contribuiu para pôr em cheque algumas representações sobre os originários construídas no decorrer do ensino básico.

Desse modo, a produção tem por finalidade, analisar as formas de abordagens das histórias dos povos indígenas presentes no livro didático do componente curricular de História com o objetivo de identificar a versão de indígena formada no imaginário dos estudantes por meio do uso deste material didático. Para esse exercício ser possível, dois livros didáticos foram escolhidos para que alguns de seus capítulos passassem por um processo de análise aprofundada realizado com ajuda de estudos sobre a historiografia indígena na visão de alguns autores manifestada por meio de artigos, livros e dissertações.

As obras de Iara Tatiana Bonin, Luis Donisete Benzi Grupioni e Francis Mary Soares Correia de Rosa, por exemplo, contribuíram no levantamento de questões que logo foram confrontadas com as informações contidas no material didático. Dentre as diversas questões estão: A aparição dos povos originários, no livro, surge em paralelo com a chegada dos portugueses em terras que foram nomeadas de Brasil? Quais conceitos são utilizados quando se referem a alguns acontecimentos e aos indígenas?

Os dois livros didáticos escolhidos para passar pelo estudo foram os da coleção “História Sociedade e Cidadania” publicada em 2018 pela editora FDT e assinada por Alfredo Boulos Júnior. Do livro didático do 6º ano, apenas o capítulo 7 intitulado “Povos indígenas da América” foi escolhido. Enquanto o material do 7º foi analisado os capítulos 9 “América Portuguesa: Colonização e as formações das bandeiras” e o 12 “A formação do território da América Portuguesa”. No decorrer deste texto é possível se deparar com diversas citações diretas retiradas dos capítulos e imagens que servem como meios de comprovação, presentes sobretudo na segunda seção a qual ficou destinada para relatar a apresentação dos indígenas e

sua história ao mesmo tempo que dialoga com outras leituras, informações contidas em sites, além de vídeos.

Outro ponto em discussão deste trabalho é o tipo de relação que o professor mantém com o livro didático, pois se entende que ele é um instrumento de ensino muito poderoso onde governos e empresas privadas impõe interesse e ideologia os quais influenciam diretamente na formação do cidadão. É certo afirmar que a ausência da história indígena ou a sua abordagem de forma deturpada no livro didático da disciplina de História é mais uma estratégia política e econômica para atender as necessidades explorativas de ruralistas e garimpeiros, por meio da promoção de desconhecimento, da naturalização da desigualdade, preconceito e discriminação, objetivando a manutenção e naturalização da estrutura vigente, responsável pela exploração das riquezas naturais das terras indígenas e pela violência corporal e cultural.

Dessa forma, o que determinará se os interesses, implícitos ou expostos de forma clara no livro didático, de determinados grupos, serão atendidos e compartilhados para os alunos por meio do ensino é a condição da relação que o professor manterá com o livro didático. Infelizmente, a superestimação da ferramenta didática põe os professores em relações de dependência com ela, onde, na maioria das vezes, representa o único material usado entre professores e alunos, quando não se resume à única fonte bibliográfica para o planejamento da aula.

Tendo isso em vista, o presente artigo discutirá também, na seção “O professor e o ensino de história indígena”, sobre os motivos que influenciam a construção e manutenção dessa relação mediada pela dependência, por meio do diálogo entre os desafios enfrentados no ofício de professor e as produções literárias, como a de Iara Tatiana Bonin, Além de indicar leituras comprometidas em questionar o viés eurocêntrico da história indígena e em apresentar imagem de indígena condizente com a realidade a fim de romper a dependência indo além do livro didático.

## 1. O LIVRO DIDÁTICO E A PROPOSTA DE ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA INDÍGENA

Para ser possível a produção do presente trabalho, foi necessário a leitura de algumas bibliografias que serviram de embasamento teórico e contribuíram no levantamento de alguns questionamentos lançados aos livros didáticos analisados, além de servirem para compreender a dinâmica entre livro didático e história indígena. São elas: o artigo “Protagonismo Indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático” da autora Francis Mary Soares Correia de Rosa e o artigo “Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos” do autor Luis Donisete Benzi Grupioni.

Em relação ao primeiro artigo, a autora investiga o protagonismo indígena em um dos livros didáticos de História aprovado no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) de 2018, ele faz parte da coleção “História”, pertencente à editora Saraiva e assinada por Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro. Vale salientar que essa obra fez parte do quadro de livro didático de uma unidade de ensino estadual na qual Rosa lecionava no momento da produção do artigo. Ao mesmo tempo que discute sobre a eficiência e cumprimento da lei 11.645/2008.

A autora conclui que a historiografia presente na ferramenta didática analisada é extremamente eurocêntrica uma vez que relega aos indígenas a categoria de coadjuvante onde suas ações encontram-se dependentes das atitudes dos colonizadores. Também por apresentar um viés unilateral, dividindo os indígenas em dois grandes grupos, o grupo dos que lutam ao lado dos portugueses e decidem passar ou serem obrigados a passar pelo processo de catequização e o grupo dos que não se aliam aos portugueses e não se submetem ao sistema religioso católico e apresentando. Ademais, segundo a autora, a historiografia considera como referência de civilização a Europa e os europeus quando não apresenta os indígenas anterior ao contato europeu.

Já no segundo artigo, Grupione busca compreender de que forma os indígenas são tratados na historiografia presente em 60 livros didáticos de Estudos Sociais. A análise o permitiu concluir que eles são tratado como sujeitos sem história uma vez que a vivência desses povos é ignorada enquanto que a história dos europeus é valorizada e exaltada revelando, portanto, o viés etnocêntrico da historiografia presentes nos manuais. As vezes em que os indígenas são mencionados, ocupam uma posição secundária, como ponte para chegar à um acontecimento protagonizado por europeu, crítica também presente no artigo de Rosa.

