

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM HISTÓRIA

CRISNAMURTE ALVES CARNEIRO

COLONIALIDADE DO SABER: NARRATIVAS E ICONOGRAFIAS
INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO COLÉGIO ANA
ALGEMIRA DO PRADO, EM PALESTINA DE GOIÁS

GOIÂNIA

2022

CRISNAMURTE ALVES CARNEIRO

COLONIALIDADE DO SABER: NARRATIVAS E ICONOGRAFIAS INDÍGENAS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO COLÉGIO ANA ALGEMIRA DO
PRADO, EM PALESTINA DE GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para fins de obtenção do título de Mestre em História.

Linha de pesquisa: Patrimônio Cultural e Território.
Orientadora: Dra. Sibeli Aparecida Viana.

GOIÂNIA

2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

C289c Carneiro, Crisnamurte Alves

Colonialidade do saber : narrativas e iconografias indígenas nos livros didáticos de história do colégio Ana Algemira do Prado, em Palestina de Goiás / Crisnamurte Alves Carneiro. -- 2022. 174 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022. Inclui referências: f. 155-168.

1. Livros didáticos. 2. Sítios arqueológicos - Palestina de Goiás (GO). 3. Arqueologia e história. 4. História - Estudo e ensino (Segundo grau) - Palestina de Goiás (GO). 5. Índios da América do Sul - História. I. Viana, Sibeli A - (Sibeli Aparecida). II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História

- 30/03/2022. III. Título.

**CDU: Ed. 2007 -- 39(=87)(043)
94(075.3(043)**



COLONIALIDADE DO SABER: NARRATIVAS E ICONOGRAFIAS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO COLÉGIO ANA ALGEMIRA DO PRADRO, EM PALESTINA DE GOIÁS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de março de 2022, às 14h.

BANCA EXAMINADORA

Sibeli A. Viana

Profa. Dra. Sibeli Aparecida Viana / PUC Goiás

Thais Alves Marinho

Profa. Dra. Thais Alves Marinho / PUC Goiás

Jean

Prof. Dr. Dr. Jean Tiago Baptista / UFG

Profa. Dra. Marlene Castro Ossami de Moura / PUC Goiás

Profa. Dra. Camila Moraes Wichers / UFG

Para minha mãe e meu pai, que sempre foram suporte.

Para meus amigos e irmãos, que sempre estiveram comigo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero fazê-lo a mim. Soaria narcisista da minha parte se não tratasse intrinsecamente sobre meu eu, e durante este processo de adesão ao mestrado reconhecer o quão estava condicionado a uma bolha de conformismo, não tinha energia suficiente para rompê-la e voltar a trilhar minha jornada acadêmica. Neste sentido, romper essa situação foi um ponto decisivo para que esta pesquisa se finalizasse.

À minha mãe, professora há mais de 30 anos, que sempre me inteirou das realidades educacionais em nossos diálogos entre almoço e horas vagas, pontuando os aspectos positivos e negativos ao tratar da educação no Brasil. Mulher essa, que considero um exemplo de profissional, mulher, mãe e amiga, constituída de uma vasta experiência, de postura altruísta e empática, me impulsionando a ser um indivíduo melhor todos os dias.

À minha orientadora Professora doutora Sibeli Viana, ou para mim, Sibelinha, que será difícil expressar o quão nossa relação de orientadora e orientando foi uma experiência marcante, prazerosa e bonita. Obrigado Sibeli, por despertar em mim a vontade pela pesquisa, pelo saber, do compartilhar e construir conhecimentos. Essa sensação é única e você é uma das grandes responsáveis por esse amor construído entre eu e o ofício de pesquisador. Obrigado por partilhar seus conhecimentos comigo. Obrigado por ser essa referência que se tornou para mim nesta jornada que embarcamos juntos. Você é incrível.

Meus sinceros agradecimentos também à Professora doutora Thaís Marinho e ao Professor doutor Jean Baptista, por aceitarem o convite em participar do processo de qualificação e defesa desta Dissertação. Sem dúvidas, vocês contribuíram de formas distintas no processo de reflexão e escrita desta pesquisa.

Aos professores da PUC-Goiás que, em várias medidas, contribuíram para meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

Aos meus amigos próximos, Vinícius César, Rafaela Alves, Danilo Cunha, Elizabeth Gomes, Arlete Clênia, Giselle Almeida, Sheila Fernandes e Elba Siqueira, que sempre me deram o suporte necessário para que eu pudesse seguir minha carreira, acreditando em mim, quando nem eu mesmo poderia fazê-lo. Vocês são, também,

minha família. Obrigado por partilharem comigo deste momento tão único e feliz em minha jornada acadêmica.

Aos meus primos, Marcelo Carneiro e Marizilda Carneiro, que se fizeram presente em todo o processo de construção desta dissertação sempre pontuando e discutindo questões que se fizeram importantes para meu crescimento intelectual e humano. Ao Marcelo, em especial, por todos os conselhos, por todo suporte e por ter sido ímpar nesta etapa da minha vida. Muito, muito obrigado primo.

Agradeço também à recepção tida em Palestina de Goiás, tanto na instituição escolar, quanto na pousada em que fiquei instalado para conhecer e trabalhar nos sítios arqueológicos da região. À prestatividade de todos, gestão da escola, professores e estudantes que, sem dúvida, foram tão importantes para a construção desta.

RESUMO

A presente Dissertação, integrante da linha de pesquisa Patrimônio Cultural e Território, tem como propósito investigar as narrativas discursivas e imagéticas sobre povos indígenas em livros didáticos a partir da abordagem decolonial do saber, articulando as histórias culturais dos indígenas registrados em tempos pretéritos com os indígenas conhecidos na atualidade. Tem como objeto de estudo os livros de História do Ensino Médio I, II e III, redigidos por Alfredo Boulos Jr. e adotados pela comunidade escolar do Colégio Ana Algemira do Prado, localizado na cidade de Palestina de Goiás. Considerando a proximidade espacial entre a comunidade estudantil de Palestina e um complexo de sítios arqueológicos presentes nessa região, investigou-se, a partir da aplicação de questionários e oficinas, sobre como os conteúdos dos referidos livros teriam participado na construção da percepção e entendimento dos/as discentes do Ensino Médio e do corpo pedagógico acerca das tradições indígenas nacionais.

Palavras-chave: História Indígena; Decolonialidade; Livro Didático; Educação; Arqueologia.

ABSTRACT

The present Dissertation, part of the Cultural Heritage and Territory research line, aims to investigate the discursive and imagery narratives about indigenous peoples in textbooks from the decolonial approach to knowledge, articulating the cultural histories of indigenous people recorded in past times with indigenous peoples known today. Its object of study is the High School History books I, II and III, written by Alfredo Boulos Jr. and adopted by the school community of Colégio Ana Algemira do Prado, located in the city of Palestina de Goiás. Considering the spatial proximity between the Palestina student community and a complex of archaeological sites present in this region, it was investigated, based on the application of questionnaires and workshops, on how the contents of these books would have participated in the construction of the perception and understanding of high school students and the teaching staff about national indigenous traditions.

Keywords: Indigenous History; Decoloniality; Textbook; Education; Archeology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 ANÁLISE DO DISCURSO E DECOLONIALIDADE	17
1.1 ANÁLISE DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	17
1.2 ASPECTOS GERAIS SOBRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	22
1.3 PRÁTICAS COLONIAIS ENTRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	36
2 ENSINO DE HISTÓRIA, LIVRO DIDÁTICO, NARRATIVAS E ICONOGRAFIAS.....	46
2.1 ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS.....	46
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MARCOS REGIMENTARES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PCNS E BNCC.....	63
2.3 DISCUSSÃO SOBRE A LEI 11.645/2008, SUA CARACTERIZAÇÃO, SEUS EFEITOS E LIMITES.....	73
2.4 PRODUÇÃO DE SABERES DO SUL GLOBAL E SUAS PERSPECTIVAS ACERCA DA LEI 11.645/2008.....	75
3 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E SUAS CONCEPÇÕES, DADAS PELOS/AS DOCENTES E DISCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL ANA ALGEMIRA DO PRADO	87
3.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO AUTOR ALFREDO BOULOS JR.....	87
3.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS NO COLÉGIO ESTADUAL ANA ALGEMIRA DO PRADO.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

Vivemos separados no mesmo quintal, uma Linha Abissal. A divisão é tão profunda é tão desigual, uma Linha Abissal. Não posso aceitar que seja tão normal essa Linha Abissal

Separa o disparo certo do acidental, Linha Abissal. Um mundo metropolitano e outro colonial, Linha Abissal. Que põe direitos humanos pra secar no varal, Linha Abissal. Que faz o navio negreiro parecer tão atual Linha Abissal

A linha não é tênue cê que não tá veno e é só lembrar *Fight The Power Public Enemy*. Na vertical é barra, é prisão, na horizontal é letra é libertação

A linha corta, entorta e é porta também. Engorda, vira corda e enforca tão bem. E enquanto a fome e a miséria tiverem *on line* o rap sempre vai ser uma punchline (Linha abissal – INQUÉRITO – Boaventura de Souza Santos).

Trazendo o “Rap do Inquérito”, que parte do pensamento Abissal do pesquisador Boaventura de Souza Santos, inicio meu texto discutindo sobre a condição de, enquanto americano, me encontrar do lado abissal da linha cunhada por este pesquisador.

Os vieses motivadores desta pesquisa originaram-se de inquietações despertadas no meu ofício enquanto professor e de como as comunidades indígenas são percebidas a partir de estereótipos e pré-conceitos desde períodos antigos até os dias atuais. Em especial, isso ocorre nos livros didáticos de História, uma das minhas principais ferramentas de meu trabalho.

Enquanto professor sempre reforcei a importância do livro didático para com a comunidade escolar, também questioneei sobre como seu uso está sendo realizado dentro da sala de aula e qual sua relação com as histórias das comunidades indígenas do Brasil. Importante considerar que uma grande parcela das instituições escolares brasileiras conta apenas com essa ferramenta em sala.

Entendo que refletir acerca das narrativas e uso das imagens nos livros didáticos é importante no sentido de entender como os docentes utilizam desse material didático, de avaliar como a comunidade escolar se posiciona sobre as comunidades indígenas e como as narrativas têm se articulado frente às teorias decoloniais. Serão utilizados, também, como instrumentais analíticos desta Dissertação, os livros didáticos de História do Ensino Médio I, II e III, do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, redigidos por Alfredo Boulos Jr. Baseando-me nos dados da pesquisa de campo realizada no Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, na cidade de Palestina de Goiás, região sudoeste do estado de Goiás, e nos trabalhos de arqueologia já desenvolvidos na região (VIANA *et*

al., 2016), buscarei compreender como essa comunidade escolar articula as histórias culturais dos indígenas registrados em tempos pretéritos com os indígenas conhecidos na atualidade. Para isso, apliquei questionários e realizei uma oficina pedagógica envolvendo a comunidade escolar desse Colégio. Será também investigada a compreensão que a comunidade escolar tem acerca da história cultural dos indígenas em Goiás e, numa escala maior, do Brasil. O conjunto de dados obtidos servirá como um prognóstico para redirecionar os trabalhos de ações educativas na região, conforme previsto em pesquisa de Viana (2019), voltadas a compreensões acerca do papel de grupos tradicionais na História do Brasil.

Nesse sentido, se faz necessária a compreensão a respeito da história cultural dos povos originários brasileiros, e em especial, aqueles que ocuparam e/ou ocupam a região sudoeste de Goiás, e sua importância para a construção da identidade regional e nacional. Em mesma intensidade, preocupo em observar e refletir a respeito de como a historiografia tradicional tem retratado esses grupos até os dias atuais, frente às teorias decoloniais, e como a linguagem colonial ainda é reforçada em materiais didáticos por meio de narrativas homogeneizantes e uso de imagens estereotipadas.

No território geopolítico do atual estado de Goiás encontram-se registros de grupos indígenas de famílias linguísticas Je e Tupi Guarani como os Karajá, Avá-Canoeiro, Kaiapó e Tapuio (MOURA, 2006). Tratam-se de grupos resilientes que lutam pela sobrevivência e garantia de seus direitos territoriais e reconhecimento cultural até os dias atuais. Povos esses que são fundamentais para a construção da História da região Centro-Oeste do Brasil. Além dos grupos etnicamente identificados existe, ainda, uma expressiva população indígena descendente de um violento processo colonial que atingiu suas identidades étnicas, muito embora seu lugar subalterno permaneça.

O Brasil é um país pluriétnico, multicultural e plurilinguístico. Estima-se que a cerca de 1.500 anos atrás, época da chegada dos colonizadores em terras americanas, havia no Brasil, aproximadamente, oito milhões de indígenas, agrupados em mais de mil povos distintos. Na primeira década dos anos de 2.000, portanto, antes da pandemia provocada pelo Sars-CoV-2 (Covid-19), Moura (2006) menciona que a estimativa da população indígena era em torno de 700 mil pessoas. Os povos indígenas estão espalhados por todo Brasil e, grande parcela, está localizada na região Centro-Oeste e Norte do país. Sobre a região de Goiás importante ainda destacar a formação de aldeamentos ocorridos entre o final do século XVIII e início do século XIX. Eles foram justificados para desocupação de terras indígenas e expansão de atividades agropastoris

e mineradoras (MOURA, 2006), nessa perspectiva são considerados como uma das instituições mais elaboradas para atender aos propósitos coloniais (BALANDIER, 1963). Todavia, se constituiu também em espaços de afirmação, de resistência, de conflitos, de apropriação e ressignificação de diferentes elementos socioculturais (DIAS, 2017).

