



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

BETÂNIA MARIA DE ANDRADE PAIVA

A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA

**CAMPINA GRANDE - PB
2021**

BETÂNIA MARIA DE ANDRADE PAIVA

A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção de título de Graduada em História.

Área de concentração: História da Educação

Orientadora: Prof. Dra. Ofélia Maria de Barros

CAMPINA GRANDE - PB

2021

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.

P149t Paiva, Betania Maria de Andrade.
A Temática Indígena no Livro Didático do Ensino de História [manuscrito] / Betania Maria de Andrade Paiva. - 2021.
22 p. : il. colorido.

Digitado.

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

"Orientação : Profa. Dra. Ofélia Maria de Barros ,
Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. História indígena. 2. Colonização. 3. Livro didático. 4.
Processo ensino-aprendizagem. I. Título

21. ed. CDD 372.89

BETÂNIA MARIA DE ANDRADE PAIVA

A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção de título de Graduada em História.

Área de concentração: História da Educação

Aprovada em 19/ 10/ 2021.

BANCA EXAMINADORA

Ofélia Maria de Barros

Profa. Dra. Ofélia Maria de Barros (Orientadora)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)

Alcione Ferreira da Silva

Profa. Me. Alcione Ferreira da Silva (Examinadora Externa)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)

Cibelle Jovem Leal

Profa. Me. Cibelle Jovem Leal
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)

“Não existe índios no Brasil! É comum se afirmar que os antigos habitantes do Brasil são índios. Isso não é verdade. Este é um equívoco muito grande, que tem diminuído a complexa diversidade indígena. É um apelido engendrado na mente do povo brasileiro. Somos mais que um apelido. Somos mais que um conceito vazio. Somos povos! Somos gente verdadeira. Somos ancestralidade.”

Daniel Munduruku

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do livro Fundamento Ético (6º ano)	18
Figura 2 - Capa do livro SAE Digital (6º ano)	19
Figura 3 - Crânio de Luzia.....	20

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 O MOVIMENTO PÓS-COLONIAL.....	11
3 DAS AUSÊNCIAS AO PROTAGONISMO.....	12
3.1 Povos Indígenas sem História.....	14
4 A DISCUSSÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO....	16
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS.....	23

A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Betânia Maria de Andrade Paiva*
Ofélia Maria de Barros**

RESUMO

A História Indígena sempre foi atravessada por discursos equivocados e excludentes desde a chegada dos portugueses no século XVI até os dias atuais. O presente estudo busca fazer uma análise dessa História e sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem, bem como valorizar as produções acadêmicas desenvolvidas por autores indígenas ou que trabalhem com a temática, mas numa outra perspectiva que não a europeia, para uma melhor compreensão da história indígena e os efeitos dessa ausência promovida pelos europeus durante vários séculos de colonização. As inquietações desse estudo buscaram compreender como os processos de ensino-aprendizagem se dão no âmbito escolar, mas também como o indígena é percebido enquanto cidadão brasileiro, porém, tão negligenciado pelo Estado, e que durante séculos de colonização teve sua história e sua cultura apagadas em detrimento de outro conhecimento. Tendo em vista a necessidade de se conhecer a História Indígena através dos próprios protagonistas, se buscou como objetivo geral, discutir a representação dessa história por meio do Livro Didático de tal maneira que os objetivos específicos foram pontuados em torno das questões: a) analisar a representação da História Indígena no discurso do colonizador; b) discutir o peso da ausência dessa história; c) problematizar a história contada em dois Livros Didáticos do 6º ano. Foram utilizados como referencial teórico José Carlos Reis (2007), Maria Regina Celestino de Almeida (2010), Circe Maria Bittencourt (1996), Ramón Grosfoguel (2016), Ailton Krenac (2019), Edson Kayapó (2014) e Kaká Werá Jecupé (1998). A partir desse estudo, foram identificados como resultado da pesquisa um reducionismo sofrido pelo indígena na forma como sua história é representada através dos textos e das imagens no Livro Didático (exclusão e apagamento), o que fomenta uma ideia de que a História Indígena é algo menor, sem importância, inexistente ou que não merece ser contada.

Palavras-chave: História Indígena. Colonização. Ensino-Aprendizagem.

THE INDIGENOUS THEME IN THE HISTORY TEACHING BOOK

ABSTRACT

The Indigenous History has always been crossed by mistaken and excluding discourses since the arrival of the portuguese in the 16th century to nowadays. The present study seeks to analyze this History and its trajectory in the teaching-learning process, as well as to value the academic productions developed by indigenous authors or who work with the theme, but in a different perspective than the European one, for a better understanding of the indigenous history and the effects of this absence promoted by europeans during several centuries of colonization. The concerns of this study sought to understand how the teaching-learning processes take place in the school environment, but also how the indigenous is perceived as a Brazilian citizen, however, so neglected by the State, and that during centuries of colonization

* Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: betaniaapaiva@gmail.com

** Professora doutora titular do departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ofeliabarros@servidor.uepb.edu.br

had its history and culture erased, at the expense of other knowledge. Acknowledging the need to know the Indigenous History through the protagonists themselves, the general objective was to discuss the representation of this history through the textbook in such a way that the specific objectives were punctuated around the questions: a) to analyze the representation of Indigenous History in the colonizer's discourse; b) discuss the weight of the absence of this history; c) problematize the story told in two 6th grade textbooks. José Carlos Reis (2007), Maria Regina Celestino de Almeida (2010), Circe Maria Bittencourt (1996), Ramón Grosfoguel (2016), Ailton Krenac (2019), Edson Kayapó (2014) and Kaká Werá Jecupé (1998) were used as theoretical references. From this study, it was identified as a result of the research a reductionism suffered by the indigenous in the way their history is represented through the texts and images in the Textbook (deletion and erasure), which promotes an idea that the Indigenous History is something minor, unimportant, non-existent or not worth telling.

Keywords: Indigenous History. Colonization. Teaching-Learning.

1 INTRODUÇÃO

As inquietações e questionamentos que permearam minha trajetória durante a graduação do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, me proporcionaram também a oportunidade de participar de alguns eventos acadêmicos como, congressos nacionais e internacionais, colóquios, palestras e seminários. Como acontece ao longo de toda graduação, apresentei alguns trabalhos, entre eles alguns com a temática indígena e pude perceber que todo o material disponibilizado pelos professores para as pesquisas, nunca eram de autores indígenas, ou seja, era sempre o outro pensando e falando pelos indígenas. Infelizmente, o que vemos ainda é uma história contada na perspectiva do colonizador reforçando os estereótipos criados a partir das narrativas dos europeus do século XVI, isto é, ainda está muito distante do indígena do tempo presente. Entretanto, foi exatamente por perceber a necessidade e importância de trazer essa história ainda pouco conhecida pelos estudantes de dentro e de fora dos espaços da universidade, que tanto me despertou interesse desde os primeiros trabalhos desenvolvidos em sala de aula, trazendo o indígena agora como protagonista dessa história¹.