### 1.1. Um dos caminhos de estudo da história indígena

Em entrevista para um canal de YouTube<sup>1</sup>, José Ribamar Bessa Freire pontua que dos aproximadamente duzentos e dez milhões de brasileiros que vivem no Brasil, menos da metade conviveram ou convivem com indígenas, mas todos têm opiniões formadas sobre seus modos de vida, suas terras e culturas. As informações acerca das vidas dos povos originários das quais os não indígenas se baseiam para produzir representações advém dos meios de comunicação e dos materiais didáticos onde, em sua maioria, veiculam informações equivocadas, deturpadas e incompletas.

A fim de compreender quais representações sobre os indígenas são formadas a partir do acesso às informações ou desinformações contidas no livro didático, foi analisado as formas de abordagem da história indígena em dois materiais didáticos<sup>2</sup> da disciplina de História, ambos da coleção “História Sociedade e Cidadania”. No livro didático do 6º ano, apenas o capítulo 7 intitulado “Povos indígenas da América” destaca, em 5 páginas, a história dos indígenas brasileiros. Enquanto o material do 7º ano não apresenta capítulo de exclusividade da história indígena, narrada em paralelo com a colonização (capítulo 9, América Portuguesa: Colonização) e as formações das bandeiras (capítulo 12, A formação do território da América Portuguesa)

Logo nas linhas iniciais do capítulo 7, o autor reduz a presença indígena à área da Amazônia, sobretudo na extensão onde se concentra os estados da região Norte, também ao meio rural, silenciando a existência de indígenas em outras partes do Brasil. Os dados estatísticos apresentados no site da Fundação Nacional do Índio<sup>3</sup> (FUNAI) afirmam que todas as regiões brasileiras existem populações indígenas, sendo o Norte com o maior número de habitantes, totalizando 305.873, logo em seguida vem o Nordeste com 208.691, o Centro-Oeste com o total de 130.494 mil, mais abaixo o Sul com 97.960 e por último o Sudeste com 74.945. Perfazendo o total de 817.963 indígenas, sendo 502.783 com moradias na zona rural e 315.180 habitando a zona urbana.

Rosa (2019, p. 218) afirma que “[...] a inscrição dos indígenas como parte indissociável do que é considerado como ‘natureza’ é um dos estereótipos mais frequentes que se concretiza nos livros didáticos [...]” o resultado do estudo crítico do capítulo supracitado só confirma tal

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://youtu.be/V-7GP-vhum8>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

<sup>2</sup> Os dois livros didáticos são da coleção “História, Sociedade & Cidadania” do ensino fundamental, anos finais; publicados no ano de 2018 pela editora FTD, 4º ed.; escritos por Alfredo Boulos Júnior.

<sup>3</sup> Disponível em: [www.gov.br/funai/pt-br](http://www.gov.br/funai/pt-br). Acesso em: 22 de nov. de 2021.

exposição, pois no decorrer dele os originários são sistematicamente vinculados à natureza, abordagem transmitida por meio da escrita como, “Caçar e pescar.” (JÚNIOR, 2018, 122), “Plantar, acompanhar o crescimento da planta e colher.” (JÚNIOR, 2018, 122) para se referir ao trabalho.

Para além do espaço, a aparência dos povos indígenas também é alvo da unicidade, várias fotografias expostas no livro didático associam suas identidades a rosto pintado e à cabeça ocupando cocar. A representação única sobre os povos indígenas, seu modo de vida, cultura e história, é imprimida também nas atividades, determinando a pesca, caça, plantio e colheita como as únicas realizadas. Nesse sentido, baseados nos estereótipos mencionados acima, é estabelecido um parâmetro de veracidade indígena excludente, intolerante e preconceituoso o qual se difunde para os alunos através do ensino.

Figura 1 – Capturada do capítulo 7 “Mulheres Yanomami”



Fonte: Livro didático – 6º ano

Carregando o conhecimento adquirido tanto do livro didático quanto das aulas, os estudantes começam identificar como indígenas apenas os moradores de comunidades rurais, que se apresentam com rostos pintados e corpos carregando adornos e exercendo a função do plantio e da colheita. À medida que são deparados com outra imagem de indígena, morando no espaço urbano, detentor de automóvel e celular, vestindo calça, ocupando universidades e cargos de professor, médico, gera, automaticamente, reação de estranhamento e negação, seguido do argumento de “indígena integrado” prevaiente nos meios de comunicação e nos discursos de políticos que desejam minar o direito dos originários a terra, como relembra Freire

O governador Gilberto Mestrinho, por exemplo, para impedir a demarcação das terras indígenas, veio com esse papo mole, que reforça preconceitos. Ele disse: “esses aí não são mais índios, já estão de calça e camisa, já estão usando óculos e relógios, já estão falando português, não são mais índios”. (Freire, 2000, p.12)

Ao contrário do que o livro apresenta, parte da cultura dos originários se alterou conforme o tempo e relações culturais, também vivenciadas pela cultura dos não indígenas. O fato de brasileiros usarem roupas produzidas na China não altera sua identidade, muito menos não os transforma em britânicos por aprenderem o inglês. “[...] no entanto, o discurso preconceituoso não aceita essas transformações quando se refere aos indígenas.” (PEREIRA; MIOTO; NODA 2018, p.48). Além do mais, é importante ressaltar que o produto do envolvimento entre culturas sempre é adaptado ao cotidiano indígena de modo que seu uso ajude potencializar alguma atividade. O uso do celular, por exemplo, é de enorme serventia para dar visibilidade aos originários, em dias pandêmicos a ferramenta de comunicação foi indispensável para manter a população informada da disseminação do coronavírus nas comunidades indígenas, da atitude governamental diante do cenário e do avanço dos projetos de lei anti-indígena, informações publicadas por diversas páginas<sup>4</sup> serias e comprometidas em manter todos atualizados sobre as demandas, denúncias e resistência da população indígena.

Ademais, o capítulo empobrece as contribuições indígenas na construção da identidade brasileira quando as resume ao vocábulo, manifestado exclusivamente por palavras de origem do tronco linguístico tupi, por exemplo, “Aracaju” e “Curitiba”. Dessa vez, o silenciamento parcial de mais um tópico da história indígena pode levar os alunos “[...]concluírem pela inferioridade dessas sociedades [...]” (GRUPIONI, 1996, p. 429), estimulando a ideia da superioridade cultural. Por isso a necessidade de destacar a participação e contribuição contínua dos indígenas na sociedade brasileira, que encontram no acesso às diversas esferas sociais espaço para ecoar suas vozes com o objetivo de representar seu povo, desfazer visões preconceituosas, denunciar violações e lutar por direitos.