Sobre a resistência dos povos indígenas durante esse processo de encontro com a sociedade ocidental, Moura (2006) também destaca a formação de assembleias de lideranças indígenas para defender seus territórios e suas culturas, e a se autorrepresentar em suas reivindicações perante as políticas governamentais que, via de regra, não consideram os direitos de tais coletivos. Tucano (2011) aborda em uma entrevista sobre quem são esses líderes indígenas, que são representados nas figuras de contadores/as de histórias, curandeiros/as, cantores/as que fazem a vida política desses povos funcionarem. Quando, ainda no momento de colonização, estes se tornaram resistentes a ações de padres em suas comunidades, Tucano acredita ser o início dos movimentos indígenas. Acrescenta sobre a importância da UNI – União das Nações Indígenas – para com a defesa de seus direitos e sua existência.

Tais movimentos têm fortalecido a diversidade pluriétnica desses povos e, nesse sentido, possibilitado um entrelaçamento de histórias no qual é possível pensar em uma interculturalidade não desigual. Catherine Walsh (2012) discute a respeito da interculturalidade, problematizando-a a partir das narrativas neoliberais que “reconhecem” a diversidade pluriétnica dos grupos originários das Américas, para atender fins onde as sociedades indígenas possam ser mais do que reconhecidas, mas também, vivenciadas por todos em um movimento de alteridade, respeito e valorização de todos os saberes.

A partir da categorização dos três tipos de interculturalidades propostos pela referida autora, a relacional, a funcional e a crítica, compreendo que a interculturalidade funcional é a que se faz presente na educação brasileira. Os livros didáticos tratam do contato e intercâmbio entre culturas, mas não problematizam na profundidade necessária as tensões provocadas e decorrentes desses contatos. Nessa perspectiva, entende-se que os contatos intergrupos sempre existiram, mas são considerados, de alguma forma, como naturais, com isso ocultam e/ou minimizam os conflitos e os contextos de poder e dominação que permeiam essas relações, posicionando as diferenças culturais em termos de inferiores e superiores.

O reconhecimento intercultural pelas narrativas neoliberais é considerado por Walsh (2012) como uma nova estratégia de dominação. Esta estratégia, ainda segundo a autora, fomenta uma ideia de sociedades equitativas e igualitárias, com a “inclusão” desses grupos historicamente subalternizados, mas sem considerar os conflitos e interesses díspares que permeiam a sociedade capitalista e tais grupos. A busca por essa estabilidade social impulsiona a política econômica na busca de acumulação de capital.

Walsh (2012, p. 61) nos provoca, ainda, em relação às reformas educativas e educacionais durante a década de 1990, aquelas que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas para os povos indígenas e afrodescendentes, que fazem parte dessa lógica funcional e multicultural. Neste sentido, é preciso pensar a interculturalidade como uma atitude a partir de um projeto político anti-hegemônico.

Voltando aos livros didáticos, parte-se da premissa de que este material tem sido um recurso fundamental nas escolas, principalmente nas públicas, por ser o documento mais presente no cotidiano escolar da educação básica. Logo, entender como as narrativas que compõem esses livros têm tratado a história cultural dos povos indígenas, contribuirá para potencialização da aprendizagem, tornando estas narrativas um poderoso instrumento na construção do conhecimento em História.

As narrativas e as iconografias associadas entre si serão discutidas à luz do pensamento decolonial Mignolo (2003, 2017, 2019), Grossfoguel (2010), Lander (2005), Quijano (2000, 2009), Restrepo e Rojas (2012), Lugones (2014), Fanon (2008 [1963]), Segato (2012), e embasados em análises do discurso Gregolin (1995), Wodack (1990), Resende (2017), Pêcheaux (1990 [1969]), Fairclough (2005), Djik (1999). Entendo que os autores decoloniais trazem uma perspectiva diferenciada de estudos dos coletivos humanos que integram o continente americano, assim como, estudos pós-estruturais e culturais como Hall (2015), Oliveira (2005) e indígenas como Jecupé (2020), Munduruku (2010), Krenak (2021), kadiwêu (2019). Suas abordagens se diferenciam daquelas que a historiografia tradicional, embasada no modelo europeu, nos mostrou como verdade absoluta e monocultural por muitos anos.

Também analisarei como as narrativas históricas têm reforçado aspectos da linguagem colonial, através de estereótipos e preconceitos, corroborando com a subalternização dos povos originários. Busco, igualmente, investigar como os recursos imagéticos estão sendo utilizados pelos/as docentes, se eles proporcionam meios de despertar o conhecimento, contribuindo na formação de leitores críticos e autônomos.

Entendo que trabalhar a imagem como ferramenta de aprendizagem é muito mais do que utilizá-las como ilustração, é possível explorar as suas múltiplas funções, voltadas, por exemplo, ao ensino do alfabetismo visual no ensino de História. Os recursos imagéticos também podem ser usados na construção de uma História que dê espaço para as identidades de grupos locais e sua importância histórica para a formação da identidade nacional. De outro lado, imagens estereotipadas de indígenas podem ser instrumentos negativos que fortalecem ideias tradicionais que buscam “tradições originais” e, negam a dinâmica das culturas e não consideram a dinamicidade das identidades (SAHLINS, 1997).

A perspectiva decolonial caracteriza-se em um viés interpretativo que emancipa, que permite oportunizar os grupos que foram subalternizados durante o processo histórico colonial, e inaugura uma categoria de pensamento distinto da historiografia europeia tradicional. De acordo com Walter Mignolo:

Por esta razão, necessitava criar categorias de pensamento não encontradas no vocabulário da teoria política e da economia política europeia. Precisavam-se desprender e pensar nas fronteiras que habitavam: não nas fronteiras do estado-nação, mas nas fronteiras do mundo colonial/moderno, fronteiras epistêmicas e ontológicas (MIGNOLO, 2017, p. 20).

Nesse sentido, esta pesquisa acadêmica traz reflexões acerca das práticas coloniais presentes ainda na atualidade, os conceitos envolvidos, seus contextos históricos e como essas práticas têm fortalecido a subalternização dos povos da América, em específico, os povos indígenas do Brasil. Entende-se ainda que ao refletir a respeito dos povos indígenas tendo a comunidade escolar do Colégio Ana Algemira do Prado como campo de análise, obtive importantes subsídios para a melhor compreensão da colonialidade que envolve a questão do saber.

A pesquisa está dividida em três capítulos, além da Introdução e Considerações Finais, sendo que no capítulo 1 – “Análise do discurso e decolonialidade” aborda-se a análise do discurso e como esta ferramenta tem sido usada na análise de narrativas históricas. Opto pela análise do discurso por ela se desenvolver visando não somente a questão estrutural da língua, mas também se volta ao estudo das relações entre narrativas e ideologias. Em termos metodológicos, os estudos discursivos na América ainda se encontram fundamentados nas duas correntes tradicionais: a Análise do Discurso francesa (AD) e a Análise Crítica do Discurso inglesa (ACD).

A AD teve surgimento no final da década de 1960 por Michael Pêcheux (1990), na França e fundamenta-se na articulação entre linguística, psicanálise e materialismo histórico, possibilitando assim, a explicação das formas de manifestações da língua em articulação com os processos ideológicos e a ACD. A ADC teve seu respectivo surgimento na Inglaterra embasada em alguns estudiosos teóricos tais como: Fairclough (2005), Dijk (1999), Wodack (1990), entre outros. Esta perspectiva de análise de discurso, sobretudo em Dijk, dialoga com a perspectiva sociocultural e as inferências que a mesma pode realizar, onde o indivíduo passa a ser analisado através de suas vivências enquanto sujeitos na sociedade, logo, esse discurso é cercado por poder, pois é caracterizado por visões ideológicas que constituem o pensamento crítico e reflexivo (GOMES *et al.*, 2019).

É importante problematizar o porquê da presente pesquisa, embasada na perspectiva decolonial, se utilizar de modelos de análise do discurso advindos de espaços geopolíticos dominantes, como a Europa. Ao longo da pesquisa senti falta de metodologias que me auxiliassem nas análises de estudos discursivos, destaco que os estudos discursivos, que tive acesso, estão basicamente fundamentados ora na metodologia de análise AD, ora na ACD. Isso, de alguma forma, tem levado à importação de metodologias produzidas a partir de outros contextos socioculturais e de poder, o que não estimula a criatividade teórica e metodológica local, no sentido de produzir bases epistemológicas condizentes às realidades locais (RESENDE, 2017). Todavia, importante considerar que outras perspectivas teóricas, como a pós-estruturalista também são coerentes com a base decolonial de pensamento e, portanto, foram introduzidas e as considero fundamentais para a robustez desta pesquisa. Dentre outras, destacamos as ideias de Foucault (1977, 1999).

Este capítulo irá também abordar sobre conceitos acerca do pensamento decolonial, pautados em Mignolo (2012, 2013, 2017), Lander (2005), Resende (2017), Quijano (2000, 2009), Santos (2016), Grossfoguel (2010), Lugones (2007), Segato (2012) e Fanon (2008), na tentativa de desnudar aspectos acerca da noção de colonialidade que ajudará na reflexão sobre o pensamento decolonial. Iniciarei com o discernimento entre colonialismo e colonialidade. Por último, e não menos importante, faz-se uma reflexão acerca das práticas coloniais indígenas no Brasil, ancorados em Cunha (2012), Trinidad (2016), Dalmolin (2003), Grupioni (2001) e Nazareno (2018). Nesta parte da pesquisa preocuparei também em caracterizar grupos indígenas no Brasil desde a chegada dos europeus no continente americano até o momento da introdução da

Constituição Brasileira de 1988, analisando neste longo período suas rupturas e permanências no que se refere à História Indígena no Brasil em aspectos políticos, sociais e culturais.

No capítulo 2, intitulado “Livro didático, Iconografia e Ensino de História”, preocuparei em discutir e problematizar o papel do ensino de história e sua importância na formação de discentes. Faço um breve histórico acerca da constituição dos materiais didáticos, e em específico, sobre o livro didático de história, englobando ainda livros complementares, documentos, cartilhas, entre outros, que tem servido de base para o ensino no Brasil. Trata igualmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criado em 1998 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No primeiro momento, faz-se a articulação entre ensino de História e livros didáticos, discutindo que a prática da pesquisa acerca do ensino de História é relativamente recente, mas vem ganhando respaldo maior na contemporaneidade, com estudos mais aprofundados sobre o currículo e sua formação. A construção de um currículo é demasiado importante por contemplar todos do contexto educacional, incluindo gestores, professores e discentes. E, por lado, deve-se também pensar quem recebe e é tocado por um currículo. No entanto, ele não atende aos interesses de todos os envolvidos, assim parte dos grupos, como indígenas, descendentes de africanos, mulheres são excluídos deles. Vitiello e Cacete (2021) endossam essa discussão discutindo as relações de poder e ideologias que permeiam os currículos.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire, referência no Brasil e, em várias esferas, em nível global, é introduzido nesse capítulo, por pensar um método educativo contrário à perspectiva tradicional de currículo fundado em preceitos antidemocráticos e coloniais, propondo uma educação que problematizava o modelo de sua época (1960 ~1990) e os conceitos tidos como clássicos e absolutos. O capítulo articula-se também com Bittencourt (2004), e suas produções acerca do livro didático e currículo. Discute-se também o livro didático como mercadoria da Indústria Cultural quando inserido na lógica do comércio.

Ainda no segundo momento deste capítulo abordarei os livros didáticos enquanto suportes de poder para a educação. Tal discussão se pauta nos discursos de Michael Foucault (1977, 1999) pensando nos aspectos ideológicos que também permeiam os materiais didáticos, instigando os discentes à utilização de variadas fontes históricas para aquisição do conhecimento e se permitirem considerar pontos de vistas distintos para que assim possam construir suas próprias concepções. Considera-se

Foucault (1997), e sua abordagem em relação ao livro didático como um instrumento de dominação, por conta de sua obra dialogar com a ideia dos conflitos de poder em relação à construção de um currículo, e partindo da premissa de que o discurso foucaultiano pode dialogar com a colonialidade do saber (QUIJANO, 2000).

Também problematizarei a respeito dos aspectos acerca das trajetórias do ensino de História no Brasil (BITTENCOURT, 2004; NADAI, 1993; TAMANINI, NORONHA, 2019; PLAZZA, PRIORI, 2007; HORN, GERMINARI, 2006) que recuaremos ao século XIX, quando se instaurava no Brasil um campo de conflitos e negociações no contexto escolar, com a introdução da disciplina de História nos materiais pedagógicos da época, destacando apontamentos específicos de 1930 até os dias atuais, refletindo sobre as rupturas e permanências a respeito da disciplina História e dos livros didáticos.

No capítulo 3, “Análise de livros didáticos e suas concepções”, dadas pelos/as docentes e discentes do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, faço a análise da coleção de livros didáticos de História; História Sociedade & Cidadania para o Ensino Médio constituída pelos três volumes já mencionados. Sobre os materiais didáticos produzidos por este autor é pertinente salientar que, de acordo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 2018, esta coleção de livros foi a que apresentou maior adoção pelo componente curricular História em todo o país.

Em primeiro lugar, nesse capítulo proponho-me a analisar a obra didática de Alfredo Boulos Jr. e tudo que se refere à questão indígena, desde a compreensão estrutural dos livros didáticos – capítulos, atividades, manual do professor – até os discursos narrativos e imagéticos utilizados por ele para elucidar as histórias indígenas presentes no material didático.

Na pesquisa de campo, em especial, a partir dos questionários aplicados no Colégio Estadual Ana Algemira do Prado para discentes da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio e docentes – professoras de História e coordenadora – desta instituição e de oficina realizada. A escolha deste Colégio ocorreu pelo fato da cidade onde se localiza a cidade de Palestina de Goiás apresentar diversos sítios arqueológicos de povos que viveram em tempos pretéritos naquela região, desde cerca de 4.000 anos antes do presente. Através dos questionários aplicados para alunos/as e docentes da instituição, busquei refletir sobre como os/as discentes do Ensino Médio e o corpo pedagógico entendem e percebem as tradições indígenas nacionais, considerando a proximidade entre a comunidade estudantil de Palestina e os sítios arqueológicos.