E aí surge um importante questionamento: qual seria o lugar dos povos indígenas na história? De acordo com Almeida (2010), ela considera que houve uma transição de lugares na história, e que os indígenas “saíram” dos bastidores e passaram a ocupar o “palco”. A autora fala dessa transição de papéis e os indígenas, que eram sujeitos quase inexistentes na nossa historiografia, através das mudanças teórico-metodológicas que ocorreram nas últimas décadas, além de algumas pesquisas mais criteriosas, novas abordagens e novas perspectivas sobre as populações indígenas, passam a ocupar lugar de destaque na historiografia nacional, retirando os indígenas do anonimato e da exclusão.

No espaço acadêmico, muitos trabalhos já foram produzidos sobre essa temática, revelando um campo muito promissor, principalmente no tocante aos próprios indígenas que já formam um número considerável de acadêmicos graduados, mestres e doutores com várias

¹Fala a partir do lugar de historiadora não-indígena, mas que traz o protagonismo de autores indígenas, valorizando as produções que se contrapõem ao discurso produzido pelos europeus ao longo da colonização, tendo em vista que nesse contexto político atual é fundamental pensar a valorização dessa história, vislumbrando num futuro próximo, esses discursos sendo dominados predominantemente por autores indígenas, assumindo seu lugar de fala.

obras publicadas, que irão contribuir na base teórica deste trabalho, promovendo o surgimento de outras produções acadêmicas no sentido de fortalecer um movimento de ruptura na predominância das análises eurocêntricas.

O desafio principal deste trabalho é, portanto, refletir a predominância das produções de cunho eurocêntrico no que diz respeito a História Indígena. Para tanto, foi feita uma breve análise da aplicação da Lei 11. 645/08² na educação básica, especificamente em dois Livro Didático do 6º ano, série em que o graduado em História já atua de forma efetiva.

Quanto à metodologia, foi realizada uma pesquisa documental por meio dos Livros Didáticos, haja vista que esses materiais didáticos são documentos e fontes de pesquisas, bem como de obras que trabalham a questão teórica da escrita da História Indígena à luz da própria história indígena.

Foi feita inicialmente uma rápida análise das consequências dessa ausência da história indígena na história do Brasil, trazendo algumas reflexões sobre como essa questão está diretamente ligada aos processos de dominação por parte do colonizador, cujo resultado foi o apagamento do indígena de nossa história escrita, pois mesmo dando alguma ênfase aos indígenas, estes eram retratados como sujeitos que estavam fadados ao desaparecimento e consequentemente ao esquecimento. Demos destaque às pesquisas pós-coloniais no sentido de enxergar no rompimento com a tradição europeia na produção do conhecimento uma parte fundamental no processo da valorização da História Indígena, haja visto que através dela, teremos a oportunidade de conhecermos uma outra História do Brasil, aquela não contada pelo colonizador, mas que, desde sempre, tem norteado nossos trabalhos acadêmicos. Para tanto, contamos com as produções de vários autores indígenas, de professores do magistério indígena e de outros autores latinos, que já produzem trabalhos com essa mesma abordagem e buscam promover um debate acerca do conhecimento por eles já produzido.

No capítulo seguinte, a fim de avançarmos na compreensão do processo de inclusão da história indígena no currículo nacional, foi feita uma análise de como a temática indígena é pensada nos livros didáticos, mais especificamente no Ensino Fundamental, observando como a História Indígena é retratado nessas obras 13 (treze) anos após a publicação da lei 11.645/2008. Para tanto, fizemos uma breve análise de dois livros didáticos do 6º ano, sendo o primeiro da Rede SAE Digital³, e o segundo, da rede de Colégios Ético⁴, ambos no formato de módulo e utilizado em alguns estados do Brasil, sendo as duas obras alinhadas à Base Nacional Comum Curricular.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese do trabalho realizado, ao mesmo tempo em que fizemos uma reflexão sobre as questões aqui levantadas, enxergando na decolonialidade a possibilidade de uma mudança nas produções acadêmicas e principalmente nos Livros Didáticos, que trabalhem com a temática indígena e especialmente a História Indígena como uma forma diferente de enxergarmos e pensarmos o mundo ao nosso redor, vislumbrando grandes possibilidades de transformação social e uma quebra do movimento de construção ideológico da dominação e das desigualdades.

2 O MOVIMENTO PÓS-COLONIAL

²Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a lei nº 9.395, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo, nas diretrizes e bases na educação nacional, a inclusão e a obrigatoriedade, no currículo oficial da rede de ensino, da temática afro e indígena na educação básica. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Disponível em 21/08/2021, acesso às 16h 47min.

³SAE, 6º ano: ensino fundamental: 6º ano: livro 1 / SAE DIGITAL S/A. – 1ª ed. – Curitiba, PR: SAE DIGITAL S/A, 2020. p. 152 – 167.

⁴ÉTICO: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 2 / coordenadores responsáveis Bárbara Machado Martins, Aparecida Costa de Almeida – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2020. p. 01 – 09.

É necessário, para aqueles que buscam compreender as transformações nas abordagens escritas, também é a compreensão dos movimentos após o surgimento do projeto decolonial, que se trata de um movimento que surge inicialmente como crítica ao pensamento ocidental dentro mesmo do próprio Ocidente. De acordo com a socióloga Paula Baltar (2020), no período pós-segunda guerra mundial, “a instabilidade política alemã demandava um movimento de renovação, e nesse contexto surgem pensadores interessados em transformar a atividade intelectual e em propor uma nova forma de pensar”. Nessa primeira geração de pensadores estão os grandes protagonistas dessa história, Frantz Fanon e Aimé Césaire, e as principais questões por eles elencadas seriam a luta anticolonial e a denúncia da opressão construída pelo colonialismo europeu. Posteriormente, na década seguinte, surge uma corrente de estudos sul-asiática articulada com a crítica cultural e literária, e essa vertente tem Edward Said como o nome mais conhecido. Esse movimento multidisciplinar voltado para a subalternidade⁵ “se dedica a questionar o processo de dominação, invisibilização e silenciamento daqueles que não compunham o Ocidente, representados como o ‘Outro’” (BALTAR, 2020, p. 28). E esse Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiáticos dá origem ao movimento durante a década de 1970 que viria a ser o centro de referência do pensamento pós-colonial.

Aqui na América Latina, inspirado nesse modelo do projeto sul-asiático, surge um grupo de intelectuais similar, que passam a desenvolver reflexões acerca da realidade latino-americana, dando origem ao Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos⁶. Esse grupo, segundo Baltar (2020), introduz uma novidade à corrente de pensamento pós-colonial, que seria fator determinante para o chamado giro decolonial na região. Pois,

Sua origem se encontra nas pesquisas desenvolvidas por intelectuais, em sua maioria latino-americanos, que, depois do rompimento com o Grupo e Estudos Subalternos Sul-Asiáticos, decidiram atualizar a tradição crítica do pensamento latino-americano, recorrendo ao pensamento crítico já produzido na América Latina nas décadas anteriores, radicalizando os argumentos pós-coloniais e aplicando-os a um contexto regional diferente (BALTAR, 2020, p. 28).