O emprego de frases equivocadas no decorrer do capítulo é outro problema bastante preocupante, uma vez que abre margem para interpretações enganosas em relação ao comportamento dos originários, a exemplo da frase generalizante “Derrubar a mata e preparar a terra para o plantio.” (JÚNIOR, 2018, p. 122) que os põe na posição de destruidores a partir da afirmação de que toda mata é derrubada com o intuito de obter terras adequadamente preparadas para o cultivo.

---

<sup>4</sup> Dentre as opções de páginas estão @apiboficial e @midianinja, na rede social instagram.

No que tange ao capítulo 9 do livro didático do 7º ano, a narrativa é repleta de estereótipo e silenciamento, iniciando pela não contemplação da história indígena antes da invasão espanhola e portuguesa, sendo este último mais agressiva, explorativa e mortífera para os povos indígenas brasileiros. A escolha do autor em não optar por tal abordagem não só gera dúvidas nos alunos, do tipo “Quem são essas pessoas?”, “Como conseguiram chegar ao território?”, “Como viviam?”, mas também retira dos estudantes a oportunidade de conhecê-los sem vínculo com os portugueses. Caso o contrário acontecesse, os docentes teriam a chance de estabelecer discussão mais efetiva sobre a vida destes povos (antes da colonização) e sobre o respeito a diferença, a fim de eliminar qualquer preconceito a respeito das práticas que faziam parte dos cotidianos indígenas.

Ainda sobre o capítulo 9 “América Portuguesa: Colonização” o autor realça a história portuguesa, como o título bem indica, no momento em que trata com mais atenção o nascimento da primeira vila e das capitânicas hereditárias, destaca nomes de governadores gerais e de homens portugueses que venceram conflitos travados contra os indígenas, à medida que a história indígena é relegada ao segundo plano, apresentada de forma pontual e rasa, servindo de ponte para destacar alguma ação dos colonizadores, atitude explícita no momento em que o autor tratou da Guerra de Itapuã cujo sua menção teve como intenção destacar a vitória dos invasores sob os Tupinambás, além do nome do líder português, atitude que privilegia “[...] os feitos e a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam.” (GRUPIONI, 1996, p.427)

Outro exemplo é o trecho “A expedição colonizadora de Martim Afonso de Sousa combateu os franceses, explorou o litoral brasileiro; e, em uma área habitada por indígena Guaianeses e Carijós, fundou São Vicente (1532), a primeira vila do Brasil.” (JÚNIOR, 2018, p. 156), passa pela invasão de um espaço pertencente a duas etnias para falar de algo mais “importante”, a fundação da primeira vila, ocultando, portanto, os números de mortes durante a invasão, a resistência dos originários e o paradeiro dos que conseguiram sobreviver. Além disso, em nenhum momento do capítulo o genocídio é pauta de discussão, os milhares de mortes durante décadas de colonização são simplesmente esquecidos na tentativa de apagar da memória a parte destrutiva deste período.

Embora o número de vidas indígenas ceifadas durante a colonização tenha sido extremamente alto, muitos originários conseguiram sobreviver graças às inúmeras resistências, que foram desde à formação de alianças com inimigos dos portugueses, dentre eles os franceses, até as resistências mais silenciosas como a prática de relacionar a religião cristã - imposta na época pelas ordens religiosas - com as crenças indígenas para conseguir realizar seus cultos e

adorações aos deuses sem que fossem castigados. Em relação ao primeiro tipo de resistência, quando não explicada gera estranhamento e visão de subordinação, o que acontece na frase “Lá, com a ajuda de tupinambás, inimigos dos portugueses, conseguiram permanecer por doze anos” (JÚNIOR, 2018, p. 160) quando o autor a deixa em aberto por não informar o que motivou a construção da relação por parte da etnia indígena.

Visando impedir as ações portuguesas e destruir as etnias que mantinham rivalidade - já existentes antes da invasão, porém intensificada pelos portugueses para conseguir aliados- os tupinambás formaram aliança com os franceses. Em troca, obtiveram mais pessoas lutando contra o mesmo grupo e acesso a armas de fogo o que permitiu manter igualdade nos combates, logo as chances de se manterem vivos aumentaram. Além de terem recebido promessas de terra para fixar moradia na colônia as quais os franceses conseguissem fundar com sua ajuda. Os acordos também foram estabelecidos entre portugueses e indígenas, onde estes buscaram os mesmos objetivos dos tupinambás. Compreende-se, portanto, que “O indígena inserido dentro do sistema colonial vivia constantemente buscando sobreviver aos vários métodos de implantação do colonialismo.” (PIRES, 2004, p.103).

Inúmeros indígenas sobreviveram e conseguiram dar sequência à linhagem em decorrência da resistência, ao ponto do Brasil ser, hoje, moradia de mais de 800 mil indígenas. No entanto, o manual didático não os faz referência e muito menos ressalta o modo de vida, os espaços de convivência e as lutas, insiste em apresentar apenas o indígena de 500 anos atrás, representação reforçada pela obra de Hércules Florence a qual exhibe o indígena nu, com o corpo completamente pintado e sob a cabeça um cocar. Ainda na mesma página, 154, o autor faz uso da carta de Pero Vaz de Caminha conhecida por carregar algumas opiniões deturpadas sobre o indígena, dentre elas a ingenuidade, trabalhada sem criticidade nas indagações “a) Como os indígenas foram descritos por Caminha? b) O que caminha estranhou nos tupiniquins?” (JÚNIOR, 2018, p. 154) onde ajuda a fixar na memória dos estudantes essa falsa característica responsável por não só definir os indígenas de séculos atrás, mas também os da contemporaneidade, pois, no momento em que nada é citado sobre estes, a continuidade da representação já existente é incentivada.

Figura 2 – Captura do capítulo 9 “Maloca dos Aplaká”



Fonte: Livro didático – 7º ano.