Nas considerações finais reafirmo a proposta de pesquisa e avalio os resultados obtidos pela pesquisa de campo e através da análise do material didático adotado pela instituição de ensino onde fora realizada a pesquisa.

Assim, docentes e discentes do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado compreendem e percebem o livro didático como um material necessário em sala de aula, porém com sua ausência de uso durante o período pandêmico da Covid-19. Assim também, suas percepções a respeito das comunidades indígenas brasileiras e sua relação com os sítios arqueológicos presentes na região de Palestina de Goiás. Possibilitou-se enxergar e avaliar a questão das sociedades indígenas em tempos pretéritos e contemporâneos na compreensão da comunidade escolar, entendendo que ainda estão distantes de uma educação que conceba estes espaços como local de pertencimento e importância para que haja, assim, uma educação interculturalizada. Educação esta, onde o reconhecimento desses lugares e comunidades sejam oportunizados para um ensino que permita um ensino pluriétnico, valorizando os diferentes saberes.

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DO DISCURSO E DECOLONIALIDADE

Será abordado neste capítulo a análise do discurso e como esta ferramenta tem sido analisada a partir da perspectiva decolonial, observando se tais discursos têm reforçado ou não prerrogativas acerca de grupos originários brasileiros. Também serão tratados alguns dos conceitos que constituem o pensamento decolonial no sentido de entender como essa perspectiva histórica tem considerado os grupos historicamente subalternizados pela historiografia tradicional e como as práticas coloniais indígenas têm sido tratadas pelos historiadores. Por último, e tão importante quanto os demais tópicos de análise, será investigado como os movimentos indígenas se articulam frente ao Estado, reforçando, nesse processo, suas resistências.

1.1 ANÁLISE DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Ao discutir sobre a “Análise do Discurso” é importante, inicialmente, entender como ela se caracteriza. Gregolin (1996, p. 13), desde a década de 1990, já destacava que estudos sobre análise do discurso estavam em evidência para pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, pois não há delimitações exatas sobre esse campo de pesquisa. Se tomarmos como referencial histórico a Grécia antiga, com a retórica grega, entende-se o porquê do domínio de análise desse campo investigativo pelos estudos linguísticos. A partir do século XX especialistas de países europeus e americanos, onde se inclui os Estados Unidos, têm adotado as análises de discursos em suas pesquisas, porém o grande desafio é sua definição e metodologia. Gregolin aponta a importância da análise do discurso e sua relação sócio-histórica:

(...) discurso como um dos patamares do percurso de geração de sentido em um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se manifesta as relações entre o texto e o contexto histórico sócio-histórico que o produziu (GREGOLIN, 1996, p. 7).

Ainda sobre essa questão, Gregolin (1996) salienta que ao analisarmos um discurso nos deparamos com as seguintes questões sobre o autor e sobre sua narrativa: O que o autor nos quer repassar? De que forma ele transmite a sua ideia? Qual o interesse da narrativa do autor? Ou seja, isso significa dizer que é preciso colocar em xeque esse autor, onde o mesmo é consciente de suas intenções e que pode manipular seu discurso e narrativa a fim de atingir determinado objetivo e transmitir determinada ideia e sentido. Na análise de discurso, quando se trata dos subalternos, é preciso identificar o peso da subalternização sobre a subjetividade do sujeito a fim de identificar como se dá o cerceamento da resistência, da autonomia desses sujeitos e como isso reflete em seus discursos. Muitas falas de subalternizados são reativas ou projetam¹ a opressão vivida.

As duas primeiras problemáticas tratam de questões intrínsecas ao texto, ou seja, de caráter ou competência da ciência linguística nos responder, já a segunda questão nos propõe uma análise mais ampla, de caráter social, e nos dá a oportunidade de investigar quem escreveu o texto, o local de fala do autor, em que tempo ele se encontra, e qual ideologia fundamenta a sua narrativa. Uma análise a partir das ciências sociais nos possibilita refletir melhor sobre a análise de discursos.

Empreender a análise de discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente (GREGOLIN, 1996, p. 20).

Como objetivo principal desta pesquisa, discutirei à luz do pensamento decolonial, assim como de perspectivas pós-estruturalistas e da Nova História e, também, embasado em análises do discurso, aspectos das narrativas e das imagens visuais presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio I, II e III, do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado. Também tem como intuito compreender como a referida comunidade escolar percebe a história cultural dos indígenas em Goiás e, numa escala maior, no Brasil. Busca-se, igualmente, estimular os envolvidos (discentes e

¹ “Os métodos projetivos foram assim designados por Frank (1939, 1965), quando este autor reuniu sob o mesmo termo uma diversidade de testes então utilizados. Seu artigo examinava uma ampla variedade de materiais e de técnicas utilizadas como meios de acesso às vivências internas, aos conflitos e desejos do sujeito. Frank (1939) achava que as técnicas projetivas ofereciam acesso ao mundo dos sentidos, significados, padrões e sentimentos, revelando aquilo que o sujeito não pode ou não quer dizer, frequentemente por não se conhecer bem. De acordo com este autor, tais métodos podiam apreender aspectos latentes ou encobertos da personalidade, por serem inconscientes (PINTO, 2014)”.

docentes) na busca de outras interpretações acerca do papel de grupos tradicionais na História do Brasil. Pretende-se, a partir da análise histórica do discurso, embasada na abordagem decolonial, compreender a ação do meio social, histórico, econômico, político e ideológico na construção das narrativas acerca da história dos povos indígenas no Brasil. Entende-se que a perspectiva decolonial, ao ser aplicada aos livros didáticos de História do Ensino Médio, será uma nova oportunidade de entender como ainda na atualidade práticas opressoras que desvalorizam a multiculturalidade, ainda se mantêm nas narrativas dessas obras, em outras palavras, na produção do conhecimento.

Os estudos discursivos na América ainda se encontram fundamentados em duas correntes tradicionais: a Análise do Discurso francesa (AD) e a Análise Crítica do Discurso inglesa (ACD). A AD teve surgimento no final da década de 1960, com Michael Pêcheux (1990), na França, e fundamenta-se na articulação entre linguística, psicanálise e materialismo histórico, possibilitando assim, a explicação das formas de manifestações da língua em articulação com os processos ideológicos.

A ADC teve seu surgimento na Inglaterra, embasada em estudiosos teóricos tais como: Fairclough (2005), Dijk (1999), Wodak (1990), entre outros. Esta perspectiva de análise, sobretudo em Dijk (1999), dialoga com a abordagem sociocultural e com as inferências que a mesma pode realizar, onde o indivíduo passa a ser analisado através de suas vivências enquanto sujeitos na sociedade; logo, esse discurso é cercado por poder, pois é caracterizado por visões ideológicas que constituem o pensamento crítico e reflexivo (GOMES *et al.*, 2019).

Resende (2017) considera que tradicionalmente os estudos discursivos na América estão fundamentados basicamente ora na metodologia de análise AD, ora na ACD. Isso tem levado à importação de metodologias e teorias não estimulando a criatividade teórica e metodológica local, no sentido de produzir bases epistemológicas e metodológicas condizentes às realidades locais.

Estudos discursivos de AD ou ACD são geridos por uma parte específica do globo terrestre a qual tem sido nominada pela perspectiva decolonial de parte Norte, esta que se exemplifica pelo espaço majoritário onde se inclui certos países europeus e Estados Unidos no que diz respeito ao continente americano. Trazer esses discursos europeus para análise de contextos sul-americanos já nos revela muito acerca da colonialidade desse campo. A colonialidade de saberes do discurso, de forma mais imediata, implica tomar conceitos tidos como universais válidos e pouco adequados para o contexto em que ele será aplicado, “mas também implicações sobre o ser analista

de discurso nesse local de subalternidade no campo acadêmico” (RESENDE, 2017, p. 2).

Sobre esse local de subalternidade é importante considerarmos como esses discursos enviesados em perspectivas da historiografia tradicional têm sua base no sujeito racional universal, não considerando as especificidades dos subalternos. Desse modo, perspectivas relacionais e duais, binárias e essencialistas e racionalidade como componente cultural e não metafísico, logo é contingencial, e recebe influência de outras percepções não-racionalistas, não-lineares, que não se pautam em uma dualidade de mundo (MIGNOLO, 2013), como a dos ameríndios e africanos, o que implica a constatação da presença de elementos animistas, fetichistas, não essencialistas, binários e hierarquizantes na constituição da subjetividade desses grupos subalternizados.

Nessa perspectiva, também é definida a parte Sul do globo, referenciada por países que passaram por processos, ainda que diferenciados, de colonização: toda a América com exceção dos EUA e Canadá, continente africano, e grande parte do continente asiático. Santos (2016, p. 17) ressalta o caráter metafórico da parte Sul: “(...) o conceito de Sul não aponta exclusivamente a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão”.

É importante também considerarmos que ao usar a metáfora Norte x Sul entende-se as especificidades de discursos que permeiam esses lados. Esta metáfora não condiciona estas sociedades a terem o mesmo tipo de discurso, existem pessoas nestes locais que se contrapõe a ideologia de massa presentes nesses lugares. Hall (2015) compreende que o posicionamento do sujeito dentro da sociedade deve se considerar aspectos sociais, históricos e contextos culturais inseridos nele, bem como as modificações que estes sujeitos sofrem, o que ele chama de deslocamento identitário que acontece de acordo com seus contextos e situações inseridas. Logo, generalizar esses discursos seria um equívoco, pois não se considera a pluralidade humana.

Ainda sobre essa questão é importante que se ressignifique a ideia geográfica de Norte x Sul por uma metáfora epistêmica, o que tem sido denominado de “Linha Abissal”, conceito elaborado por Boaventura de Souza Santos (2016, p. 16). Segundo o referido autor: “(...) do lado de lá [da linha Abissal], não estão os excluídos, mas os seres sub-humanos não candidatos à inclusão social. A negação dessa modernidade, uma vez que é condição para que o lado de cá possa afirmar sua universalidade”. Assim, o referido autor discute a problemática emergente do surgimento de uma epistemologia

sulina que está pautada na subalternidade, resistência, e uma alternativa a um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal produzido pelo lado Norte do globo.

Sobre a fundação desse projeto epistêmico sulino:

Na sua fundação, encontra-se a ideia-chave de que não há justiça global sem justiça cognitiva global, isto é, as hierarquias do mundo só serão desafiadas quando conhecimentos e experiências do Sul e do Norte puderem ser discutidos a partir de relações horizontais e sem que as narrativas do Sul sejam sempre sujeitas à extenuante posição de reação (a periferia que reage ao centro), o tradicional que reage ao moderno, a alternativa que reage ao cânone (SANTOS, 2016, p. 18).

Todo discurso, sendo assim, é carregado por um viés ideológico, considerando seus locais de produção, tanto na visão da AD e/ou da ACD. Importante ressaltar que por “ideologia”, estamos considerando a perspectiva de Althusser (s.d.), que a considera como um conjunto de representações dominantes de uma determinada classe social. Essas representações dão “a visão de mundo” de um determinado grupo social e como ele enxerga a ordem social.

Segundo Althusser (s.d.), a ideologia é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a “ilusão” de liberdade do sujeito. A reprodução ideológica é assegurada por “aparelhos ideológicos” (religioso, político, escolar, etc.) em cujo interior as classes sociais se organizam em formações ideológicas (“conjunto complexo de atitudes e representações”) (GREGOLIN, 1996, p. 18).

Assim, se faz necessário pautar alguns questionamentos a respeito desses discursos e seus posicionamentos ideológicos. A questão ideológica é universalizante, uma vez que trata de seres humanos, todavia, importante considerar que estes são plurais. A proposta decolonial, assim como outras perspectivas críticas da atualidade, é justamente contrapor o posicionamento universal. O movimento da decolonialidade propõe a construção de novas formas de conhecimento que dialoguem com vozes distintas ou que promovam saberes alternativos. Isso requer revisar a análise de discurso e suas bases universais, para que assim, coloque-se em prática uma estratégia que valoriza o lugar e o papel dos saberes na articulação de relações de poder.

Sobre discursos ideológicos é necessário considerar como estes dialogam com o seu espaço de criação e fundamentação e como eles estão carregados de valores

decorrentes do processo histórico-social. Também importante considerar de onde são produzidos e como tais discursos influenciaram e impactaram os grupos sociais minoritários na América. Esses discursos por muito tempo foram tidos e, infelizmente, ainda são considerados como dominantes. Em contrapartida a estas narrativas essencialmente providas pelo Norte Global, temos a vertente da perspectiva decolonial. Ela não somente instiga discursos, mas também comportamentos socioculturais que, em sua essência, estimulam questionamentos acerca das narrativas e das práticas embasadas em campo de criação eurocêntrica. Para Walter D. Mignolo (2003), com a perspectiva ideológica decolonial, referenciada como parte Sul do Globo, busca-se instaurar um movimento de “desobediência epistêmica”, ou uma “indisciplina”, nas palavras de Haber (2016) que tem como ideal político, reforçar processos de liberalização das experiências, memórias e histórias daqueles que foram silenciados pela colonialidade.

1.2 ASPECTOS GERAIS SOBRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL

O pensamento decolonial é uma corrente historiográfica temporalmente nova se comparada às demais perspectivas de pensamento da História, ainda que suas bases tenham emergido desde a década de 1960. Ela foi considerada adequada para o desenvolvimento desta pesquisa por se desprender das perspectivas europeias e estadunidenses de pensamento histórico que se encontram distantes das problemáticas locais, sul-americanas, em especial no que diz respeito à questão indígena.