Aqui no Brasil, a exemplo da América Latina, as lutas contra a hegemonia europeia começa a dar sinais de resistência e passa a desenvolver estratégias de combate à denominação de seus povos, e a postura de luta dos indígenas das décadas de 1970/1980 coincidem com este movimento que tem a intenção de repensar a história dos povos até então sem um lugar no contexto globalizante, excludente e capitalista, onde o sujeito é sempre aquele que não pode falar por si, criticando a modernidade eurocentrada buscando a desconstrução discursiva do mundo colonizado e pensado a partir do olhar do colonizador. Segundo as autoras Silva e Bicalho (2018), esse movimento chega à América Latina “imbuído de uma aversão ao uso de epistemologias criadas por autores europeus” que serviriam para problematizar questões dos povos tidos subalternos. O uso destas epistemologias passa a ser encarado como uma espécie de traição aos principais objetivos desses estudos subalternos, que adota o “rompimento com a tradição eurocêntrica” como pensamento norteador do processo. Ainda segundo as autoras,

Surge, então, a crítica decolonial, com a intenção de desnudar e denunciar a dependência dos países do ‘sul’ aos países do ‘norte’ em três setores: do poder, do ser, e do saber. O movimento decolonial propõe a busca por ações e formas de

⁵ Termo criado por SPIVAK (2010), em sua obra “Pode o subalterno falar”, e faz referência ao termo “subalterno” como a representação dos que não conseguem um lugar de fala em um contexto excludente e globalizante.

⁶ Em 1993 foi publicado o Founding Statement do grupo, que foi posteriormente traduzido para o espanhol por Santiago Castro-Goméz (BALTAR; CASTRO-GOMÉZ, 2020).

pensar que emanem da própria cultura local, ressaltando-a perante os processos de globalização que silenciam aqueles que pertencem aos grupos ‘subalternos’ (SILVA, BICALHO, 2018, p. 248).

A partir desse processo, foram pensados alguns mecanismos de colaboração de disseminação das ideias decoloniais, para que a sociedade como um todo acabasse também se beneficiando, e a escola torna-se parte fundamental desse processo. Sabe-se que algumas situações cotidianas incidem para o desenvolvimento de habilidades ou até mesmo imersão nestes ou naqueles movimentos de implementação e conscientização de direitos e deveres dos sujeitos enquanto participantes ativos e conscientes de uma sociedade. No caso da escola, esta é certamente o ambiente mais propício para a discussão de ideias decoloniais, pois, uma vez que lida com a formação do ser humano, a escola vai contribuir de maneira determinante na formação de opinião e identidades, haja visto que todo o seu público está em processo de desenvolvimento e aprendizagem. É através dos currículos escolares que as escolas possibilitam a abertura e inserção em suas disciplinas de temáticas como a afro-brasileira, a indígena, o respeito à diversidade, entre tantas outras inerentes ao convívio social. E nessa perspectiva decolonial, através da inserção do indígena como sujeitos da sua própria história e amparados pela Constituição de 1988, que a história indígena ganha outro capítulo na escrita da história do Brasil, agora com o respaldo da Lei nº 11.645/08, que surge como complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, também alterada pela Lei nº 9.395, de 20 de dezembro de 1996, e modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, exigindo uma nova postura da escola, dos professores e dos pesquisadores sobre a questão indígena.

3 DAS AUSÊNCIAS AO PROTAGONISMO

Sabemos que conhecer um pouco mais sobre a História Indígena no Brasil, tem sido um processo lento, mas apesar da ausência historiográfica que marca de maneira tão contundente a trajetória dos Povos Indígenas, pesquisadores de um modo geral, mas principalmente na área da educação, têm produzido de forma sistemática e mais incisiva, alguns trabalhos visando reconhecimento e incentivo às produções acadêmicas, tendo como o marco fundamental para este processo, a Constituição de 1988, possibilitando a conquista desse espaço veementemente negado durante séculos pelo colonizador. Essa negação, entre ausências e extermínios/genocídios, tem produzido um enorme abismo dentro da historiografia brasileira, pois ao longo da colonização, os indígenas foram vistos ora como inferiores e passivos, ora como selvagens e por fim como inimigos que deveriam ser combatidos. Um bom exemplo dessa referência aos indígenas, são as impressões de Pero de Magalhães Gândavo, citadas por Laura de Mello e Souza (2009, p. 81) “Vivem todos mui descansados sem terem outros pensamentos senão de comer, de beber, e matar gente, e por isso engordam muito... são mui inconstantes e mutáveis”. Em *O Diabo e a Terra de Santa Cruz* (2009), a autora destaca as primeiras percepções que os colonizadores “criaram” sobre os indígenas, se alternando primeiramente entre outra humanidade e depois como animais. Porém, essa forma depreciativa como os europeus enxergavam os indígenas só reforçava ideia de que eles não passavam de uma multidão de bárbaro gentio e que ameaçavam a segurança dos colonos. Outro cronista contemporâneo de Gândavo, o Frei Vicente, também citado por (SOUZA, 2009), compartilha o mesmo discurso quando afirma “o certo é que essa gente veio de outra parte, porém donde não se sabe, porque nem entre eles há escrituras, nem houve algum autor antigo que deles escrevesse”, e descreve o indígena não como pessoa, mas como uma coisa sem passado e sem futuro, pois como nada se sabia sobre os mesmos, estes podiam ser sumariamente descartados pela história. Como podemos perceber, os cronistas se referindo aos indígenas de forma pejorativa, são exemplos práticos do processo de colonização que

estava em curso naquele momento, passando uma ideia de inferioridade em relação ao povo letrado vindo da Europa e detentores de uma história única, com o objetivo de colonizar para depois civilizar.

Durante séculos seguidos foram esses os discursos criados pelos colonizadores promovendo um dos mais cruéis massacres da história da humanidade: o extermínio dos povos indígenas. Junto com os corpos, desapareciam também a sua história e sua cultura. O epistemicídio ao qual os indígenas foram sumariamente sentenciados, deixou suas consequências até os dias atuais, e a ausência da história indígena evidencia bem isso.

Na Europa, já entre os séculos XVII e XVIII e com o surgimento do Iluminismo e a política da disseminação do conhecimento enaltecendo a razão em detrimento à religião e/ou outras práticas religiosas, mais uma vez os indígenas foram alvo desse projeto político e social de dominação.