A escravidão é um aspecto bastante importante da história indígena, mas pouco explorada tanto em artigos, livros, teses quanto no livro didático em discussão. O autor chega a mencionar mencioná-la e até afirma a sua importância para manter o sistema colonial, através da frase “[...] em 1572, no engenho Sergipe do Conde, um dos maiores da Bahia, mais de 90% dos trabalhadores eram indígenas” (JÚNIOR, 2018, p. 164), porém não explora o lado das vítimas em apontar as formas de violência, os desafios sociais enfrentados e os reflexos da escravidão no cotidiano do indígena contemporâneo.

Assim como aconteceu no livro do 6º ano, o manual didático do 7º ano, especificamente o capítulo 9, também utiliza termo que já caiu em desuso por ser eurocêntrico e pejorativo. Na seguinte explicação “Guerra justas: guerras travadas contra indígenas hostis aos portugueses e considerados “bárbaros” por eles” (JÚNIOR, 2018, p. 164), a palavra “hostil”, que significa ameaça, violência e agressividade, é empregada para designar indígenas inconformados com o sistema colonial. O equívoco em usá-lo está na ausência da contextualização, dando a compreender que a violência é característica da natureza deles ao passo que as invasões das moradias, a escravidão e as tentativas de controle dos corpos e das culturas não são consideradas.

Passando para o capítulo 12 do mesmo livro, é possível perceber o mesmo equívoco com o termo “Índio” contido na frase “Desde o início, os paulistas prenderam e escravizaram índios.” (JÚNIOR, 2018, p. 221), utilizado para designar indivíduo “Natural ou habitante da

Índia [...]”, segundo dicionário online de português Dicio<sup>5</sup>, não possuindo nenhuma relação com os primeiros habitantes do que hoje é conhecido por Brasil. Nesse sentido, o termo “indígena” é o mais correto para se referi-los, pois, conforme o Dicio, significa “Nascido no país em que vive, especialmente falando dos povos que já habitavam um território não colonizado [...]” ou “originário” que de acordo com a mesma ferramenta de pesquisa quer dizer “Que tem origem em; que deve sua origem a.”.

No capítulo 12 “A formação do território da América portuguesa”, o indígena, mais uma vez, é tratado como extensão das ações dos colonizadores. Por sua vez, diferente dos dois últimos capítulos discutidos, este destaca na página 227 a liderança indígena Sapé Tiaraju -um dos principais líderes da Guerra Guaranítica<sup>6</sup>- através de informações sobre a participação na guerra somadas à imagem do líder, embora tenha sido como complemento, dado que o espaço reservado à visibilidade tenha sido na extremidade do texto e as informações escritas com letras menores, além de todo o conhecimento disponível ter vínculo apenas com a Guerra Guaranítica, como é possível perceber

Uma das principais das principais lideranças indígenas na Guerra Guaranítica foi Sapé Tiaraju, que lutou tenazmente em defesa do direito dos Guarani ao território de Sepé Povos das Missões. Para o movimento indígena do Brasil, Sapé foi uma das principais lideranças da História do Brasil. São Miguel das Missões [RS], 2017. (JÚNIOR, 2018, p. 227).

Na página 225, ao comentar sobre a criação de gado, o autor ressalta a importância da atividade para o povoamento dos sertões nordestinos, o que ele não menciona é que a região já estava povoada, sobretudo, no período de introdução desse animal. Em virtude das invasões portuguesas nas moradias do litoral para fixar vilas, plantação de cana de açúcar e construir engenhos, muitos indígenas ficaram desabrigados sendo forçados a migrar para o sertão. Dessa forma, a não aparição dos originários pode levar os alunos interpretarem a expansão e o povoamento dos sertões como ações desprovidas de violência e morte, mesmo a historiografia revelando a Guerra do Açú, conjunto de conflitos entre portugueses e indígenas habitantes dos sertões, onde estes buscaram frear a expansão durante mais de cinco décadas (1650-1710), apesar das tensivas incansáveis os portugueses conseguiram atingir o objetivo sob o extermínio de milhares de originários.

<sup>5</sup> Disponível em: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br). Acesso em: 22 de nov. de 2021.

<sup>6</sup> A Guerra Guaranítica foi uma junção de conflitos ocorridos entre a tropa portuguesa e espanhola contra os indígenas guarani, incitada pelo Tratado de Madri assinado entre Portugal e Espanha em que determinou a doação da região de Sete Povos das Missões para Portugal, espaço onde concentrava sete grandes aldeamentos administrados por jesuítas espanhóis, servindo de moradia para mais de 30 mil indígenas da etnia Guarani. Os indígenas inconformados com a ideia de serem obrigados a deixar as aldeias entraram em conflito com as tropas portuguesa e espanhola na tentativa de impedir a concretização do acordo, dando início à guerra.

## 2. O DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

A importância do professor concentra-se, especialmente, na autonomia no espaço da sala de aula que o permite analisar criticamente o livro didático de modo a perceber o que deve ser questionado e desconstruído bem como o que pode ser acrescentado; empregar outras fontes no acesso a mais informação do conteúdo ensinado tal como no processo de ensino -possuindo nas duas últimas situações a necessidade de utilizá-las de maneira crítica, enquanto no terceiro aspecto é de suma importância o uso marcado de significância- e a escolha da didática considerando as características da turma, práticas pedagógicas, dentre outras, responsáveis por promover processo de ensino e aprendizado consciente, significativo e reflexivo. Entretanto, a maneira que parcela considerável dos professores lida com o livro didático fez o material se tornar o “[...] principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula.” (SILVA, 2012, p. 806) além de ser “[...] o grande responsável pela informação e formação dos professores.” (SILVA, 2012, p. 806), retirando, portanto, do docente o adjetivo que mais caracteriza sua profissão.