O problema da base histórica eurocentrada é que ela oculta as demais. Enquanto americanos, não estamos tão afastados da realidade narrada pelas perspectivas europeias e estadunidenses, mas elas não atingem ou explicam a totalidade histórica dos povos das Américas. Essa base hegemônica oculta outras perspectivas epistemológicas, e não levam ao questionamento o pluralismo histórico e cultural existente. Logo, é preciso reconhecer que alguns elementos da lógica eurocentrada estão entrelaçadas a outras cosmopercepções, mas esses elementos nortistas não refletem toda a realidade da América Latina.

E, ao mesmo tempo, por compreender o sujeito e suas narrativas a partir do seu local originário, a nosso caso, pela perspectiva da decolonialidade busca-se discutir como a história dos grupos tradicionais indígenas tem sido transmitida e problematizada pelas disciplinas que envolvem a História do Brasil. Esperamos que, nesse processo de

desenvolvimento da pesquisa, estejamos construindo espaços para que aspectos das culturas desses povos possam estar em evidência não só nos livros didáticos, mas nas narrativas e discursos em diferentes segmentos da sociedade. Com isso, pretende-se fortalecer o movimento de reconhecimento desses povos e de abertura de espaços para que sejam também protagonistas do processo histórico-cultural brasileiro.

Sobre a questão da modernidade, e como esse projeto se instaurou na América enquanto justificativa de dominação, Arruda (2012, p. 2) discute sobre as consequências desse discurso:

A modernidade constitui-se por um projeto, ou, para ser mais correto, por uma série de projetos, que visa institucionalizar vários princípios e formas de olhar o mundo e as relações sociais, nomeadamente: constitucionalismo, democracia, cidadania nacional, conhecimento científico, separação dos saberes, direitos humanos, consumismo, secularismo, produção industrial, racionalidade e individualismo. Ao discurso moderno pertence também a promoção do multiculturalismo, alicerçado numa tolerância com travo à sobrançeria, que acarreta consigo conceitos antagônicos e hierárquicos, como Ocidente / Oriente, Norte / Sul, científico / tradicional, desenvolvido / subdesenvolvido, conhecimento / superstição ou natureza / cultura.

Resende (2017) reitera a citação de Arruda ao discutir sobre as diferenças existentes entre o Norte e o Sul global, sobretudo no que diz respeito à América Latina e como esse discurso europeizado categorizou populações do Sul Global com base na *episteme* europeia.

A América Latina apresenta divergências em suas esferas, seja social, econômica, política, cultural e, isso requer outras visões de mundo que consigam contemplar as crises da modernidade que ali intervêm, levando em consideração os conhecimentos populares que advêm de suas experiências de vida (RESENDE, 2017).

Nesse sentido, é perceptível que os conhecimentos provenientes de certos países da Europa ou dos Estados Unidos sempre serviram de base para se analisar qualquer contexto, seja ele de natureza social, político, econômico ou cultural para todo o globo. No plano acadêmico, pesquisadores do Sul global ainda nutrem suas expectativas em relação às perspectivas teóricas e fundamentos criados e pensados a partir da epistemologia imperialista que, de forma discreta ou evidente, nega ou silencia as realidades dos povos da América. Estes povos não puderam falar por si só, não tiveram

espaço e, quando suas histórias vieram à tona, foram assim feitas por outros, por “portavozes”. Na epistemologia colonial, advinda dos países do Norte, os conceitos extirpam, subalternizam as comunidades do dito “novo mundo”.

Ibarra-Colado (2006) explica a ideia de que existe um conjunto de mecanismos que marginaliza os conhecimentos geridos na própria América, já que esta é vista pela epistemologia dos países europeus/Estados Unidos como um lugar periférico em relação à realidade do “centro” (países do Norte). O referido autor salienta que, para pertencer à comunidade internacional acadêmica é necessário fazer uso da epistemologia eurocentrada/estadunidense; seus conceitos, regras e todo o estereótipo pregado sobre o “Sul imperfeito”.

Nesse sentido, para que haja a valoração dos conhecimentos produzidos a partir desse “Sul imperfeito” é importante que se considere a perspectiva decolonial, que trabalha com o imaginário social, político, econômico e epistêmico, trazendo uma inversão de olhar, de práticas e do próprio imaginário em relação à perspectiva europeia. Ramón Grosfoguel (2016) discute a ideia de que as epistemologias contemporâneas ainda são baseadas em países da Europa e reflete sobre como esse conhecimento tem impactos em relação ao restante do mundo, pois parte de experiência e análise crítica de um lugar específico no globo o que não deve orientar homogeneizar as formas de pensar, existir e ser do restante do mundo.

Acerca dos processos de silenciamento e aniquilamento de grupos subalternos pelo processo de colonização dos grupos do Norte trazemos as comunidades indígenas da América, sobretudo, no que diz respeito à questão aos grupos do território brasileiro. Sobre esta questão, Manuela Carneiro da Cunha (2012), em sua obra intitulada “Introdução a uma História Indígena”, ela denuncia as práticas coloniais genocidas que brutalmente silenciaram e dizimaram parte expressiva dos povos indígenas do Brasil. Entendo que tais práticas coloniais ainda se fazem presente quando, por exemplo, não se demarcam as terras indígenas de acordo com as cosmologias indígenas, quando não priorizam a assistência aos indígenas no momento da pandemia causada pelo Sars-CoV-2 e, entre outras, quando não reconhecem as datações antigas de sítios arqueológicos de povos originários das Américas (STEEVES, 2015). As datações antigas para serem aceitas devem se enquadrar em um certo protocolo de validação, conforme discutido por Bueno (2019), fundamentado no modelo de povoamento americano estadunidense, denominado *Clovis First*. Neste modelo, os grupos humanos em temporalidades profundas teriam necessariamente que ter ocupado as terras norte-americanas, antes do

território sul-americano. Para além de questões estritamente científicas, as discussões têm se pautado em políticas geocêntricas.

Voltando ao que se refere às concepções fundamentadas no modernismo europeu e suas relações com o saber, de acordo com Resende (2017, p. 4) “todo conhecimento é localmente produzido e tem validade situada, mas quando a produção se trata no contexto da modernidade europeia, se disfarça sob um discurso de universalidade...”. Assim, a autora reforça a ideia do eurocentrismo na produção do conhecimento considerado como referencial para o mundo todo.

Hegemonicamente, as teorias produzidas na Europa e América do Norte são tidas como referências universais e qualquer outro foco local que produza conhecimento não é validado, reconhecido pelos representantes do espaço europeu, sobretudo, os saberes produzidos no Sul global. Tomando como exemplo outros estudos desenvolvidos na América Latina e do Sul, ainda na atualidade há presença da colonialidade do saber quando encontramos pesquisadores que “entregam” a seguinte frase: “não podemos teorizar algo, sem beber da fonte”, fonte esta que se estrutura majoritariamente nas teorias europeias e norte-americanas, reforçando uma ideia hegemônica de que existe um saber original, “puro” proveniente, predominantemente fora do espaço latino-americano.

A premissa do pensamento decolonial parte justamente desse olhar hierárquico em relação à produção de conhecimentos do lado Norte do globo e como este pode ser contestado pelas suas extirpes, estereótipos e subalternizações em relação ao que é produzido no restante do mundo, na “periferia”.

Nesse sentido, na tentativa de desnudar aspectos acerca da noção de colonialidade que contribuirá na reflexão sobre o pensamento decolonial iniciarei a partir do discernimento entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo diz respeito à entrada dos europeus aqui na América e às práticas decorrentes dos contatos entre eles e os nativos que aqui já habitavam o continente. Os “índios”, assim chamado pelos europeus – população nativa da América – foram dominados a partir de coerção física e cultural. Segundo Cunha (2012), por meio de força política, militar e/ou de diferenças culturais, esses povos foram subjugados, inferiorizados, explorados em prol não somente de um retorno econômico e financeiro dos colonizadores, mas também de firmamento do domínio ideológico de uma nação sobre a outra. Mas, importante também enfatizar que tais povos, ao longo dos tempos têm demonstrado a resistência de

sua cultura e, ao ressignificar certos aspectos de suas culturas, demonstram também a resiliência frente a tais opressões.

Quijano (2000) exalta que a questão econômica norteou as práticas coloniais, assim, não teria sido difícil para os europeus enxergarem aqui, nas terras americanas, potencial de crescimento tendo em vista a quantidade de ouro existente e a diversidade das riquezas naturais. Assim, pautado a partir de uma perspectiva capitalista, o continente americano seria um espaço propício de exploração e acumulação de capital.

A colonialidade por sua vez, segundo Quijano (2009), é entendida em uma perspectiva de como as relações coloniais, de poder e saber - existentes até os dias atuais - estigmatizam as sociedades americanas com a inferiorização e subalternização de seus povos, em diferentes âmbitos, social, cultural, político, econômico e sexual.

De acordo com Restrepo e Rojas (2012), a colonialidade se define como um fenômeno histórico complexo, que vai além do colonialismo, referindo-se a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. Essa naturalização possibilita a reprodução dessas relações entre “dominante x dominados”, o que garante ainda a exploração de seres humanos uns com os outros, assim como subalterniza e oblitera os conhecimentos, experiências e formas de vida do grupo que é explorado e dominado (RESTREPO, ROJAS, 2012).

Nesse contexto, segundo Mignolo (2013) ao tratar de colonialidade é inevitável remetermos à modernidade. A modernidade, nessa perspectiva é tida como uma narrativa europeia, portanto ocidental, que tem como base de fundamentação a colonialidade, sendo entendida e naturalizada como um projeto civilizatório do ocidente. A colonialidade é considerada, pelo referido autor, como o “lado obscuro da modernidade”, ela é constitutiva da modernidade, ou seja, sem colonialidade não há modernidade, por isso, ambos os termos são tratados de forma imbricada “modernidade/colonialidade” ou “moderno/colonial” e, assim por diante.

Continuando nesse viés, é complexo pensar a modernidade sem a colonialidade, pois nos esplendores e triunfos da modernidade ocidental permeiam a ideologia da colonialidade do saber e do poder. O continente americano, em si, apresenta diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas em relação à Europa, e nesse âmbito entende-se que a epistemologia europeia ignorou todos esses aspectos quando foi dada a noção de modernidade para com os povos americanos no processo de colonização da América.

A modernidade foi usada como uma das justificativas utilizadas pelo processo de colonização dos povos da América/África/Ásia, e essa noção de modernidade imposta pelos europeus em relação a esses continentes geraram tomadas de decisões trágicas e consequências negativas em seu processo de instauração.

De acordo com Lander (2005), foi a partir do processo de colonização da América que se iniciou o processo de organização do mundo a partir do viés ocidental— uma vez que a Europa desde esse período se considerava centro do mundo — reconhecendo o “novo-mundo”, como as terras “recém-descobertas” e a Europa, como potencial para se atingir a modernidade.

Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é - ou sempre foi - simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas e do que Johannes Fabian chama de a negação da simultaneidade. Com os cronistas espanhóis dá-se início a “massiva formação discursiva de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o Índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial” (LANDER, 2005, p. 10).

Enrique Dussel (1994) discorre sobre a perspectiva do mito da modernidade quando estes europeus encontram os nativos americanos e partem da premissa que eles, os europeus, são o centro da história do mundo. Nessa perspectiva, justificava-se que os demais que não faziam parte deste contexto, deveriam ser colonizados, para alcançar o estado de ‘civilidade’. Logo, fica clara a ideia de que a modernidade da Europa inicia com o advento da colonização dos povos da América.

Portanto, a colonialidade do saber se refere ao poder epistêmico europeu que a partir do sistema-mundo metrópole/colônia expressa a centralidade da produção, legitimação e difusão de conhecimento. Entendendo que esse poder epistêmico transcende a ideia de colonização de países europeus aos países colonizados, sua fundamentação é histórica, pois a observamos operando em vários níveis locais, de geração, por veiculação da memória e saberes instituídos pela relação colonizador/colonizado (ALVES, 2018, p. 195).

Não obstante, é necessário analisar a presença de aspectos dessa colonialidade do saber presente em livros didáticos de História do Ensino Médio. Em outras palavras, com a análise crítica do referido livro didático busca-se entender se este ainda é veículo de afirmação do saber eurocêntrico e, em que aspectos isso ocorre. Da mesma forma, se este material está relacionado com a didática do professor e o uso dos alunos em sala de aula e como essa ferramenta de ensino pauta o processo histórico e cultural dos povos indígenas. Entende-se que a questão indígena é importante por conta do processo histórico brasileiro e contribuição para a formação identitária, tendo em vista que eles sofreram, no passado, com todo o processo de imposição da colonialidade do poder/saber/ser e, como isso, se estende até a atualidade. Nesse sentido, podemos ter uma visão de como se configura a “Colonialidade do Saber” e como esta se fundamenta na atualidade.

(...) outra face do privilégio epistêmico latino-americano é a inferioridade epistêmica que se impõe sobre o conhecimento produzido a partir das experiências do Sul. Mas sabemos que as maiorias são frequentemente conservadoras, e que as inovações veem das minorias. (...) temos um papel de renovação epistêmica a cumprir em relação aos estudos críticos do discurso. Creio que isso passa pela superação disciplinar, empreendimento difícil, mas que pode valer a pena; e a universidade não pode abdicar do fato de que a territorialidade nos faz sujeitos de nosso espaço, além de sujeitos do nosso tempo. Precisamos assumir a tarefa de definição de nossa própria pauta (...) (RESENDE, 2017).