Surgem nesse contexto histórico alguns nomes expoentes do Iluminismo, entre eles estão Voltaire, Rousseau, Kant entre outros, mas o precursor, disseminador e um dos maiores influenciadores desse período da história foi René Descartes⁷. A nova fundação de conhecimento criada por Descartes coloca o homem e a razão como o centro das relações de uma sociedade, e essa filosofia cartesiana tem influenciado os projetos ocidentalizados de produção de conhecimento desde então. Na sua mais famosa frase –“penso, logo existo” – Descartes cria uma nova ideia de conhecimento, portanto, de humanidade. Há um “Eu” subentendido, e nesse momento, ele coloca o homem e a razão como únicas autoridades de conhecimento. Grosfoguel (2016) argumenta que esse pensamento cartesiano desafia a autoridade do conhecimento da cristandade desde o Império Romano. Segundo ele,

A nova fundação do conhecimento produzida pelo cartesianismo não é mais o Deus cristão, mas o novo “Eu”. Embora Descartes nunca tenha definido esse novo “Eu”, está claro em sua filosofia que o “Eu” substitui Deus como a nova fundação do conhecimento e seus atributos constituem a secularização dos atributos do Deus cristão. Para Descartes, o “Eu” pode produzir um conhecimento que é verdadeiro além do tempo e do espaço, universal no sentido de que não está condicionado a nenhuma particularidade e “objetivo”, sendo entendido da mesma forma que a “neutralidade” e equivalente à visão do “olho de Deus” (GROSFOGUEL, 2018, p. 28).

De acordo com a análise de Grosfoguel, já que o “olho de Deus” era o novo “Eu”, a humanidade e o conhecimento agora estariam, portanto, representados apenas pela razão e a ciência.

Se contrapondo ao pensamento cartesiano, já entre o final do século XX e início do século XXI, surgem algumas colaborações de pensadores indígenas com visões distintas e originadas em diferentes culturas com uma crítica a esse pensamento. Entre estes pensadores está o Ailton Krenak (2019) que rompe com a ideia de que “os brancos podiam sair colonizando o resto do mundo”, que essa ideia estaria sustentada na premissa de que havia uma “humanidade esclarecida” que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa “luz incrível”. De acordo com Krenak, órgãos multilaterais como a Organização das Nações Unidas, Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Organização dos Estados Americanos, também são agências configuradas com a finalidade de manter as estruturas dessa mesma humanidade porque nós as legitimamos e aceitamos suas decisões que muitas vezes nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser. Inclusive o próprio Krenak nos questiona com relação a nossa velha disposição para a servidão voluntária, ou quando vamos

⁷ Filósofo e matemático francês, criador do pensamento cartesiano, sistema que deu origem à filosofia moderna. Viveu entre os séculos XVI e XVII. Autor da obra “Discurso sobre o método” (1637).

nos dar conta de que os Estados nacionais já desmoronaram, mas mesmo assim, a gente fica tentando projetar outras iguais à elas ou

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados no mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2019, p. 06).

3.1 Povos Indígenas sem história

Voltando ao Brasil do século XIX e ao seu processo de formação, os letrados que constituíam a elite local também sob a forte influência dos pensadores iluministas/cartesianos, tentavam criar uma nação atendendo às demandas do Império. E naquele momento, tem início o projeto de construção do país enquanto nação. É quando Francisco Adolfo Varnhagen, considerado o primeiro historiador brasileiro, através da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, é nomeado o responsável por dar ao país a sua própria identidade. Porém, nessa formação do país enquanto nação, seria considerado apenas o homem branco, cristão e civilizado, cabendo ao indígena nada mais do que uma ínfima participação, pois os indígenas foram inseridos, mas, segundo o próprio Varnhagen, não acrescentavam em nada na formação da nação, que já estavam fadados ao desaparecimento, como afirma REIS (2006) em uma das justificativas da não inclusão dos indígenas como parte importante na formação do Brasil, pois

Eram segundo ele uma gente nômade, que vivia em cabildas, morava em aldeias transitórias, pouco numerosa em relação à extensão do território. Violentos, mantinham guerras de extermínio entre si; bárbaros, não nutriam os altos sentimentos de patriotismo. Sem amor à pátria, essas gentes vagabundas, em guerra constante, constituíam, no entanto, uma só raça, falavam dialetos de uma só língua – a geral ou tupi. Era uma unidade de raça e língua que poderia tê-los levado à constituição de uma única nação. Mas mantiveram-se fragmentados entre si (REIS apud VARNHAGEN, 2006, p. 23).

Foi então nessa perspectiva de negação e silenciamento que a história indígena foi sentenciada à condição a-histórica, quase extinta, portanto, difícil de ser compreendida. Entretanto, já nas décadas seguintes, em meados do século XX, as produções acadêmicas ganham força através de pesquisas sobre a história dos povos indígenas, revelando esses indígenas como sujeitos históricos valorizados embora em sua grande maioria ainda permanecessem ágrafos, e mesmo antes desse período, como afirma o historiador Dhiogo Rezende Gomes (2018), “ Há um paradoxo advindo do poder de autoridade que a ciência construía, ou seja, quanto mais conhecimento se produzia, mais desconhecimento dos povos indígenas se reproduzia”. Ainda de acordo com Gomes, no século XIX, também conhecido com o século das ciências, tanto a história quanto a antropologia justificaram a ausência indígena na história porque “índios” mesmo não havia, porque os existentes não eram mais “índios” como os primeiros. Foram, portanto, essas teorias da história e da antropologia que formaram o aparato científico de negação dos povos indígenas “contrastados verticalmente com os graus de evolução da humanidade” (GOMES, 2018).

Contudo, a partir da segunda metade do século XX, tivemos como um marco fundamental para o período pós ditadura, a promulgação da Constituição de 1988. Entretanto, desde a década de 1970, já havia um movimento que visava uma quebra de paradigmas das

ciências, buscando o debate com a cultura nacional que de certa forma, rompia com as origens coloniais, dando destaque aos movimentos populares entre eles os movimentos indígenas, buscando sua autonomia, assumindo seu protagonismo a partir da decolonialidade. E aquelas reproduções sistemáticas de ignorância contra os indígenas e ideias que se alimentavam do empirismo de alguns missionários, aventureiros e cronistas dos séculos passados, cederam espaço às produções acadêmicas, agora com o amparo legal assegurado pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 que em seu **Art. 231** declara “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (BRASIL, 1988).

Os movimentos populares que aconteciam tanto no Brasil quanto em diversos lugares do mundo, ou a contra- cultura, como assim alguns pesquisadores nomearam, tiveram um papel fundamental para o processo de inclusão da história dos povos indígenas como parte integrante na construção e elaboração da Constituição de 1988. As lutas e reivindicações por uma história específica dos povos indígenas considerando suas línguas, suas tradições, seus rituais, suas organizações sociais e territoriais, constituem um processo de conquistas dos povos indígenas de toda a América Latina, tendo como princípio o ser diferenciado, o respeito e a valorização das populações indígenas. Segundo Pedro Lôbo dos Santos (2021), professor indígena da etnia Potiguara, a Carta Magna de 1988 concede aos povos indígenas do Brasil novas possibilidades de relações na perspectiva integracionista, “reconhecendo com isso a pluralidade cultural brasileira existente e latente até então”. Entretanto, ainda de acordo com Santos, embora houvessem esforços de boa parte da sociedade, os interesses e necessidades dos povos indígenas se deram pelas iniciativas pensadas e executadas principalmente pelos próprios indígenas, esforços estes, respaldados pelas políticas públicas que vieram através da Constituição de 1988, considerada até então a primeira Constituição Federal legitimamente democrática.