Ao passo que o livro didático se transforma no único objeto ou o mais importante que permeia o processo de ensino-aprendizado, o professor perde o protagonismo na sala de aula e passa manter relação de dependência com ele, quando isso acontece o ensino dar lugar a transmissão de informação caminho por onde atravessa estereótipos, conceitos equivocados, visões deturpadas encarregados de naturalizar preconceito e discriminação a fim de sustentar interesses de determinados grupos. No que concerne a temática indígena, por exemplo, em específico a inexistência do genocídio e etnocídio em diversos livros didáticos, inclusive nos dois que foram analisados no tópico anterior, “[...]colabora para a produção de um sentido de continuidade, harmonia, complementaridade histórica e para a consolidação de certa identidade nacional unificada, coesa e orgulhosa de sua história.” (BONIN, 2008, p. 317) dessa forma, em caso de dependência do livro didático o professor não conseguirá perceber a ausência, como consequência tal visão falsificada entrará em contato com os estudantes e formará agentes sociais acreditados na relação harmônica entre grupos, mesmo diante de quantidades absurdas de mortes ocorridas tanto no passado quanto na contemporaneidade<sup>7</sup>.

Inúmeros fatores contribuem na emergência e continuidade da relação de dependência entre docentes e livros didáticos, com o intuito de compreender de que forma a transição de

---

<sup>7</sup> O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) denuncia através do Relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil”, dados de 2020, “[...] 188 assassinatos, sendo 127 do sexo masculino e 55 mulheres.” (2021, p. 22) em apenas um ano.

autônomo para dependente e de questionador para receptor acontece, foram selecionados dois motivos para serem desenvolvidos no tópico presente, o primeiro será explanado de modo geral enquanto o segundo será enquadrado no campo da história indígena e da disciplina de História. O primeiro fator a ser destacado é a desproporcionalidade entre demanda e tempo, ligado intimamente à desvalorização da profissão reverberando, desse modo, no valor salarial. O professor na procura de possuir uma vida confortável, o que é direito de todos, e desfrutar de alguns prazeres da vida precisa enfrentar considerável carga horária de trabalho não só em sala de aula, mas também no espaço residencial lugar onde são executadas as atividades do planejamento de aula, da pesquisa e estudo de outros documentos e da leitura crítica do material didático.

Contudo, diante do pouco tempo disponível, o docente opta por priorizar a atuação em sala de aula, prática indispensável. Vendo-se encurralado pela falta de tempo, resume sua ação pedagógica no livro didático sendo ainda seduzido pela “completude” do material no sentido de direcionar a atuação do profissional, como declara Britto (2002, p. 167) “Ao apresentar-se como um curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios.”. Logo, vencido pelo cansaço e julgando o livro como material confiável para seguir ferrenhamente em razão da produção ser voltada exclusivamente para o ensino, os professores caem na ilusão de que estão agindo corretamente, sem perceber que essa é exatamente a intenção, facilitar a prática docente com a finalidade de moldar o comportamento de maneira que o livro seja inquestionável.

A segunda causa se localiza na insuficiência da formação do docente no estudo e na preparação para a abordagem e desenvolvimento de algumas temáticas. No ano de 2008, foi aprovada a lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história dos povos indígenas brasileiros no decorrer de todo o currículo escolar, conforme os 1º e 2º parágrafos do art. 26-A da lei em questão deixam explícitos

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

No entanto, mesmo diante de uma temática nova onde a maioria dos professores não foram preparados durante o processo de formação, sobretudo os profissionais com graduação concluída antes da aprovação da lei, o instrumento estatal não acompanhou artifícios que auxiliassem os professores no trabalho com o tema mediante a promoção de, por exemplo, cursos de extensão preparados em conjunto com a escola e secretaria de educação. Desse modo, os docentes são atraídos facilmente pelos livros didáticos por serem os únicos a disponibilizar o assunto de maneira selecionada e organizada e com atividades apresentadas, tornando-se para parte dos professores o único objetivo de formação da temática indígena e quem determinará o processo de ensino-aprendizado.

A lei é de fato extremamente importante e necessária para conceder visibilidade aos povos indígenas brasileiros e suas histórias no momento em que se tornam objeto de estudo e se apresentam na posição de agentes históricos. A questão em discussão é sua aplicação a qual ocorre por dois meios, o primeiro pelo livro didático referente à disciplina de História, com base na análise apresentada na primeira parte deste trabalho é possível afirmar ser um material deficiente no que concerne a abordagem da temática indígena apresentada de maneira equivocada, pejorativa, unilateral, rasa e pontual, enquanto isso o segundo meio é representado pela figura do docente que se encontra despreparado para o ensino da história indígena devido à falta de comprometimento da escola e dos órgãos estatais encarregados da educação em prepara-lo. Dessa forma, conclui-se que “Aquilo que é tido como periférico tende a ser esquecido e, para ser lembrado, é abordado de maneira pontual, para que não tumultue a ordem curricular.” (BONIN, 2008, p. 321).

Além dos pontos discutidos a cima serem responsáveis por desencadear a relação de pendência, eles também estimulam os professores a utilizarem de fonte de informações a lembrança do que foi estudado sobre os povos indígenas durante a trajetória escolar em virtude da ausência de novas representações. O problema desta prática estar nas equivocadas representações não condizentes com a realidade, como demonstra Bonin por meio de entrevista a estudantes de alguns cursos de licenciatura -pedagogia, artes, história- em busca de compreender as experiências no contato com a história indígena. Constatou-se que a relação se resumia, praticamente, às comemorações do dia do “índio” trabalhadas de forma folclorista e estereotipada, como pode ser percebido nas falas de Ana -graduanda em História- “O que eu me lembro mais é desse assunto ser trabalhado no Dia do Índio, da gente ganhar folhinha pra desenhar, ou pra pintar [...]” (apud BONIN, 2008, p. 314) e de Bárbara -aluna do curso de Pedagogia- no período em que a entrevista foi realizada.