Um dos primeiros a cunhar o termo “colonialidade” foi Aníbal Quijano, sociólogo peruano, sob o termo “colonialidade de poder”. Quijano (2000, 2009) propõe esse termo para explicar as bases epistemológicas da colonialidade e seus desdobramentos capital/trabalho e europeu/europeia/não-europeu/europeia. Suas reflexões críticas nos levam à ideia de raça que, para Quijano, é o princípio organizador da economia, da política e das diversas formas de poder e existência.

Diferente das discussões acerca das relações raciais, presentes na perspectiva de colonialidade de Quijano (2000, 200), outras problemáticas, como as feministas, defendidas dentre outras, por Lugones (2014), McClintock (2010) e Segato (2012), não estão presentes no imaginário da colonialidade desse autor. Essas questões de gênero estão diretamente envolvidas nas noções de patriarcado, machismo, sexismo, heteronormatividade, entre outras. As críticas das teóricas feministas ampliam e complexificam o pensamento de Quijano, uma vez que ele subordina o gênero à questão

da raça. Logo, de acordo com as perspectivas das autoras mencionadas, discutir o patriarcado tem sido uma das tarefas mais difíceis na América Latina contemporânea, visto que a questão da raça vem sendo tratada predominantemente no campo da colonialidade, fazendo com que as problemáticas envolvidas no campo do gênero sejam diluídas no universo de raça.

O gênero dentro do contexto da perspectiva decolonial, de acordo com Lugones (2007), se limita a colonialidade de poder. A autora considera que ele também foi utilizado como uma categoria para colonização, visto que, muito povos colonizados não se encaixavam na lógica binarista imposta pelos colonizadores. Rita Segato (2012) também reforça a ideia de Lugones ao discutir o conceito de povos colonizados e a forma que eles concebem o gênero de maneira oposta ao que lhes foram condicionados. E, nesse processo, agrega a violência de gênero que esses grupos subalternos tiveram que lidar nesta perspectiva, que não eram alinhadas ao binarismo/dimorfismo sexual.

Seguindo ainda com a questão da “modernidade”, Mignolo (2017) considera que este conceito epistemológico é uma construção de países europeus para justificar seu processo civilizatório em regiões africanas e americanas, visto que essa modernidade tão reproduzida pela epistemologia europeia não se encaixa nos contextos desses lugares. Nessa perspectiva, Mignolo em suas obras, também destaca não ser coerente falar em “pós-modernidade” para o continente não europeu e, para tanto, elabora uma série de conceitos arraigados à concepção de pós-modernidade, tais como: modernidades periféricas, alternativas ou subalternas. Com isso, Mignolo (2017, p. 25) propõe rupturas epistêmicas e não paradigmáticas, pois, a modernidade, para ele, “não é considerada um desdobramento ontológico da história, mas a narrativa hegemônica da civilização ocidental”. A teoria decolonial avança nesse sentido, considerando que não há uma modernidade especificamente nossa, sul-americana. A ideia de modernidade é uma ficção eurocêntrica que reforça o discurso do colonizador, ela pretende que as práticas de poder sejam continuamente “naturalizadas” por nós, ao invés de nos modernizar:

(...) modernidade/colonialidade/descolonialidade são três palavras distintas e um só conceito. Denota uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder. “Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de saber”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade “o relato da salvação, progresso e felicidade” que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto as falácias e ficções das promessas de progresso e

desenvolvimento que a modernidade contempla, como a violência a modernidade (MIGNOLO, 2017, p. 13).

O termo decolonialidade se desenvolve a partir da ideia de colonialidade e trata-se de um novo campo de análise, desse período ‘moderno’. Para isso, o caminho encontrado foi a ‘descolonização’. A descolonização em termos históricos é entendida como o período em que os estados colonizados pelos países europeus romperam seus laços políticos e ideológicos com seus colonizadores. Logo, descolonizar o período moderno, seria não exatamente “deixar de lado” todas as narrativas epistêmicas europeias acerca da história dos povos americanos, mas contestá-las e fomentar a naturalização da ideia de que devemos entender nossa história a partir de uma epistemologia própria da América e, portanto, não eurocêntrica (SANTOS, 2018). Segundo Mignolo (2017, p. 15), não se tratava de uma “terceira via” ao estilo da obra de Giddens, mas de desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais. Não consiste em criar uma teoria “verdadeira” e única, mas uma perspectiva comprometida com a igualdade global, diversidade cultural e com a justiça econômica.

As bases históricas da decolonialidade se encontram na Conferência de Bandung de 1955, que reuniu vários países africanos e asiáticos para discutir a construção de uma perspectiva alternativa, voltada para um “mundo futuro” que não estivesse ancorado na concepção capitalista e, tampouco, na comunista.

Esse é o legado da Conferência de Bandung. Quem participou da conferência optou por desprender-se: nem capitalismo nem comunismo. Optaram por descolonizar. O processo é longo, mas continua. A grandeza da Conferência de Bandung consistiu precisamente em ter mostrado que a decolonialidade ‘é uma “terceira opção” que não resulta da combinação das existentes, mas consiste em desprender-se delas (MIGNOLO, 2017, p. 19).

Essa conferência é considerada um marco para o processo de discussão acerca da descolonização política/econômica dos países outrora colonizados, não se sujeitando a um regime econômico base de seus ex-colonizadores. A proposta decorrente dessa conferência foi desprender-se dessas ideologias da liberdade para que esses estados independentes possam trilhar sua história sem o condicionamento político/econômico de países europeus.

Como enfatiza Mignolo (2017, p. 2) faz meio século que as bases políticas e epistêmicas da decolonialidade foram projetadas:

O pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, “a consciência e o conceito de descolonização”, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializaram nas conferências de Bandung e dos países não alinhados.

Pela análise do referido autor, o termo decolonialidade ao propor o desprendimento do capitalismo e do comunismo, trilhou na construção de bases para um distanciamento da teoria política – liberalismo – e economia política, rumo às fronteiras, às histórias regionais, ao multiculturalismo. Em específico, sobre o multiculturalismo Sparenger e Kretzmann (2008) discutem que ele está presente na maioria dos países que tem uma população heterogênea e que tiveram que se adaptar forçadamente a um modelo colonizador cultural, social e político. Essas minorias foram forçadas à assimilação desse modelo de comportamento do colonizador e suas culturas sofreram fortes discriminações, diferentes formas de exploração e incorporação de um cenário nacional que considera todos os homens “livres e iguais”, o que gerou ali uma cultura universalizada que não respeitou a pluralidade cultural dos países colonizados. Logo, a necessidade de uma estrutura de pensamento diferente daquele que era pensado pela epistemologia europeia; um pensamento que pudesse afastar dessas teorias europeizadas. Esse processo de afastamento é amplamente discutido por Mignolo por meio da epistemologia fronteira (pensamento de fronteira):

O pensamento fronteiro é dito de outra forma o nosso pensamento, do *anthopos*, de quem não aspira se converter em *humanitas* porque foi a enunciação dos *humanitas*, tornamo-nos epistemologicamente desobedientes, e pensamentos e fazemos descolonialmente, habitando e pensando nas fronteiras e as histórias locais, confrontando projetos globais (MIGNOLO, 2017, p. 21).

Assim, constata-se que pensamento de fronteira é importante para entender o colonialismo. Em outras palavras, “é o reconhecimento da diferença colonial das perspectivas subalternas que exige o pensamento da fronteira” (MIGNOLO, 2012, p. 6). Contudo, se faz necessário desapegar de termos da epistemologia europeia como

“modernidade” e/ou “pós-modernidade” para pensar fronteiriçamente, uma vez que essa categoria epistemológica impede o desenvolvimento do pensamento fronteiriço, pensamento este que será discutido posteriormente.

Para complementar esta categoria de pensamento de Mignolo, trago as ideias de Grossfoguel (2008, p. 137) ao considerar que até o momento a História do mundo capitalista/patriarcal, moderno/colonial tem privilegiado a cultura, o conhecimento e a epistemologia produzida pelo ocidente a partir de uma posição de superioridade em relação ao que não é ocidental. Grossfoguel (2010), ao temporalizar a violência das ações coloniais aplicadas aos países latino-americanos ao longo dos séculos, como a imposição do Cristianismo no século XVI; a missão “civilizadora” nos séculos XVIII e XIV; o projeto “desenvolvimentista” no século XX e, mais recentemente, o projeto imperial das intervenções militares apoiadas na retórica da “democracia” e dos “direitos humanos” impostos no século XXI, considera que sejam ações fundamentadas no militarismo e na violência sob a retórica da modernidade com apelos para salvar o outro pelos seus próprios barbarismos. Esse autor, fundamentado em Mignolo, nos apresenta a epistemologia de “fronteira” como uma possibilidade para discutir o eurocentrismo colonial:

(...) é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (GROSSFOGUEL, 2017, p. 137).

O pensamento crítico de fronteira é a “resposta” epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteiras redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizados no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. A opção decolonial está se convertendo em uma forma de ser, pensar e fazer das sociedades políticas de todo o globo, sobretudo, aquelas subalternizadas pelo colonialismo. Esta define em seus processos de pensar e de fazer descolonialmente (MIGNOLO, 2017).

Por esta razão, necessitava criar categorias de pensamento não encontradas no vocabulário da teoria política e da economia política europeia. Precisavam-se desprender e pensar nas fronteiras que habitavam: não nas fronteiras do estado-nação, mas nas fronteiras do mundo colonial/moderno, fronteiras epistêmicas e ontológicas (MIGNOLO, 2017, p. 20).

Avançando no pensamento de fronteira, “pontos de origem e rotas de dispersão são conceitos-chaves para também traçar a geopolítica do conhecimento/sensibilidade/crença, tanto como a corpo-política conhecimento/sensibilidade” (MIGNOLO, 2017, p. 16). De acordo com o referido autor, entende-se por geopolítica do conhecimento/sensibilidade/crença os modos como as pessoas produzem e transmitem ‘saberes’ uns para os outros diante da relação entre modernidade/colonialidade. Tais saberes são pautados numa perspectiva eurocêntrica, uma vez que a produção desses é pensada a partir da epistemologia europeia, que anula e nega saberes que não fazem parte da linha de pensamento europeu. Mignolo (2017) refere-se a Frantz Fanon (2008) em sua obra, “Pele Negra, Máscaras Brancas”, como um autor que busca a percepção racializada que os europeus assumem sobre a comunidade africana. Em sua obra o autor coloca a ideia de ‘homem’ arraigada como o corpo racializado, nas histórias locais marcadas pela colonialidade. Assim como reflete sobre como essa epistemologia subalterniza, oprime e reduz os grupos e comunidades que são consideradas de “terceiro mundo” em relação à Europa.

Logo, entender a obra de Fanon, para Mignolo, faz com que tenhamos ciência que esse autor está dialogando com o pensamento fronteiriço, uma vez que na Conferência de Bandung é clara a ideia de descolonização e um “posicionamento neutro” dos países africanos frente à Europa, abrindo brechas para que essas comunidades locais, no caso, africanas, possam se expressar de acordo com suas perspectivas, saberes e conhecimento, sustentando e, ao mesmo tempo, resistindo à ideia de negação a epistemologia que ainda estigmatiza as comunidades africanas por meio da questão racial.

Ainda no que diz respeito à genealogia do pensamento fronteiriço trazemos novamente Fanon (2008), com o conceito de “sociogênese”. Diferente da filogênese, que estuda a evolução das espécies, e da ontogênese que se refere à evolução humana, a sociogênese se volta aos estudos acerca das interações sociais entre os indivíduos. Este conceito desobedece à epistemologia europeia, uma vez que esta perspectiva analítica

está fora de eixo do pensamento europeu, pensamento este que confronta aquele instituído dentro das perspectivas filogênicas e ontogênicas.

Mignolo (2017, p. 22) ressalta que “este trabalho de Fanon tem como referência na lógica de enunciação e da classificação de quem tem privilégio de classificar e, assim, decretar o racismo epistêmico e ontológico”. O conceito de sociogênese surge com os africanos, considerados “negros”, não por conta da cor da pele, mas por um imaginário que associava africanos ao processo de escravidão que lhes foram impostos no período colonial: “tornar-se negro”, por exemplo, é um discurso cujas regras são incontroláveis e que não deixam espaço para questionamentos. Mignolo (2017, p. 22) corrobora com a ideia de que a sociogênese possibilitou pensar e transitar as fronteiras do pensar descolonialmente. A libertação da epistemologia territorial sobre a qual se apoia a epistemologia europeia, encrustada ao conceito de sociogênese, nos permite desprender precisamente de regras e conteúdo do ocidentalismo epistêmico. Não há outra maneira de saber, fazer e ser descolonialmente, senão mediante um compromisso com a “desobediência epistêmica”, enfatiza Mignolo (2017).

Como é possível constatar, o referido autor analisa a recriação do continente americano a partir de novos significados e imaginários. Nesse sentido, trago a pesquisadora Manuela Cunha, em sua obra: Índios no Brasil – história, direitos e cidadania (2012, p.11) para ressaltar o pensamento europeu etnocêntrico e o seu auge no século XIX, com o modelo evolucionista cultural, proposto por Morgan (2005):

(...) é talvez a ilusão de primitivismo. Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram, portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades “primitivas”, condenadas a uma eterna infância. E, porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história (CUNHA, 2012, p. 11).

Manuela Carneiro da Cunha (2012) afirma que, não muito diferente das comunidades africanas que passaram pelo processo analítico da filogênese/ontogênese, as comunidades indígenas americanas também foram analisadas dentro destas perspectivas eurocênicas condenadas a seu apagamento e esquecimento.