Dessa forma, podemos afirmar que o movimento Decolonial teve uma participação fundamental na inserção dos povos indígenas no momento de elaboração da Constituição de 1988, pois além de serem inseridos como cidadãos constituintes da nação, passaram a ter seus direitos assegurados por lei. Contudo, é interessante lembrar que, esses movimentos indígenas assim como outros movimentos populares, surgem ainda entre as décadas de 1970/80, principalmente no período pós Segunda Guerra Mundial, a partir da década de 1960, através de uma espécie de virada reflexiva dentro do debate pós-colonial, ou seja, o projeto decolonial.

4 A DISCUSSÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

As disciplinas ministradas nas séries do Ensino Fundamental, possuem, por determinação legal, um papel fundamental na inserção de algumas temáticas no currículo a ser ministrado em sala de aula. Neste aspecto, as disciplinas de história, arte e literatura tem o dever de contextualizar a temática indígena em seus conteúdos obrigatórios, exatamente como determina a Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008, onde estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino da História das Culturas afro-brasileira e indígena, que como afirma Edson Kayapó (2014), possibilita o rompimento com o silêncio produzido pelos grupos hegemônicos “colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias” (KAYAPÓ, BRITO, 2014, p. 40). Como sabemos, até recentemente, nos era ensinado na escola que os povos indígenas haviam desaparecido com o processo

colonial e posteriormente, com a aculturação⁸, e esse desaparecimento se dava pela falta de identidade étnica devido à integração desses povos à sociedade geral. Contudo, segundo Kayapó (2014), atualmente os povos indígenas se fortalecem mais ainda na conquista de direitos, além de crescerem também demograficamente.

Para avançarmos no debate, é necessário que tenhamos clareza sobre a identidade desses sujeitos que a sociedade, a escola e o Estado têm apelidado genericamente de índio. Portanto, é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente. A partir daí, é possível e necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram (KAYAPÓ, BRITO, 2014, p. 52).

Apesar de todo o esforço para a aplicação das leis que regem a educação escolar brasileira, tanto os alunos quanto o próprio corpo docente esbarram em um grande problema, que é o livro didático. Historicamente falando, o livro didático foi trazido da Europa para o Brasil ainda no século XIX, com o objetivo de controlar o ensino e a aprendizagem seguindo os moldes da educação francesa. Já a partir de 1930, mesmo sendo produzidos aqui no país, em uma quantidade relativamente significativa e mesmo usando o modelo francês como referência, já era possível perceber uma atualização, ainda que mínima, nos conteúdos, que passavam a conter alguns documentos, mapas e ilustrações, e passaram a ser elaborados também para os alunos, pois até aquele momento, só eram acessados pelo corpo docente. Assim, como afirma Bitencourt (1993, p. 109), “o livro didático tornou-se, rapidamente o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país”.

Entretanto, esses livros didáticos utilizados em sala de aula, em nada representavam os pouquíssimos indígenas que tinham acesso à escola naquela época. Podemos citar como exemplo, o indígena Txucarramãe Kaká Werá Jecupé (1988), que em determinado momento saiu de sua aldeia nas imediações do Rio São Francisco em Minas Gerais, para frequentar uma escola pública em São Paulo, onde foi alfabetizado, mas que em nenhum momento se sentia representado pelo que os livros didáticos mostravam. Em sua obra *A Terra dos Mil Povos* (1988), ele lembra

Na minha infância, me distanciei da tradição quando fui estudar na escola pública, onde aprendi a arte de ler e escrever. Após quase quinze anos longe das minhas raízes, iniciei uma peregrinação à procura do meu espírito, que foi reencontrado novamente entre os Guarani e foi consagrado, depois de muitos atos de purificação de boa parte de minhas ignorâncias e mazelas, no belíssimo Tocantins pela cultura Krahô, onde passei a ser conhecido como Txutk, ‘semente do fruto maduro’ (JECUPÈ, 1988, p. 12).

Como vimos, o autor além de se distanciar de suas origens e sua cultura devido à falta de referência que o mesmo tinha com a história mostrada através do livro didático, ele acaba perdendo o vínculo com a sua própria história pelo não pertencimento àquela realidade a qual ele estava inserido. Para ele, aquele aprendizado não educava, pelo contrário, ele se enxergava como alguém do passado, que não mais fazia parte daquele contexto histórico, daí a relevância do processo do estudo da história decolonial na formação do público escolar de acordo com as orientações das instituições educacionais.

Após verificar a importância do livro didático como um dos maiores recursos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, foi criado ainda na década de 1980 o

⁸Quando uma comunidade de pessoas assume um tipo de cultura estrangeira ocorre um processo de aculturação. Este processo pode ser consciente ou inconsciente, pacífico ou pelo uso de força. <https://conceitos.com/aculturacao/>. Disponível em 12/09/2021, acesso às 15h e 55min.

Programa Nacional do Livro e do Material Didático, com o objetivo de auxiliar o trabalho dos educadores através da distribuição de livros didáticos para alunos e professores da educação básica. A partir dos anos de 1990, substituindo a tradicional história política, os livros didáticos passam a abordar uma história mais atual, e a partir dos anos 2000, introduz novas temáticas, a exemplo da história afro e indígena. Porém, é possível perceber que aquela velha noção de um povo amarrado ao passado colonial ainda predomina no imaginário dos brasileiros, e esse estereótipo é reforçado principalmente nas representações de alguns livros didáticos, como mostra a potiguara Simone Maria Silva (2019), ao perceber que apesar da “Nova História e de suas novas abordagens”, alguns livros didáticos de História ainda reproduzem posturas tradicionais mesmo após mais de uma década em que Lei nº 11.645/08 foi sancionada, tornando obrigatório o ensino da história indígena,

[...] contudo, ainda é possível encontrar exemplares perpetuando uma historiografia eurocêntrica, na qual o indígena é representado como aquela figura cristalizada, mencionado sempre no passado como se não mais existisse. Quando são citados no presente sempre é referindo-se aos indígenas do Amazonas, Mato Grosso ou de alguma aldeia isolada da civilização, deixando de mencionar que existem indígenas vivendo em sociedade, que estudam, trabalham e tem acesso a tecnologias como qualquer pessoa e, portanto, deveriam ser representados também dessa forma nesses materiais didáticos (SILVA, BORGES, 2019, p. 350).