– Lembro com clareza o dia 19 de abril quando ainda me encontrava na pré-escola, a professora sempre exigia que todos viessem “caracterizados” de índios, ou seja, de cara pintada com tracinhos vermelhos, colares diversos, penas na cabeça, enfim, aquilo que todos já passamos no decorrer da vida. Ainda me recordo o cheiro do batom usado para pintar o rosto... Saíamos assim, bem bonitinhos e sem saber por quê. (apud BONIN, 2008, p. 314)

Vale ressaltar que apresentar para os alunos um indígena com o rosto pintado e com o corpo cheio de adereços não é incorreto e inverídico pelo fato dessa ser a forma de muitos indígenas se expressarem, o grande problema estar na unicidade, ou seja, na atitude de fazer os estudantes conhecerem apenas um único tipo de indígena, causadora do desconhecimento seguido do preconceito e discriminação. Em relação ao caracterizar-se de “índio”, tal visão põe os indígenas na condição de folclórico, de personagem de um desenho ou filme, que todos podem ser, mas em qualquer momento podem voltar à “realidade” representada pela vida do não indígena, portanto, limita a existência indígena à algumas características físicas à medida que suas culturas, seus modos de vida, suas histórias são dispensadas.

Com a intenção de estabelecer diálogo entre teoria e prática e por meio desse exercício iniciar o rompimento da relação de dependência do professor com o livro didático na abordagem da história indígena, a presente seção conduzirá o docente ao contato inicial com a temática

indígena em outros materiais para que possam contribuir no estabelecimento de críticas discussões bem como na formulação de estratégias didáticas a fim de transformar em útil o livro didático, mesmo com as inúmeras deficiências sobre a temática em pauta, ao ponto de tornar-se favorável para o ensino mais condizente com a realidade dos povos indígenas de modo que estereótipos e deturpações possam ser desfeitos, o indígena torne agente histórico, a diversidade possa ser revelada e as demandas atuais se transformem em tema de discussão. É importante

ressaltar que todos os artifícios didáticos abordados considerarão algumas limitações do educador e a insuficiência dos livros didáticos analisados no primeiro momento deste trabalho.

Em primeiro instante, para o professor reconhecer a deficiência do livro didático no que se refere à abordagem da história indígena para logo em seguida construir sob ele um olhar crítico, é necessário se abastecer de outras informações oferecidas por diferentes fontes. Tendo em vista a limitação do tempo, a melhor escolha é a leitura de produções curtas, pelo menos no primeiro contato, de fácil compreensão e que apresentem subsídios para os professores trabalharem em sala de aula, pensando nessas questões, três produções serão indicadas. A primeira é o artigo *Cinco ideias equivocadas sobre os índios*- derivado de uma palestra- nele o autor José Ribamar Bessa Freire rebate ideias que permeia o imaginário dos não-indígenas,

exemplos, culturas atrasadas e congeladas e índio genérico. Por meio dele o professor tem espaço para a reflexão e o questionamento sobre tais pontos, logo tem a chance de ressignificar o ensino da história indígena através do levantamento das reflexões e da experiência da leitura em sala de aula.

A segunda indicação é o artigo *A temática indígena na escola: ensaios da educação intercultural*. As autoras Maria Aparecida Bergamasch e Luana Barth Gomes observam o tratamento da história indígena no livro didático e apontam caminhos para o alcance da interculturalidade. Tal leitura leva os professores observar a maneira que a história indígena é apresentada em seus livros didáticos, tendo em vista que o artigo apresenta uma análise crítica que permite uma quebra de confiança depositada pelo professor no material didático. Além do mais, a exposição de atividades que promovem o interculturalismo na prática, como o projeto *Fazendo Cerâmica como nossos avós* planejado pela escola municipal de Porto Alegre em conjunto com a comunidade Kaningang Morro do Osso, possibilita o profissional refletir e articula atividades que busquem relações culturais mais direta com a comunidade indígena próxima da escola ou de indígena que moram no meio urbano.

Por último, mas não menos importante, a obra *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*, de autoria do indígena Daniel Munduruku fecha o espaço destinado às recomendações de leitura. Ela aborda diversos temas a partir da ótica da desconstrução de ideias responsáveis por gerar atitudes preconceituosas sofridas pelos indígenas, também expõe por meio das descrições de experiências as inúmeras dificuldades enfrentadas ao longo dos anos de um indígena que encontra-se “deslocado” de onde é considerado o seu único ambiente, as quais levaram o autor à crise de identidade na adolescência. Uma das inúmeras situações desconfortantes das quais Munduruku foi vítima, destaca-se a conversa entre duas mulheres no metrô onde tentavam chegar à conclusão de sua identidade.

É índio ou não é?

[...]

Nesta ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima a baixo quando entrei no metrô:

- Você viu aquele moço aquele moço que entrou no metrô? Parece que é índio – disse a primeira senhora.
- É, parece. Mas não tenho tanta certeza assim. Viu que ele usa calça jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que não é índio de verdade – retrucou a segunda senhora.
- É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio, sim – defendeu-me a primeira.
- Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio ver a hora olhando para o tempo. O relógio do índio é o sol a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio – argumentou a outra.
- Mas ele tem olho puxado – disse a primeira senhora.

- E também usa sapatos e camisa – ironizou a segunda.
  - Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só os índios têm rosto desse jeito. Não, ele não nega. Só pode ser um índio e parece ser dos puros.
  - Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a segunda senhora. – Afinal, o que um índio estaria fazendo andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, pesca, planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma.
- [...] (apud MUNDURUKU, 2009, p. 25)

A leitura da referida obra dar oportunidade ao professor compreender várias temáticas por meio do olhar indígena, inclusive o da colonização, bem como oferece subsídios para serem debatidos em sala de aula sobre o impacto da unicidade histórica, do estereótipo e preconceito na vida dos indígenas através das experiências do autor.

Dessa forma, diante do contato das leituras indicadas e de diversas outras que não foram divulgadas neste espaço, o docente possui a capacidade de apresentar uma história pautada na heterogeneidade e no protagonismo, mesmo utilizando o livro incompleto como base. Isso acontece devido ao olhar crítico lançado sob ele no qual permite o profissional estabelecer diálogos entre fontes, tempos, modo de vida e característica à medida que o estereótipo seja rompido e o preconceito quebrado. Serão apresentados neste momento algumas estratégias didáticas onde suas práticas não dispensa o livro didático, neste caso, os que foram acima analisados.