Apesar do avanço das pesquisas arqueológicas, com hipóteses sobre os vários modelos que explicam os fluxos de povoamentos dos indígenas americanos, assim

como sobre a produção de conhecimentos acerca da diversidade cultural dos primeiros habitantes do território brasileiro, no que se refere a práticas culturais diversas, conhecimentos tecnológicos, modos particulares de relacionar e manejar o ambiente. Tais dados não têm sido suficientes para romper com os estereótipos criados em relação aos grupos que viviam no continente sul-americano antes da chegada dos colonizadores. A seguir apresento a citação de Prous (2006), acerca dos mitos redutores que persistem no discurso de parte expressiva da sociedade sul-americana.

Aos poucos sem vem corrigindo uma série de ideias errôneas, infelizmente enraizadas na cabeça de muita gente – e às vezes ainda ensinadas nas escolas. Uma delas é que os primeiros ocupantes do território que hoje chamamos de Brasil, como qualquer homem pré-histórico, teriam vividos num mundo frio e povoado por mamutes ou dinossauros. Refugiando-se dentro de cavernas (mas também nômades sem domicílio fixo), disporiam essencialmente de pedra para fabricar seus instrumentos e passariam muita fome. Seriam primitivos que ainda não imaginavam uma sociedade racionalmente organizada como a nossa. Esta é, obviamente, uma fantasia oriunda das pesquisas realizadas na Europa no século XIX, dentro de uma perspectiva evolucionista (PROUS, 2006, p. 126, 127).

Trazemos Neves (1995) para complexificar ainda mais os dados apresentados por Cunha (2012) acerca do impacto negativo da chegada dos colonizadores ao continente americano em relação aos povos indígenas:

O impacto da conquista européia sobre as populações nativas das Américas foi imenso. Não existem números precisos, mas há estimativas indicando que a população nativa do continente chegava, à época da conquista, a mais de cinquenta e três milhões de pessoas, sendo que só a bacia Amazônica teria mais de cinco milhões e seiscentos mil habitantes (DENEVAN, 1992, p. xxviii). Tais figuras não são, no entanto, aceitas unanimemente, já que os documentos usados para a elaboração dessas estimativas - crônicas de viajantes e oficiais das coroas, relatos de missionários, sítios arqueológicos - dão margem a estimativas bastante diferentes. (...) de fato há atualmente, por exemplo, apenas um grupo indígena numeroso localizado na calha do Amazonas brasileiro, os Ticuna do alto Solimões. No entanto, a falta de pesquisas arqueológicas e bioantropológicas que tenham como foco o impacto do contato sobre as populações impedem que possamos ter no momento uma noção equilibrada sobre as mudanças provocadas pela colonização. Tais pesquisas podem fornecer dados sobre, por exemplo, o tamanho e densidade de ocupação das antigas comunidades, as estratégias de manejo dos recursos naturais e o estado de saúde das populações indígenas nos períodos imediatamente anterior e posterior ao contato (NEVES, 1995, p. 176, 177).

As concepções e práticas “civilizatórias” do passado – mesmo recicladas e sendo difundidas até a atualidade como fundamentos e legitimados como “verdades

científicas”, já não se sustentam mais. Movimentos epistemológicos buscam uma outra visão desse processo de ‘modernidade’, como o da decolonialidade.

Como já discutido, a decolonialidade busca a formação de movimentos de afirmação de grupos locais. Sobre essa questão, Dalmolin (2003, p. 12) ressalta que no Brasil, a luta dos povos indígenas tem nos últimos tempos se ressurgindo, reivindicando e construindo espaços de afirmações de suas identidades étnicas.

Nesse sentido, Ailton Krenak (2019) em uma obra chamada: *Conversas com Pensadores Indígenas*, através de uma entrevista, relata sobre esse processo de “descobrimento” do Brasil houve em 1500 para os brancos e em 1970 e 1980 para os indígenas. Ressalta que, simbolicamente, indígenas são reconhecimentos simbolicamente como “donos do Brasil”, porém lutam dia a dia para ter um lugar para existir, pois não existe um lugar para esses povos viverem. Logo, Krenak afirma que os indígenas que têm de lutar diariamente para viver e se afirmarem enquanto povos pertencentes ao Estado brasileiro, expressando suas visões de mundo, sua potência enquanto seres humanos, sua pluralidade e sua vontade de ser e viver (KRENAK, 2019).

1.3 PRÁTICAS COLONIAIS ENTRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Ao chegarem às costas brasileiras, os navegadores pensaram que haviam atingido o paraíso terreal: uma região de eterna primavera, onde se vivia comumente por mais de cem anos em perpétua inocência. Desse paraíso assim descoberto, os portugueses eram o novo Adão (CUNHA, 2012, p. 8).

A chegada dos europeus no continente americano deu-se a partir do final do século XV, nesse período grupos indígenas de diferentes etnias habitavam partes distintas da América. Importante ressaltar que as ocupações mais antigas do continente americano remontam a mais de 40 mil anos antes do presente, localizadas na região Nordeste do Brasil (BOËDA, 2016). Várias foram as justificativas da colonização, sendo elas, de natureza econômica, social, religiosa e cultural. Utilizaram-se de todo o tipo de violência como meio para usurpar e anular os direitos dos nativos às suas terras, assim como às suas culturas. Sobre essa questão, Carlos Benítez Trinidad discute:

El, indio, creado a partir de la experiencia colonial por Occidente, fue fabricado como contraparte ontológica al proyecto de la Modernidad iniciado por Europa a partir de su expansión atlántica. Esta construcción histórica del indio, como ser colonizable y categoría supra-étnica, se caracterizó por nacer a partir de referencias epistemológicas propias cuyas raíces se hunden en la más profunda antigüedad. Constructo simbólico y cultural dibujado como espejo invertido a los logros culturales la otredad encarnada (y por tanto, fácilmente identificable) que permitía guardar los secretos de los avances de la civilización occidental a la cual se contraponía en esencia y presencia... (TRINIDAD, 2016, p. 27).

De acordo com o referido autor, a chegada dos europeus à América e a imposição truculenta de suas culturas e da religião Católica aos nativos demonstra como a superioridade dos europeus frente às populações indígenas era absoluta enquanto projeto colonizador das terras “recém-descobertas”. Movidos pelo ideal da modernidade, conforme discutido anteriormente, suas práticas eram consideradas benevolentes, voltadas aos atos de evangelizar/civilizar/desenvolver grupos humanos que viviam, segundo o paradigma evolucionista cultural, em estado incivilizado. Numa perspectiva teológica, a cultura indígena, assim como o próprio indígena era considerado um ser não-humano, habitando o paraíso.

O colonialismo nas suas diferentes esferas – político, cultural, religioso, militar e econômico – foi sustentado pelos europeus em suas “missões civilizatórias”, fundamentando a ideia de “civilização universal”, cujo modelo de desenvolvimento pairava no sistema sociopolítico e cultural europeu. Na ótica do colonizador a ocupação dos territórios indígenas e o domínio cultural e religioso se faziam necessário, uma vez que os povos ameríndios possuíam sistemas diferentes e inferiores que não condiziam com a epistemologia europeia.

Cunha (2012, p. 9-10) discute o encontro entre os dois mundos: o mundo novo – aquele que aqui chamamos de ameríndio e o mundo velho, o europeu – e as consequências que esse encontro trouxe para as comunidades nativas da América. Denomina esse “encontro”, de genocídio justificando os motores desse processo como ganância e ambição. Segundo a referida autora, a população indígena brasileira que, estava na casa de milhões de indivíduos e, na atualidade, se reduziu acerca de 800 mil, quantitativo estimado antes da pandemia do coronavírus. As epidemias trazidas pelos colonizadores somados às guerras travadas com os indígenas, provocadas pela ânsia de “civilizá-los” e de torná-los subalternos, foram decisivas para redução da população indígenas brasileira.

Damolin (2003) reforça o caráter econômico do processo de colonização, ressaltando que a dominação foi movida pela intenção de obter riquezas que aqui eram em abundância, simbolizadas, principalmente, pelo ouro. Colonizadores ignoraram e desprezaram outra forma de “riqueza” que não fosse aquela para fins econômicos. Se recusaram em aceitar ou admitir o novo, o diferente: a cultura indígena, com seus saberes locais e históricos, línguas, tecnologias, culinárias etc (DALMOLIN, 2003).

Para fundamentar as narrativas do modelo de civilização europeia, ancorado no evolucionismo cultural, trago Lewis Henry Morgan, em sua clássica obra, denominada “A Sociedade Antiga”. Nela o autor classifica, numa perspectiva universal, o progresso humano iniciado com a fase de “selvageria”, passando pela “barbárie” até atingir o ápice do desenvolvimento socioeconômico, representada pela fase de “civilização” (2005[1877], p. 28), representado pela elite europeia. Esse quadro abaixo retrata o pensamento europeu frente aos povos ameríndios:

Figura 01 - Evolução cultural das sociedades humanas.

Períodos	Condições	
I. Período inicial de selvageria	Status inferior de selvageria	Da infância da raça humana até o começo do próximo período.
II. Período intermediário de selvageria	Status intermediário de selvageria	Da aquisição de uma dieta de subsistência à base de peixes e de um conhecimento do uso do fogo até etc.
III. Período final de selvageria	Status superior de selvageria	Da invenção do arco-e-flecha até etc.
IV. Período inicial de barbárie	Status inferior de barbárie	Da invenção da arte da cerâmica até etc.
V. Período intermediário de barbárie	Status intermediário de barbárie	Da domesticação de animais no hemisfério oriental e, no ocidental, do cultivo irrigado de milho e plantas, com o uso de tijolos de adobe e pedras, até etc.
VI. Período final de barbárie	Status superior de barbárie	Da invenção do processo de fundir minério de ferro, com o uso de ferramentas de ferro, até etc.
VII. Status de civilização	Status de civilização	Da invenção do alfabeto fonético, com o uso da escrita, até o tempo presente.

Fonte: Morgan (2005[1877]).

Em referência ao quadro acima é perceptível que os dominantes eram caracterizados a partir das seguintes características: europeus, brancos, cristãos e modernos. Estes ocupam a posição mais alta da cadeia evolutiva de Morgan, enquanto

os povos indígenas classificados em um estágio de selvageria ocupavam a posição mais baixa dessa cadeia, mostrando o quão ser diferente do padrão europeu estaria em um estágio primitivo. Assim, considerando que povos indígenas se encaixavam na base do modelo civilizatório e, com o discurso de colaborar com a sua evolução de “ser-humano”, foram lhes retirados seus direitos, porque estes eram incivilizados e sem capacidade para assumir as riquezas de suas propriedades territoriais.

Sobre a relação do território com a cultura indígena, Sparemerger e Kretzmann (2008) ressaltam que o território indígena não é somente um espaço para suprir as necessidades econômicas; os indígenas entendem-se como pertencentes à terra, a relação de integração com o meio se projeta. A partir de seus lugares, os ameríndios constroem, de um modo mais amplo, seus modos de vida. Desse modo, retirar as terras dos grupos indígenas é, para além do problema econômico, uma questão também ontológica e cosmológica, já que a terra complementa o “ser-indígena”.

A luta pelo território, por exemplo, sempre foi e continua sendo a principal bandeira de luta do movimento indígena. Independentemente de ser homem, ou mulher, o território é fundamental, inclusive para a gente continuar a ser indígena. É um tema que une (GUAJAJARA, 2017, p. 190, 191).

O reconhecimento dos lugares como sagrados para as populações indígenas faz com que eles criem e recriem laços com aquele território na tentativa de manter suas tradições e ritos relacionados com o espaço em que vivem.

É também na esfera de sinergia com o lugar que ocorre a transmissão de saberes, as formas de convivência, a continuidade de suas práticas culturais, elementos esses que os identificam enquanto pertencentes a tal lugar/território (IPHAN, 2006, p. 11). Com isso, é possível compreender a amplitude da noção de lugares para as comunidades indígenas, pois nele se consolida sua cultura, identidade, economia e cosmologia. Lugar de vivência, experiências, e formação de identidade. Por conseguinte, o pensamento eurocêntrico, associado ou fundamentado em sua ambição economicista acerca das riquezas que aqui foram identificadas foi, como mencionado anteriormente, a justificativa para o genocídio de grupos humanos habitantes das terras sul-americanas (CAMPOS, 2018, p. 105).

Ainda sobre essa questão, Almeida (2017, p. 19-20) traz em discussão as iniciativas de ocultamento da atuação dos indígenas sobre sua história, ou para ser mais

preciso, a história do lugar de onde eles viveram, e a tentativa de apagamento de suas identidades étnicas em detrimento da supervalorização das narrativas eurocêtricas e das identidades nacionais. Neste sentido, cria-se a ideia de “heróis” e “vilões” onde os portugueses conseguem dominar milhares indígenas, catequizá-los e discipliná-los de acordo com suas justificativas – trabalho e manejo com a terra a serviço da coroa portuguesa. Logo, “as narrativas e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles” (ALMEIDA, 2017, p. 19).

Na década de 1960/70, uma historiografia baseada no marxismo busca entender essa ‘história do índio’ diferente, ela descaracteriza o aspecto heroico dos europeus sobre os indígenas, porém mantinham os indígenas como vítimas incapazes de reagir ou se colocar contra toda a violência sofrida nesse período. Essa perspectiva considera a diferença cultural, baseada nas categorias de superioridade e inferioridade cultural, reforçando a dicotomia entre dominador (branco europeu) e dominado (grupos indígenas) (ALMEIDA, 2017).

Cabe ressaltar o impacto que essas narrativas históricas provocaram nos colégios, universidades e na população como ideias absolutas sobre imaginário indígena na América. Fomentados pela mídia e outros instrumentos de dominação de conhecimento, essas ideias, extremamente negativas, fazem com que os indígenas sejam vítimas – além da violência epistêmica em toda sua história – de sentimentos preconceituosos, discriminatórios e intolerantes em relação sua existência.