Outro ponto que podemos destacar no conteúdo dos livros didáticos é a abordagem, ou seja, não basta trazer a temática indígena como determina a Lei, mas fazer com que o indígena que esteja fazendo uso daquele material também se sinta representado, se identifique com a história escrita no livro e com o referido conteúdo, e que esse mesmo conteúdo seja de relevância, fazendo conexão entre o passado e o presente, mostrando que, apesar das mudanças ocorridas no cotidiano desses povos, eles continuam mantendo vivas as suas tradições, sua história e sua cultura, mesmo após séculos de convivência com os não indígenas. Essa imersão dos povos indígenas na cultura branca trouxe para eles, segundo Silva & Bicalho (2018), além de grande prejuízo ao longo dos séculos, “a oportunidade de utilizá-la como instrumento para a disseminação de sua própria cultura”. E como enfatizam as autoras quando citam Luciano Baniwa (2006), uma das maiores referências indígenas na atualidade,

Na longa história colonial, aprender a falar o português significava esquecer a língua indígena, assim como aprender a escrita objetivava acabar com a oralidade. Atualmente, os povos indígenas realizam uma inversão dessa história: a língua estrangeira – o português – é considerada uma língua a mais e a escrita é a expressão da oralidade, sem que isto tenha diminuído o sentimento de pertencimento à identidade nacional, do qual manifestamente se orgulham (SILVA & BICALHO apud BANIWA, 2018, p. 252).

Essa reconstituição cultural não é restrita apenas ao indígena, ela é disseminada a todos, inclusive aos não indígenas, pois o conteúdo produzido pelo indígena também pode ser acessado e consumido por todos, como por exemplo, hábitos, costumes e todo um conjunto de códigos e símbolos que se traduzem em cultura.

Como vimos anteriormente, a Lei 11.645/08 surge por força de reivindicações dos povos indígenas, de vários indigenistas e demais movimentos sociais que lutavam em defesa da causa. Entretanto, podemos afirmar que a referida lei pode ser considerada como política de ação valorativa, ou como afirma Silva (2016), ela investe contra o problema na sua base, formando as novas gerações, além de ser destinada a toda sociedade e não a um grupo específico. Contudo, o processo de implementação da lei acaba sempre esbarrando na sua aplicabilidade propriamente dita por meio dos gestores e dos próprios educadores. Segundo a autora,

[...] o interesse da gestão educacional e o próprio interesse dos docentes quanto à temática são variáveis de extrema importância. Para que o trabalho com a diversidade no ambiente escolar seja efetivo no combate às práticas discriminatórias, é preciso que se conheçam também as relações de poder implícitas nos discursos, nas omissões, nos recursos didáticos, no currículo escolar, na formação e nas condições do trabalho docente. E isso só é possível quando as reivindicações por um tratamento com as diferenças no âmbito educacional ganham voz e força (SILVA, 2016, p. 106).

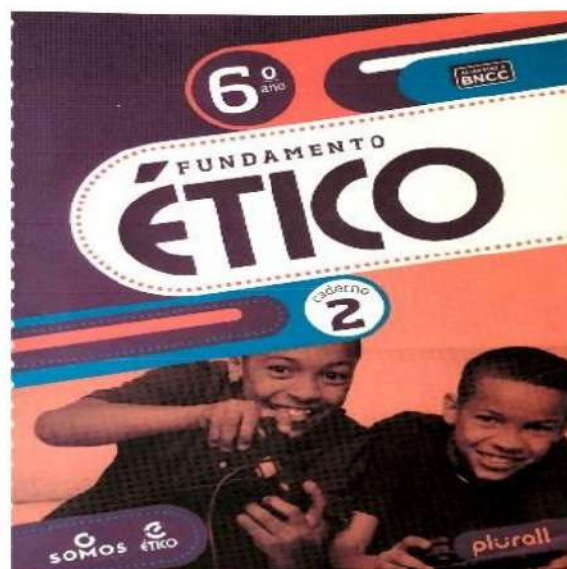
Desta forma, pensando no material disponível nos livros didáticos, analisamos dois livros atuais, ambos em conformidade com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de acordo com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com o intuito de identificar o ensino da história indígena, bem como suas abordagens e como a questão indígena está sendo problematizada efetivamente.

O primeiro livro analisado foi do 6º ano produzido pela SAE digital. É em formato de módulo, onde contempla as nove disciplinas que compõem o currículo da respectiva série. No tocante ao conteúdo da disciplina de História, o livro não fala especificamente sobre os povos indígenas do Brasil, o que já demonstra uma postura tradicional, que de modo algum promove o ensino da História e Cultura aos povos indígenas como que determina a Lei 11.645/08.

Os autores iniciam o texto falando sobre a Pré-História, a origem do mundo, do homem e dos mitos em geral, mas nada relativo especificamente aos indígenas. Mais adiante, eles citam as migrações feitas pelo homem e a chegada dos primeiros habitantes das Américas, que teriam migrado da Ásia para este continente através do Estreito de Bering, porém, os povos indígenas também não são relacionados. São citadas várias civilizações a exemplo dos Persas, dos Egípcios, dos Gregos e dos Mesopotâmicos, mas as primeiras civilizações do continente americano, ou pelo menos o que a história tem retratado ainda que de forma excludente (Incas, Maias e Astecas), mesmo assim sequer são relacionadas.

O que se observa é a total escassez de referência aos povos indígenas, no momento em que se refere à Pré-História brasileira, em detrimento de uma História a partir do advento da escrita, a sequência de todo o conteúdo deixa claro que apesar de ter sido lançado em 2020, o livro mantém a mesma visão excludente e tradicional, ignorando e desinformando sobre o papel fundamental do indígena nesse período histórico, fazendo apenas uma breve referência àquela que seria a primeira habitante das Américas e que recebeu o nome de Luzia.

Figura 1 - Capa do livro Fundamento Ético (6º ano)



Fonte: Módulo do Fundamento Ético 6º Ano (2020)

O segundo livro didático analisado também do 6º ano é do Fundamento Ético, em formato de módulo e está igualmente em consonância com a BNCC. A disciplina de História está dividida em quatro capítulos e sua organização e apresentação é similar ao livro anterior, sendo que apenas no primeiro capítulo as autoras se referem aos primeiros habitantes das Américas e relacionam os Atlantes de Tula, produzidos pela antiga sociedade tolteca no estado mexicano de Hidalgo. Nas páginas seguintes, são abordadas as questões das grandes migrações humanas e também se referem ao fato de os primeiros habitantes do continente tenham vindo da Ásia através do Estreito de Bering. Também é citada a pesquisa arqueológica mostrando o mais antigo fóssil que se tem registro na história das Américas (Luzia) e que estaria aqui no Brasil. Um pouco mais adiante, é feita uma breve abordagem acerca dos Sambaquis, que são formações compostas por conchas, ossos e outros vestígios das ocupações de grupos que teriam sido os primeiros habitantes do que se conhece hoje pelo litoral sul e sudeste do Brasil. Entretanto, vale salientar que as autoras tiveram o cuidado de se referir a esses coletores e caçadores como “nossos antepassados” e não como selvagens como geralmente é feito. Porém, mais uma vez, não é feita nenhuma referência ao indígena brasileiro, se limitando apenas aos povos da pré-história ou povos que viveram no continente.