Sabendo da incompletude do livro, há a necessidade de levar para sala de aula outras ferramentas a fim de estabelecer um diálogo completivo entre elas. Por exemplo, um dos principais pontos negativos dos livros estudados é a unilateriedade, isto é, a apresentação de um único tipo de indígena, o mais tradicional. Na tentativa de desfazer tal ideia o docente pode questionar se os alunos conhecem indígenas que apresentam características diferentes das que o livro traz e logo em seguida exibir para eles imagens de indígena residindo no meio urbano, ocupando a profissão de médico, advogado e fazendo uso de celulares e automóveis. É interessante aproveitar o momento para iniciar a discussão sobre a veracidade da identidade indígena por meio de perguntas provocativas do tipo “Vocês acham que um indígena é mais verdadeiro do que o outro?”, “O que faz vocês pesarem isso?”, inclusive neste momento pode ser lido para os estudantes a conversa presenciada por Daniel Munduruku, exposta acima.

Outro ponto que não pode deixar de ser mencionado é a ausência da abordagem dos anseios e lutas indígenas contemporâneos o que leva a entender que eles não são autores sociais ou que seus anseios são os mesmos dos não-indígenas. Dessa maneira, para ir contra essa ideia, é importante apresentar aos alunos, por intermédio de jornais eletrônicos ou parte de vídeo de jornais transmitidos por canais televisivos, algumas mobilizações de autoria indígena e ajuda-

los compreender os motivos de ter acontecido. Como as que ocorreram nos dias 24,25,26 de agosto de 2021, em Brasília, reconhecida como a maior mobilização indígena da história, organizada para lutar contra a validação do PL (plano de lei) 490, que, se aprovado, estabelecerá o marco temporal<sup>8</sup>.

Ademais, por meio do desenvolvimento do ponto acima, o professor pode introduzir a questão da resistência indígena às ações dos colonizadores, através da pergunta “Alguém consegue enxergar no livro resistências advindas por parte dos indígenas?” com o intuito de evidenciar a pluralidade das resistências, tópico dispensado pelos livros didáticos analisados no início deste trabalho. E ainda esclarecer tipos de resistências nas quais os livros apresentam sem a menor responsabilidade explicativa apenas com a finalidade de realçar as vitórias do colonizador, como é o caso da formação de alianças entre colonizadores e etnias indígenas, deixando um vazio logo preenchido pela interpretação de que os originários são ingênuos, inocentes, portanto, fáceis de convencer.

Mais um fator negativo nos livros didáticos é o uso de termos equivocados, os quais não mais representam um acontecimento ou um grupo, como é o caso do “índio” que caiu em desuso por ser genérico e não possuir nenhuma ligação com os indígenas, tendo em vista que índio é o indivíduo natural ou habitante da Índia. Para debater este ponto é interessante pedir aos alunos que pesquisem o significado das palavras “índio” e “indígena” e comentem as diferenças existentes entre elas, servirá de introdução para o professor explicar o motivo de uma não ser mais utilizada. Para finalizar e enriquece ainda mais a discussão, o docente pode fazer a leitura do poema de Márcia Kambeba intitulado de “Índio eu não sou”, onde ela manifesta a insatisfação de ser chamada de índio devido às lembranças de violência e sofrimento que esse nome remete.

Índio eu não sou  
 Não me chame de “índio” porque  
 Esse nome nunca me pertenceu  
 Nem como apelido quero levar  
 Um erro que Colombo cometeu.  
 Por um erro de rota  
 Colombo em meu solo desembarcou  
 E no desejo de às Índias chegar  
 Com o nome de “índio” me apelidou.  
 Esse nome me traz muita dor  
 Uma bala em meu peito transpassou  
 Meu grito na mata ecoou  
 Meu sangue na terra jorrou.

---

<sup>8</sup> O Marco Temporal é uma tese jurídica a qual defende que somente as terras indígenas ocupadas no dia da promulgação da constituição federal, em 1988, podem ser demarcadas.

Chegou tarde, eu já estava aqui  
 Caravela aportou bem ali  
 Eu vi “homem branco” subir  
 Na minha Uka me escondi.  
 Ele veio sem permissão  
 Com a cruz e a espada na mão  
 Nos seus olhos, uma missão  
 Dizimar para a civilização.  
 “Índio” eu não sou.  
 Sou Kambeba, sou Tembê  
 Sou kokama, sou Sataré  
 Sou Guarani, sou Arawaté  
 Sou tikuna, sou Suruí  
 Sou Tupinambá, sou Pataxó  
 Sou Terena, sou Tukano  
 Resisto com raça e fé<sup>9</sup>

A formação do olhar crítico sobre a história indígena pelo professor pode não só levar o rompimento de uma relação guiada pela dependência e assim conseguir abordar tal história despida do estereótipo e do equívoco, mas também ajuda o profissional enxergar se a instituição escolar facilita o seu trabalho a partir de práticas que contribuam de algum modo com a relação cultural. Uma das ações que a escola pode executar para dar “[...]condições para o estudo de outras culturas[...]” (BONIN, 2008, p. 16), com isso tornar “[...]viável a construção de relações menos preconceituosas.” (BONIN, 2008, p. 16) é disponibilizar livros de autoria indígena que discutam as mais variadas temáticas e alcance todo tipo de público nas bibliotecas escolares, os quais servirão tanto como materiais para o professor trabalhar em sala de aula quanto para os alunos lerem em casa.

Compor o quadro de docentes com profissionais indígenas a fim de torna-los referências de representatividade para alunos indígenas cujo a educação ocorre nas escolas regulares é outro ponto essencial. O cumprimento dele pode contribuir também em duas outras situações. A primeira é em relação à propriedade do profissional em conduzir questões que lhe diz respeito e lhe afeta, como é o caso da data 19 de abril, o dia do “Índio”. Já a segunda questão estar em possuir olhar mais sensível do que outros professores para perceber se um aluno indígena estar sendo vítima de bullying e em saber lidar melhor com a situação de modo que o encoraje e o faça sentir orgulho da etnia que pertence, questão extremamente importante visto que o bullying infelizmente faz parte da vida de qualquer indígena que se encontra no espaço diferente daquele em que é imaginado para ele, tal como é revelado na escrita de Daniel Munduruku

<sup>9</sup> Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrigo/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba/>. Acesso em: 08 de fev. de 2022