Krenak (2019), enquanto intelectual e indígena reforça esses impactos de narrativas históricas que pautam as sociedades ameríndias afirmando como ele percebe o lugar de representação de poder dos brancos e que eles – os indígenas – devem ocupar alguns espaços para que pudessem ter uma visibilidade, e nesta linha de pensamento, ocupar espaços, por exemplo, as mídias, para fazer discursos que pautam as problemáticas indígenas e seu processo de resistência.

De acordo com Dalmolin (2003), no processo histórico brasileiro houve apagamento de diferentes culturas, porém a resiliência e resistência dessas comunidades originárias possibilitou sua existência. Processo histórico esse, marcado pelas colonialidades do “poder”, do “ser” e do “saber” que ainda reforçam o caráter de cultura universal, não reconhecendo a pluralidade cultural. Em 1964, sob o Regime Militar, temos um esforço maior para o apagamento das culturas indígenas na tentativa de firmar o modelo cultural nacional, baseado nos ideais das epistemologias europeias.

El indio fue visto he imaginado tradicionalmente, tanto por el poder colonial como por los gobiernos de un Brasil independiente, como un elemento que proporcionaba inestabilidad a la consolidación de la integración económica, social y política, especialmente durante la dictadura militar cuando la cuestión indígena tomó una relevancia esencial en el debate público nacional (TRINIDAD, 2016, p. 31).

Desse modo, a forma como os grupos indígenas foram tratados, através da violência física e cultural, foi também uma estratégia utilizada pelo governo militar do Brasil para manter a “pacificação” desejada e manter o modelo civilizatório de sociedade. Os grupos indígenas eram considerados como obstáculos ao avanço da civilização/modernidade.

Também é interessante continuar com o referido autor (2016, p. 34-37) para ampliar a questão acerca de “progresso” e os indígenas considerados empecilhos ao desenvolvimento econômico do Brasil. Trinidad (2016) destaca que construção da rodovia Transamazônica, que integrava a Amazônia ao restante do país foi projetada para ser construída a “qualquer custo”, ainda que isso levasse a conflitos entre os grupos indígenas da região.

É importante observar como a mentalidade sobre os grupos indígenas era compreendida durante o regime militar brasileiro. Eram tidos como empecilhos e as pessoas indígenas como criaturas bestializadas, não-humanas (DALMOLIN, 2013). Rituais antropófagos eram uma das práticas culturais que referenciavam a deturpação sobre esses povos, alinhada ao estereótipo sobre os grupos indígenas, com a finalidade de atender às premissas econômicas e militares em relação às terras habitadas pelos indígenas, sem considerar os aspectos cosmológicos envolvidos na questão dos territórios.

Ainda sob o governo militar, a ideologia estruturada na “defesa da unidade nacional” (DALMOLIN, 2003, p. 14) se projeta em diversos campos. No que diz respeito ao campo educacional destaca-se a criação da disciplina “Educação Moral e Cívica”, ministrada em todas as escolas em âmbito nacional e em todos os ciclos da educação básica. Ela foi instituída com o intuito de fortalecer a ideia do projeto de “Unidade Nacional”, imposto pelo Regime Militar. Essa disciplina regulamentava o que deveria ser ensinado em cada etapa do ensino, inclusive nas escolas frequentadas pelos indígenas.

As escolas indígenas também se inseriam nesse processo, pois o ideal do plano de unidade nacional estimulava a “modernização” dos indígenas, com o objetivo de trazê-los à civilidade, balizada na epistemologia europeizada. Para isso, seria necessário inseri-los nesse modelo escolar e isso significava, primeiramente, considerar que as populações indígenas não tinham uma cultura que contemplasse os padrões impostos pelo Estado brasileiro, não consideravam a diversidade cultural entre esses povos e, numa segunda perspectiva, eles deveriam ser integrados à sociedade nacional sem considerar essa multiculturalidade. Logo, entende-se que o plano de Unidade Nacional estimulava a integração dos índios a uma cultura universalizada ignorando os demais modelos culturais existentes no interior do território brasileiro. É importante ressaltar que pela perspectiva da Unidade Nacional, ainda que a unicidade esteja presente, ela está pautada na existência de culturas superiores e inferiores, ou seja, o diferente é naturalizado e não problematizado.

Neste sentido, a política de Unidade Nacional é pautada apenas em uma nação, a brasileira, moderna e ocidental, sem respeitar as diferenças culturais. Sobre essa política integracionista, Grupioni (2001, p. 89), salienta que:

Até antes da constituição de 1988, a relação do Estado com os povos indígenas era marcada pela intenção de integração. Visto como um bem que o Estado podia oferecer aos índios. A política integracionista era antes de tudo individualista, pois pretendia integrar o índio à comunhão nacional (GRUPIONI, 2001, p. 89).

Dalmolin (2003), por sua vez, aponta que essa política integracionista quase levou a “extinção” dos povos originários das terras que formam o Estado brasileiro. No entanto, todo o esforço para assimilar o outro não conseguiu fazê-los desaparecer, assim como o modelo ocidental já não se sustenta tão tranquilamente com verdade única. Logo:

(...) da fragilidade do projeto de homogeneização cultural, escancara os problemas resultantes das realidades pluriculturais, no qual até então as diferenças eram reconhecidas somente quanto se pretendia diminuir, escravizar, segregar, excluir negar direitos ao outro. O movimento de afirmação de identidades, vem ressignificar as diferenças, defender o “direito a diferença” sob novas perspectivas que pensem relações interculturais em outros patamares (DALMOLIN, 2003, p. 15).

Nesse contexto, surgem movimentos de resistência a essa epistemologia de caráter universal, que ainda reside encrustada em forma de colonialidade de poder/saber nas sociedades americanas. Precisa-se refletir acerca de como essa educação foi cunhada e sua persistência na sociedade brasileira, como verdades absolutas, universais e únicas. De acordo com Paulo Freire (1987):

Somente na medida em que se descobrem hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações de desumanização (FREIRE, 1987, p. 43).

A escola deve e pode desenvolver um papel crucial na luta contra conceitos e ideias que nos foram impostos nestes anos longos de colonização, fazendo com que nos reconheçamos como indivíduos autônomos, pensantes e que fazemos parte de um processo histórico onde os protagonistas somos nós. No modelo escolar europeu, baseado nos conceitos iluministas do século XVIII, a ciência foi utilizada como justificativa de barbáries cometidas pelos europeus mundo afora – sobretudo África, Ásia e América. Sobre as comunidades indígenas, tudo que lhes foram ensinados, baseou-se na epistemologia europeia, onde a exclusão, não-aceitação e apagamento de sua cultura fazia parte da estrutura metodológica. As crianças indígenas foram condicionadas a conhecimentos que não faziam parte de sua história. Esse processo, se não interrompido, leva a um processo de esquecimento dos traços culturais de suas populações (MORAIS; PALMA, 2019, p. 225).

No que diz respeito aos órgãos estatais, Cunha (2012, p. 21-22) discute sobre a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), serviço esse que era designado por prestar assistência a todos os índios do território nacional. Em 1966 esse órgão se desfez por acusações de corrupção e foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o que significa entre as entrelinhas que o órgão que era responsável pelas questões indígenas no Brasil era atrelado ao Estado brasileiro, que tinha interesses opostos àqueles dos povos indígenas.

Durante o período militar surgiu a ideia do “milagre econômico” traduzido na construção da Transamazônica, da barragem de Tucuruí, e do projeto Carajás. Tais empreendimentos impulsionaram investimentos de infraestrutura e mineração. O que

por um lado representa um avanço ao tão aclamado desenvolvimento econômico, por outro, nos dá a ideia de que o índio está na contramão deste projeto, uma vez que esse indígena habitava as regiões onde essas obras seriam realizadas, e quanto mais longe esses forem afastados desses lugares, menor seria o empecilho para o progresso econômico.

Sob esse cenário é interessante ressaltarmos que no fim da década de 1970, multiplicam-se as organizações não-governamentais de apoio aos indígenas, e no início da década de 1980, pela primeira vez, foi organizado um movimento indígena de âmbito nacional. É interessante ressaltarmos este fato mediante as grandes transformações que acontecerão no transcurso da construção da constituição de 1988, e como os indígenas serão tratados e assimilados no processo histórico brasileiro (CUNHA, 2012, p. 22).

Com a Constituição de 1988, assegura-se aos indígenas o direito de permanecerem como são, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. É interessante observarmos que a nova Constituição deu direito à existência do indígena enquanto tal, respeitando seus traços de identidade; língua, religião, organização social e espacial. Também foi estabelecido a garantia de suas terras por “direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988), mesmo ainda essas terras sendo pertencentes à União, mas de usufruto das comunidades indígenas, de acordo com o documento.

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento (GRUPIONI, 2001, p. 132).

Ancorado pela Constituição de 1988, e pelos movimentos indígenas que reivindicaram pela sua existência e seus direitos, surgiu no Brasil, sobretudo, a partir de 2003, diversos cursos de Licenciaturas em Educação Intercultural Indígena. Em 2007, a Universidade Federal de Goiás (UFG) iniciou o curso de Licenciatura voltado às comunidades indígenas “pensado e negociado entre professores da Universidade Federal de Goiás (UFG) e lideranças indígenas da etnorregião Araguaia-Tocantins” (NAZARENO, 2018). Um salto importante e relevante para a preservação da cultura indígena, pois este curso pode ser entendido como um avanço educacional para com os

povos indígenas e sua legitimação enquanto ser-humano atuante e integrado ao processo histórico local.

De acordo com o referido autor (2018), a matriz básica do curso da UFG está inserida dentro das realidades locais das comunidades indígenas, por exemplo: educação bilíngue intercultural, línguas indígenas, territórios indígenas, etnicidade, diversidade cultural, saberes locais e universais, entre outros, são alguns dos temas trabalhados em sala de aula como produção do saber. Ressalta que essa matriz tem sido constituída desde o início do curso na UFG, para que na prática resulte em trabalhos que visem à interculturalidade crítica e à transdisciplinaridade.

Cursos de licenciatura indígena têm sido ofertados para várias regiões do Brasil, por universidades públicas, respeitando as diferenças culturais e étnicas de cada grupo. É importante considerarmos como estes podem fazer um trabalho de revitalizar as culturas indígenas cruzando saberes tradicionais com saberes acadêmicos em um processo de gestão onde há o reconhecimento das diferentes culturais.

A valorização dos diferentes saberes, pensando sob a ótica de Boaventura Santos em uma entrevista sobre a *práxis* da ecologia dos saberes, nos permite refletir sobre os diálogos que podem existir entre os variados saberes para com as lutas sociais e tudo que nela intervém. Ressalta que neste processo todas as vozes podem e devem ser ouvidas para que assim crie um lugar democrático onde não haja líderes, e sim facilitadores de discussão (CUNHA, 2014).

O pensamento de Boaventura Santos parte de uma perspectiva decolonial onde aqueles que foram excluídos da formação de seu processo histórico e cultural, por meio do projeto de colonização europeia possam, através de espaços acadêmicos, contar suas narrativas através do que foi experienciado e vividos por eles, possibilitando assim que práticas coloniais existentes até os dias atuais sejam ressignificadas a partir dos saberes daqueles que foram excluídos de sua própria história.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA, LIVRO DIDÁTICO, NARRATIVAS E ICONOGRAFIAS

Este capítulo preocupa-se em discutir o papel do ensino de História e sua importância na formação de pessoas. Como este ensino tem considerado os povos indígenas brasileiros em relação ao processo histórico e étnico. Faz um breve histórico acerca da constituição dos materiais didáticos e, em específico, sobre o livro didático de História, englobando ainda livros complementares, documentos, cartilhas, entre outros, os quais têm servido de base para o ensino no Brasil. Essa caracterização foi importante para que assim, o/a leitor/a possa ter um panorama sobre os processos de rupturas e continuidades acerca das narrativas e iconografias tratadas neles. O capítulo discute, igualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja primeira versão é de 2015, mas somente em 2018 foi instituída; trata também das mudanças que esse novo projeto curricular provocou no ensino de história e seu olhar para com as comunidades indígenas brasileiras.

2.1 ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS

A pesquisa acerca do ensino de História vem ganhando respaldo maior na contemporaneidade, com estudos mais aprofundados sobre o currículo e sua formação. Segundo Ferreira e Jaehn (2012), é no final da década de 1980 que no Brasil iniciam os debates sobre os estudos em história do currículo. Este movimento impulsionou a formação de grupos de pesquisa, assim como fortaleceu as discussões na área, tendo como referência o pensamento de Ivor Goodson, conhecido internacionalmente por propor importantes reformas educativas.

(...) no Brasil, os estudos em História do Currículo surgem, de forma incipiente, no final dos anos de 1980, fomentando o aparecimento posterior de grupos de pesquisa e o diálogo com seu principal interlocutor: Ivor Goodson (FERREIRA; JAEHN, 2012, p. 2).

De acordo com Sacristàn (2013), a palavra currículo ²deriva de *curriculum*. O termo inicialmente era utilizado para tratar sobre “carreira”, que relacionava ao mundo do trabalho. Em nosso idioma a palavra bifurca-se e assume dois sentidos: primeiro o de carreira, a vida profissional das pessoas; por outro lado por ser entendido como a construção da carreira de um estudante, e de maneira mais sólida, os conteúdos deste percurso, organização e a ordem quem que deverão fazê-los e aprendê-los.

Horn e Germinari (2006) recuam um pouco mais a trajetória desses estudos e consideram que a partir da década de 1970, estudiosos ligados à área da Sociologia da Educação, a partir de uma perspectiva marxista e dialética, já teriam impulsionado estudos sobre a constituição dos currículos escolares. Tais estudos representam uma iniciativa de mudança, com o intuito de romper pressupostos e conceitos clássicos, fundamentados em epistemologia europeia que décadas vem direcionando a estrutura de tais currículos.