No capítulo final, é feito um breve relato dos primeiros habitantes da América do Norte a exemplo dos Moicanos, Inuítes, Mohawk, Sioux e Apaches, porém, de maneira muito generalizada, mostrando sempre os momentos de festas, celebrações e rituais religiosos. Em nenhum momento as autoras fazem uma abordagem mais crítica sobre as condições atuais de vida desses indígenas, tratando-os apenas como sujeitos do passado que “viviam”, “moravam” e “faziam”, sem levar o estudante a pensar o indígena na contemporaneidade, vivendo, morando e fazendo parte do mundo no contexto atual, e promovendo no indígena, que venha a utilizar este livro em sua escola, uma total falta de identificação por força dessa negação histórica e cultural.

Figura 2 - Capa do livro SAE Digital (6º ano)



Fonte: Módulo do Fundamento Ético 6º Ano (2020)

Figura 3 - Crânio de Luzia

Fonte: Módulo SAE Digital 6º Ano (2020)

A partir dessa breve análise do Livro Didático como fonte de pesquisa no processo ensino-aprendizagem, foi possível perceber que embora haja uma Lei que determina o ensino da temática indígena em sala de aula, as abordagens ainda são muito tímidas, sendo que, as poucas que são feitas, ainda estão aquém do que se deveria abordar. Mas, afinal, por que há esse entrave na aplicação da Lei 11.645/08? O Estado manda que seja aplicada a referida Lei, porém, ele mesmo se contradiz criando um paradoxo entre o discurso e a prática, a partir do momento em que publica ou permite que sejam publicados livros previamente aprovados por um Conselho de Educação onde a abordagem do tema é irrisória e escassa, ou quando se permite falar do indígena, é de forma tradicional, engessada, reproduzindo o discurso do colonizador do século XVI, reforçando no estudante a ideia do “índio” único, do passado e sem história. Assim, como afirmam Silva & Bicalho (2018), a noção de um povo amarrado ao passado colonial do país ainda predomina no imaginário do povo brasileiro “invisibilizam a contemporaneidade desses povos e de suas lutas históricas”, e as imagens do livro didático só reforçam esse discurso, sendo que, para a maioria dos estudantes, principalmente os da rede pública de ensino, o livro é o único recurso utilizado em sala de aula, e atribuído a ele o poder de “verdade” pelo que é ensinado, e se determinados temas não forem abordados adequadamente pelos professores como mecanismos de superação das exclusões, que pelo menos seja mediador do conhecimento na sociedade e na família.

Ao analisar estes livros didáticos, ficou evidente quão pouco a História Indígena é difundida e estudada pelos profissionais do meio educacional, e isso é no mínimo preocupante, haja visto que estamos em pleno século XXI, e é inconcebível que as discussões sobre esse tema que tanto já avançaram, ainda persistam neste retrocesso. Mas, afinal, onde está o problema? A legislação garante a inclusão de conteúdos nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, então por que efetivamente não conseguimos falar de forma mais abrangente e real sobre o indígena do tempo presente? Será que o problema está em quem elabora e publica o livro didático ou no Estado que não cria um mecanismo que permita um acompanhamento mais de perto na elaboração e revisão do material a ser publicado? Ou será que foi o docente que, em sua formação acadêmica, também não estudou a temática de modo que lhe permita através da sua prática em sala de aula, desenvolver um pensamento mais crítico e articulado com movimentos sociais ou dos tidos subalternos?

Conviver com a diversidade, segundo as pesquisadoras Macedo & Batista (2016), não implica em conhecê-las, pois a mesma pode ser vista por um “prisma redutor”, o que ocasionaria a reafirmação de uma visão totalitária. E o espaço escolar está inserido nesse contexto justamente com a finalidade de desmistificar essa história retratada como única e verdadeira. De acordo com as autoras,

O respeito às diferenças étnicas torna-se um desafio a ser construído no espaço escolar. Os professores, por meio do livro didático e de outros recursos técnicos-pedagógicos, estavam com a responsabilidade de desconstruir pré-conceitos cristalizados, nos quais os grupos indígenas são apresentados como sendo grupos constituídos por seres humanos a-históricos, pois são associados à Natureza e não à cultura (MACEDO & BATISTA, 2016, p. 127).

Desse modo, e considerando a educação escolar como estrutura fundamental na formação do indivíduo, o livro didático, assim como o professor, torna-se uma variável muito importante no processo prático do ensino. Porém, de acordo com a análise feita, praticamente nada do conteúdo dos dois livros didáticos do 6º ano nos remetia à história indígena brasileira. Foi justamente o oposto, não houve nenhuma menção aos indígenas do território brasileiro, apenas à alguns povos moradores da América do Norte e América Central, mesmo assim utilizando verbos no passado e apontando as dizimações das populações indígenas daqueles espaços.

Esse apagamento do indígena e da sua história durante todo o processo de formação do Estado brasileiro, reverbera hoje no que chamamos de ausência de políticas públicas que prestem assistência adequada aos povos tradicionais, de maneira que lhes garantam o mínimo de segurança e dignidade de para que possam viver onde assim desejarem. Entretanto, o que vem ocorrendo é justamente o contrário. São desapropriações de terras, indígenas sendo expulsos de suas moradas e insistentes tentativas de silenciamento, isso quando não culminam em assassinatos, ou seja, é necessário que haja um debate de ideias mais conciso e de qualidade, privilegiando os aspectos históricos da história indígena, o que invariavelmente poderia estar relacionado ao “desinteresse” em fazer essa discussão à luz da própria história indígena por intermédio do livro didático, pois, seguindo a lógica do dominante, aquilo que não se tem conhecimento é algo que pode nem existir, e sendo algo que não existe, não há sobre o que argumentar. Enfim, são questionamentos que exigem reflexão e posicionamentos, principalmente porque os livros didáticos são instrumentos essenciais no cotidiano escolar e fundamentais no auxílio do processo de ensino-aprendizagem, e que por isso, necessitam urgentemente de novas perspectivas historiográficas e novas revisões em suas contextualizações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da história e da cultura indígena compreendido pelo sistema educacional formal tem atravessado várias etapas ao longo dessas últimas décadas, e as constatações ora apresentadas nessa pesquisa, serviram para dar uma dimensão do quanto que já progredimos em termos de conquistas, mas nos mostraram também que ainda temos um longo caminho a percorrer.

No tocante ao educando, que se depara com um material didático ainda deficitário em relação aos conteúdos que deveriam apresentar, cria-se um grande abismo de conhecimentos principalmente na primeira fase do ensino fundamental, na medida em que lhes são mostrados seja por textos escritos ou por imagens, uma história que no geral vem repleta de equívocos e que não traduzem a realidade dos povos indígenas. Se por um lado temos dificuldades no âmbito pedagógico na utilização em sala de aula, por outro lado nos deparamos com as dificuldades vivenciadas por professores em decorrência das formações nos cursos de

licenciatura. Questões de abordagens ligadas às Ciências Sociais são experiências diretamente relacionadas aos cursos de formação de professores, mas que nem sempre isso é percebido. Nos cursos de licenciatura é onde devem ser realizados debates mais profundos buscando reformulações nas suas estruturas curriculares, seja na contemplação da história e da cultura indígena, seja na organização do tema no conteúdo curricular.