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões com que muitas pessoas me insultavam: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio... Eu nunca me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem. Carreguei com muita tristeza todos os apelidos que recaíam sobre mim: índio, Juruna, Aritana e Peri, entre outros. E tive que conviver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar quem traz em si o diferente. (MUNDURUKU, 2009, p. 13)

Por último, é essencial a promoção de íntima relação entre os não indígenas e os indígenas e o seu modo de vida, seja levando os primeiros a uma comunidade indígena ou levando um indígena, morador do espaço urbano, à escola, para compartilhar as experiências obtidas através do contato maior com os não indígenas e as dificuldades, lutas diárias e preconceito enfrentados por tal convívio. Cabe salientar que o primeiro caminho só deve ser galgado pelos alunos quando tiverem o pleno reconhecimento e respeito da pluralidade cultural para não correr o risco de “[...] se confirmarem certos estereótipos, uma vez que não possibilitaram uma imersão na diferença.” (BONIN, 2008, p.321)

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a discussão permitida a partir das análises dos capítulos presentes nos dois materiais didáticos já supracitados, é possível perceber nitidamente as atitudes equivocadas mediante ao tratamento dado aos indígenas, suas identidades e suas histórias nas ferramentas didáticas nas quais fortalecem e naturalizam, preconceito, discriminação e violência. Ao mesmo tempo que o presente trabalho oferece rotas nas quais podem ser seguidas pelos docentes a fim de desvelar o etnocentrismo e estereótipo introduzidos na historiografia desse meio informativo sem deixá-lo de usá-lo, exercício feito através do confronto com outras produções literárias.

Assim como os indígenas de 500 anos atrás resistiram para não ter sua liberdade cultural asfixiada, suas vidas ceifadas, seus corpos violentados, suas moradias invadidas e os laços familiares e territoriais desfeitos na base da violência, os povos indígenas da contemporaneidade também são resistências, adentram todas as instâncias sociais em busca de defender os interesses do seus povos que por vezes afetam todo o resto da população brasileira, como é o caso da valorização da natureza.

Na área da literatura indígena destaca-se o ativista, escritor e ambientalista Ailton Krenak, autor de diversas obras, dentre elas o livro “O amanhã não está à venda” já produzido no cenário da pandemia do covid-19 e possuindo como temática esse acontecimento. O autor alerta aos leitores sobre a indiferença dos brasileiros com a natureza, mesmo sendo ela a fonte da vitalidade humana, também ressalta a importância e necessidade de mudanças de hábitos para impedir a extinção do ser humano, lembrando sempre que a natureza vive sem o ser humano, mas o contrário não acontece.

Os povos indígenas também utilizam as redes sociais para lutar por seus direitos quando denunciam através da exposição as ações violentas advindas da exploração dos meios naturais pertencentes aos seus territórios, bem como na mobilização de pessoas para participar de atos de resistência, como é o caso do acampamento terra livre que ocorrerá nos dias 4 a 8 de abril em Brasília, anunciado pela página do Instagram da Apib (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil).

Ainda no cenário das redes sociais, o Instagram de Tukumã Pataxô<sup>10</sup> é extremamente rico de informações sobre o cotidiano dos povos indígenas apresentadas por meio do quadro “Saberes e sabores indígenas”, algumas de suas publicações também expõe e questionam as desigualdades que permeiam a vida dos indígenas em qualquer espaço social dentre eles o do trabalho. Quando ele mostra por meio de um pequeno vídeo a desigualdade no ofício de professor em que sendo ele um indígena acaba por receber um salário mais baixo, apresentando cerca de R\$ 700 de diferença comparado com salário de um professor não indígena.

Os indígenas ecoam suas vozes por todas instâncias sociais graças as lutas que travam cotidianamente com uma sociedade que ainda os enxerga como irrelevantes, frágeis e singulares. Nesse sentido, a produção de materiais indígenas dos quais abordem seus cotidianos; perspectivas indígenas dos acontecimentos que fazem parte da História brasileira; denúncias de violência, desigualdade e discriminação; suas lutas e conquistas ao longo da história é um contribuinte significativo na abertura de espaço, na ocupação de papéis protagonistas e no desfazer de representações equivocadas e estereotipadas.

---

<sup>10</sup> @tukuma\_pataxo. Acesso em: 08 de fev. de 2022

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONIN, Iara Tatiana. **Narrativas sobre diferença indígenas: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar**”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 89, n. 222, p. (312-324), maio./ago. 2008.
- BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) . Acesso em: 27 de jan. de 2022.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Livro didático e autonomia docente**. Revista SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. (162-170), setembro, 2002.
- Dicionário Online de Português: Dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 22 de nov. de 2022.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), Manaus-Amazonas, N° 1, p. (17-33), setembro, 2000.
- Fundação Nacional do Índio, 12 de nov. 2013. Disponível em: [www.gov.br/funai/pt-br](http://www.gov.br/funai/pt-br).
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 186, p. (4009-437), maio./ago. 1996.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Povos indígenas da América**. 6° ano. In:\_\_\_\_. História Sociedade & Cidadania. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **América Portuguesa: Colonização**. 7° ano. In:\_\_\_\_. História Sociedade & Cidadania. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **A formação do território da América Portuguesa**. 7° ano. In:\_\_\_\_. História Sociedade & Cidadania. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **Índio eu não sou**. Revista Acobrata, Abril, 2022.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.
- PEREIRA, Danielle Krislaine; MIOTO, Luis Henrique; NODA, Marisa. **Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos**. Revista História Hoje, v. 7, n° 14, p. (41-62), dezembro, 2018.

PIRES, Maria Idalina da Cruz. **Resistência indígena nos sertões nordestinos no pós-conquista territorial: Legislação, Conflito e Negociação nas vilas pombalinas 1757-1823**. 2004. Tese (doutorado) – História, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

ROSA, Francis Mary Soares Correia. **O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 1, p. (203-226), jan./jun. 2019.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil**. Educação Real, Porto Alegre, v. 37, n° 3, p. (803-821), set./dez. 2012.

TAVARES, Elaine, **Mídia e Terra Indígenas IV**. Disponível em: <https://youtu.be/V-7GP-vhum8>. Acesso em: 22 de nov. de 2021. 28:54.