Após séculos de um incessante massacre e epistemicídio contra os povos indígenas, o Estado brasileiro utilizou e ainda utiliza uma violência brutal contra os nativos em nome de uma ciência universal. É fato que muito já se conquistou nestas últimas décadas, rompendo com o pensamento europeu, com o discurso de uma história única e avançando nas reformulações legais, a exemplo da Lei 11.645/08. Porém, é necessário a efetivação dessas conquistas, caso contrário corremos o risco de cair no retrocesso excludente que marcou de forma tão contundente a história e a cultura indígena na historiografia nacional, transformando a Constituição de 1988 em apenas um texto distante de ações, ignorando todas reivindicações motivadas por uma nova postura histórica no tocante aos primeiros habitantes do país.

Como pudemos perceber ao longo da pesquisa, os textos não problematizam as relações sociais nem põem a história indígena em questão. Ao contrário, continuam fazendo pouca ou nenhuma relação com as populações indígenas atuais e esquecendo que os “índios” etnográficos do século XIX precisam ser historicizados e não devem entrar na história apenas como resultado do contato com os europeus. As pesquisas realizadas nas últimas décadas vêm revelando exatamente a necessidade da historicização dos indígenas, e esses movimentos dentro do processo da decolonialidade têm contribuído sistematicamente para os questionamentos relacionados à escrita e ao ensino dessa “nova história” em todos os níveis da educação, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, contemplando, dessa forma, a realidade de que os indígenas ainda existem e possuem história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil** / Maria Regina Celestino de Almeida. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BALTAR, Paula. A Teoria Crítica sob o olhar da decolonialidade. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 16, N. 31, p. 21 – 47, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Brasília.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2020.

GOMES, Dhiogo Rezende. **Povos indígenas sem história: pesos teóricos e metodológicos da ausência**. In: ALMEIDA, Vasni de (org.). História da educação e método de aprendizagem em ensino de história. Palmas/TO: EDUFT, 2018. p. 223 – 248.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – volume 31 n. 1, Jan / Abril 2016. p. 25 – 49.

JECUPÉ, Kaká Werá. A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio / Kaká Werá Jekupé. – São Paulo: Peirópolis, 1998. – (série educação para a paz).

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – revista de humanidades**, Caicó, v. 15, p. 38 – 68, jul. / dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

KRENAC, Airton. Ideias para adiar o fim do mundo. – Palestra proferida no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. **Mostra Ameríndia: Percurso do cinema indígena no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACEDO, Celenia de Souto; BATISTA Mércia Rejane Rangel. **Discutindo a temática indígena a partir da experiência de uma escola não indígena**: os desafios entre o conviver e o reconhecer. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (org.). A temática indígena na sala de aula a partir da Lei 11.645/2008. – 2. Ed. – Recife: Ed. Dos Organizadores, 2016. p. 125 – 150.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC / José Carlos Reis – 9. ed. Ampl. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. **A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/Brasil** – Considerações iniciais. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (60.1): 105-113, Jan/abr.2021.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **A implantação da Lei 11.645/08 no Brasil**: Um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (org.). A temática indígena na sala de aula a partir da Lei 11.645/2008. – 2. Ed. – Recife: Ed. Dos Organizadores, 2016. p. 85 – 112.

SILVA, Simone Maria; BORGES, Cláudia Cristina do Lago. Educação escolar indígena potiguara: uma análise estrutural e material. **Tellus**, Campo Grande/MS, ano 19, n. 38, p. 341 – 367, Jan/abr. 2021.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural – Critic**. Palhoça, SC. v. 13. n. 2, 2018. p. 245 – 254.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial / Laura de Souza e Mello. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente a meus pais Pedro Raimundo e Maria Pereira (em memória), por ter me mostrado tão sabiamente a importância do conhecimento e do quanto ele é transformador.

Agradeço ao meu esposo Walter Lucas, por se mostrar sempre disposto a me ajudar nos momentos de dificuldades. Sou muito grata por ter você comigo nessa caminhada, seu carinho e seu apoio foram fundamentais para me manter firme no meu propósito. Obrigada pela força que sempre me deu. Gratidão também aos meus filhos Maria Clara e João Pedro. Muito obrigada pelo incentivo que vocês me deram durante todo o processo da graduação, mas em especial nestes momentos finais vocês foram imprescindíveis para o encerramento deste ciclo. Compartilho com vocês três mais essa conquista.

Muito obrigada a meu irmão José Raimundo e a minhas irmãs Josefa Maria e Maria Inês (em memória), e as demais irmãs, que de maneira ou de outra, contribuíram para que eu chegasse aqui. Meu muito obrigada especialmente a minha irmã Tânia Maria, que desde sempre, me inspirou e me incentivou em todos os momentos da minha vida. Agradeço pelo apoio e carinho e por ter acompanhado o meu crescimento durante todo esse processo.

Aos meus colegas de turma, em especial as minhas amigas: Winnie Júlia, Bianca Oliveira, Karen Morais e Amanda Cavalcante. Muito obrigada por me acolherem e por tornar essa travessia um pouco menos pesada e cansativa. Vocês acreditavam que eu estava cuidando de vocês, no entanto, eram vocês que cuidavam de mim o tempo todo. Obrigada por nunca soltarem minha mão. Ainda não estou pronta para me separar de vocês.

Obrigada ao NEAB-I e ao Abayomi respectivamente, pois participar do Núcleo e do Grupo de Estudos fez toda a diferença na minha carreira acadêmica. Agradeço em especial à prof. Ofélia, muito obrigada pelo convite. Às demais integrantes: Alcione, Cibele, Simone, Liliane e Laís, agradeço muito pelos momentos de troca de experiências. Saibam que as nossas reuniões eram a melhor parte da semana. Aprendi e aprendo muito com cada uma de vocês.

Um agradecimento muito especial à minha Professora e Orientadora Dra. Ofélia Maria de Barros, por toda sua atenção, esforço e dedicação durante esse percurso. Muito obrigada pelas palavras sábias de incentivo. Agradeço imensamente por ter me orientado em cada passo dessa pesquisa. Se estou aqui hoje, é porque sua força e sua ajuda me motivaram a não desistir ao longo desse processo. Saiba que levarei seus ensinamentos para além dos muros da Universidade. Muito obrigada por tudo.

Aos demais professores que desempenharam com muita dedicação as aulas ministradas e que tanto contribuíram para a minha formação acadêmica, meu muito obrigada pelo exemplo de responsabilidade e dedicação no exercício de ser professor/a.

Aos que não citei nominalmente, desde já se sintam também contemplados.