É também importante trazermos nesse momento, o pensamento de Paulo Freire, referência no Brasil e, em nível global, por conceber um método educativo contrário à perspectiva tradicional de currículo fundado em preceitos antidemocráticos e coloniais, propondo uma educação que problematizava o modelo de sua época (1960 ~1990) e conceitos tidos como clássicos e absolutos. Nascido em Recife, no estado de Pernambuco, suas obras são referências para o estudo das ciências sociais e humanas no que tange a relação entre pessoas, educação e sociedade. O pensamento de Freire terá demasiada importância a partir dos anos 1960 no que diz respeito às suas contribuições do ensino e como o mesmo está encrustado em estereótipos marcados pela epistemologia europeia e voltado para uma formação essencialmente tecnicista e meramente reprodutora de trabalhadores (FREIRE, 1980).

Paulo Freire considerava, de forma crítica, a educação como ferramenta que atendia as necessidades concretas da sociedade. Elaborou um modelo educacional que levou os adultos a terem consciência de seu letramento partindo do princípio de que uma alfabetização transcorre a partir da realidade de vida do alfabetizado. Isso facilita e, ao mesmo tempo consolida a compreensão acerca das técnicas básicas de ler, escrever e

² Sobre Currículo escolar “se limita aos aspectos acadêmicos, ele é a guia dos processos, a bússola que define a ordem lógica da sequência dos conteúdos; a demonstração de que o currículo foi dominado é o critério de êxito escolar” (SACRISTAN, 2013, p. 18).

entender o mundo. Freire elaborou uma forma de educação interdisciplinar como o objetivo de dar liberdade aos “oprimidos”, humanizando o mundo por meio de cultura considerada “libertadora”, evitando a forma lógica e mecânica que considera a consciência criadora da realidade (SCORTEGAGNA, OLIVEIRA, 2006).

Para Paulo Freire, a mente do/a discente não é considerada um depósito que deve ser preenchido pelo/a professor/a, pois no processo ensino/aprendizagem, os atores e atrizes aprendem juntos e descobrem novas dimensões e possibilidades na realidade de vida,

[...] procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 1980, p. 41).

Segundo Coscarelli e Corrêa (2021), a teoria de Freire é sempre pautada na experiência do sujeito, onde o mesmo reconhece a realidade em que vive e, partir dessa leitura de mundo, começa sua transformação. Freire nos trouxe o papel do ensino, do qual ele pode desempenhar um papel de emancipação civil, política na construção da cidadania.

Baseando-se também nestes autores, Freire (1980) tece críticas incisivas sobre o currículo da segunda metade do século XX, pautando a educação como uma prática de liberdade e conscientização. Essa compreensão esbarraria em várias questões que estariam arraigadas ao tradicionalismo educacional, emergindo assim suas críticas voltadas à noção de educação e letramento (educação bancária); falta de investimentos na formação de professores; desvalorização dessa categoria profissional; precariedade das instituições escolares; e falta de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Estes apontamentos de Freire estão necessariamente ligados ao final da década anterior, mas, infelizmente ainda se fazem vivos na atualidade, em nosso sistema educacional do século XXI. Isso é observado com o sucateamento das instituições públicas de ensino, a má formação acadêmica do professor, sobretudo, no que tange à falta de investimento para sua profissionalização, capacitação, formação continuada e a questão salarial.

Nesse sentido, entendendo esse breve panorama histórico-educacional do final do século XX, constata-se a necessidade dos profissionais da academia em compreender o ensino, a partir de suas práticas.

Sem o intuito de realizar um estado da arte acerca do percurso desses estudos no Brasil sobre o contexto educacional e, mais específico, sobre o ensino de história, é importante considerar que ainda que tenhamos uma trajetória construída ao longo de cerca de 50 anos, essas pesquisas ainda são recentes se comparadas com as demais áreas da História. Estas pesquisas se preocuparam em ter como objeto de estudo e análise o ensino de história, identificando a relevância que este e seu currículo têm formação humana e escolar.

É igualmente importante reconhecer a interferência do currículo na construção não somente dos materiais didáticos, mas também em contexto mais amplo. Sobre essa questão, Vitiello e Cacete (2021) entendem que o currículo surge como um instrumental necessário que vai além da questão do ensino, mas atingem interesses de ordem social, assim como econômica e cultural, expressando relações de poder, ideologias, valores que defendem um processo educacional comprometido com as estruturas epistêmicas tradicionais. Neste caso, uma História que seja comprometida com um modelo historiográfico essencialmente europeu e subalternizador com relação à História da América.

Nesse sentido, trazemos novamente Ivor Goodson (1995) para salientar que a elaboração de um currículo é constituída por um processo permeado por conflitos, negociações e (re)interpretações, conforme o campo de interesses do Estado, de grupos sociais e das instituições. Nesse processo, cada um detém interesses divergentes sobre o qual legitima a criação de um currículo, considerado antes de tudo como um conjunto de ações pedagógicas. Este é operacionalizado pela matriz curricular, constituída por conteúdos e métodos específicos, aplicados para cada disciplina escolar.

Na construção dos currículos discutem-se os conteúdos que devem ser inseridos e, esse processo, ele é constituído não por uma imparcialidade, mas trazendo os conflitos inerentes do contexto social e cultural no qual os interlocutores se assentam. O currículo reflete uma concepção de mundo, implicando relações de poder sendo o centro da ação educativa.

Logo, a construção de um currículo é demasiado importante por contemplar todos os/as envolvidos/as no contexto educacional, incluindo gestores/as, professores/as e discentes. No entanto, ele não atende aos interesses de todos os envolvidos, assim

parte de coletivos, como indígenas, descendentes de africanos/as, mulheres, entre outros, são excluídos/as.

Ampliando ainda mais a discussão sobre o papel do currículo considera-se o livro didático enquanto um objeto decorrente desse processo. Stray (1993, p. 77-78) considera o livro didático como um produto cultural híbrido, que se encontra “no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. De acordo com a professora Circe Bittencourt (2004), com base no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP)³, é importante entendermos que ele está presente no cotidiano escolar desde o início do século XX e que, para além do livro em si, existe uma gama de materiais didáticos que acompanham as práticas do ensino de História.

Os materiais didáticos são de diversas naturezas, representados por jogos, contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, entre outros. Esses se encontram em uma diversidade de suportes, como livros paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, vídeos (em CDs, DVDs), materiais didáticos para computador (em CD-ROMs), além de documentos.

De acordo com Bittencourt (2004), existem dois grandes grupos de materiais didáticos: um deles caracteriza-se pelos suportes informativos referentes aos materiais didáticos capazes de vincular os saberes da disciplina escolar em diferentes metodologias e recursos. O outro grupo, representado pela categoria “documentos”, embora não tenha uma finalidade didática direta, tem o objetivo de ampliar os conteúdos do currículo através de outros veículos que não são considerados didáticos em primeira instância, mas os/as professores/as os utilizam, pois veem neles a oportunidade de ampliar os conteúdos do currículo.

Entende-se que todo material didático tem sua importância dentro do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, assim como fora dele. Embora essa constatação pareça óbvia, nem sempre é o que acontece no cotidiano acadêmico, no que diz respeito à efetiva utilização dos diferentes suportes dos materiais didáticos. Sobre essa questão, o Ministério da Educação salienta sobre o ofício do/a professor/a:

³ De acordo com o próprio site o Instituto Francês de Educação (IFE) é um centro francês de pesquisa e difusão de conhecimento no campo da educação com uma estrutura nacional e internacional de pesquisa, formação e mediação do conhecimento em educação, baseada na interação permanente com as comunidades educacionais, reforçando assim os dados da pesquisa da professora Bittencourt os materiais didáticos e suas classificações. Disponível em: <http://www.inrp.fr/internet_en/institut/>. Acesso em: 23 out. 2021.

Além de organizador o professor também é facilitador nesse processo. Não mais aquele que expõe todo o conteúdo aos alunos, mas aquele que fornece as informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho. Nessa função, faz explicações, oferecem materiais, textos etc (BRASIL, 1998, p. 38).

É interessante também ressaltar como o papel ativo do/a professor/a é fundamental no agenciamento dos potenciais de um livro didático. De acordo com Dermeval Saviani (1983), em “Escola e Democracia” ele discute que a pedagogia tradicional trata a educação como a correção da marginalidade, e tem como função equalizar a sociedade; outra teoria abordada é a teoria tecnicista, que consta de propostas pedagógicas com enfoque sistêmico.

Professores/as ancorados em pedagogias tradicionais ainda insistem em não utilizar o livro didático teimam em utilizar obras não atualizadas, o que representa comodidade ou resistência ao conhecimento novo, ou atualizado, para isso se utilizam de edições antigas e que não atendem às necessidades do tempo presente.

O livro didático em História não se constitui somente pela narrativa ancorada pelos documentos oficiais sobre o processo histórico de formação das sociedades humanas ao longo do tempo. Ele também é composto de recursos variados tais como: letras de músicas, lendas, documentos jornalísticos e imagens, consideradas como parte da linguagem visual e expostas para tratar um tema específico.

Enfim, o livro detém um grande leque de elementos capazes de fundamentar o conteúdo dos dados, assim como fomentar o interesse do/a discente para o conhecimento. Nessa mesma perspectiva também é importante destacar os materiais didáticos produzidos pelos próprios alunos, como resenhas, resumos, monografias, jogos, painéis, desenhos, maquetes etc, o que os torna também como agentes do conhecimento.

De acordo com Bittencourt (2004), as principais funções dos livros didáticos são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa provenientes de suportes diferentes; facilitar aos/as discentes a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos.

Além da identificação dos valores e da ideologia de que necessariamente o livro didático é portador é importante se atentar a três aspectos básicos, destacados de acordo com Circe Bittencourt (2004): forma, conteúdo histórico escolar e conteúdo pedagógico. O parágrafo a seguir discorre e problematiza esses aspectos, os quais estão ancorados

nas reflexões da autora anteriormente citada, bem como pela minha experiência na docência e na gestão de instituição de ensino, nos últimos dezessete anos.

Em relação aos aspectos formais, o livro didático pode também ser uma mercadoria da Indústria Cultural com características próprias que o define dos demais materiais didáticos. Enquanto mercadoria se insere na lógica do comércio, recebendo preços e formas de distribuição e consumo. Trata-se de um livro em que o principal leitor, de certa forma, é o/a professor/a. O discente se revela naquele que se caracteriza como o consumidor da mercadoria – livros didáticos. Sua produção está ligada diretamente ao Estado, pois o mesmo é o grande comprador de tal produto.

No ato da compra de um livro didático as editoras usam de variadas formas para atrair seus clientes, oferecendo cadernos de atividades juntamente com os livros, jogos ou ministrando alguns minicursos, entre outros atrativos. Essa ação, não ingênua, tem uma força importante principalmente junto a escolas com estruturas precárias, que veem nesses “brindes” uma forma de incrementar suas práticas acadêmicas.

A análise formal e estrutural de um livro didático indica vários aspectos que devemos observar. Entre eles, sem dúvida, a capa nos revela indícios interessantes, desde suas cores, o tema das ilustrações, o título, assim como suas propostas curriculares. As características do papel e as ilustrações são outros pontos de atenção que serão expostas no decorrer do livro. Importante ainda observar, como se configura a estrutura da obra: introdução, apresentação do material didático, índice, glossários e bibliografia.

Sobre o conteúdo é importante detectar a qual corrente historiográfica o/a autor/a segue, uma vez que este estará relacionado às tendências teóricas adotadas pelo/a autor/a. Na maioria das vezes, essas informações não estão explícitas na apresentação da obra, podendo ser constatada pela análise de suas narrativas, assim como pela análise da bibliografia utilizada pelo autor/a.

Um outro problema considerado preocupante que se encontra em livros didáticos é a forma na qual são apresentados os conteúdos históricos. Geralmente são textos que impedem uma reflexão sobre o assunto, uma vez que reproduzem uma “verdade” histórica, comumente, impositiva.

É importante ainda destacar outras questões, como o fato do autor/a do livro didático redigir para um público heterogêneo; o conteúdo está representado por textos que reproduzem informações históricas; logo, para o autor do material didático afirmar suas críticas, calcadas em uma perspectiva de narrativa história, deve-se obedecer uma

lógica de um ensino que contemplam a diversidade e consciência história, pois estas ideias refletidas pelos/as docentes e discentes ressignificarão ou reforçarão conceitos que partem de uma historiografia europeia que subalterniza povos colonizados.

Nesse sentido, o conteúdo dos textos requer cuidados por se tratar de uma coleção de livros destinada a um público jovem. As explicações no livro devem ser claras para o bom entendimento do/a discente, discutindo conceitos e as problemáticas essenciais do contexto histórico em que esse público esteja inserido para que não haja assim, uma prática pedagógica que reforça preconceitos.

Por conseguinte, podemos observar que reiteradamente os livros didáticos são criticados e considerados os culpados pelas mazelas no ensino de História. Várias críticas sobre eles apontam para deficiências em relação ao conteúdo, onde se destacam: ausência de dados e erros conceituais e informativos. No entanto, pesquisadores que analisam os livros didáticos têm a expectativa de encontrar um livro didático ideal, ou seja, uma obra capaz de solucionar todas as deficiências conteudistas e os problemas estruturais, balizados de acordo com as normativas vigentes.

Diversas pesquisas têm revelado que os livros estão a serviço de uma ideologia e a educação de um ensino tradicional. Não se trata de considerá-lo como um “vilão” ou um “mocinho” no ensino de História e sim fazer com que ele possa ser um instrumental do/a docente para colaborar no desempenho processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o livro não substitui o papel de um/a docente na sala de aula. Como um dos instrumentos de trabalho entre docentes e discentes torna-se necessário entendê-lo em todas as suas particularidades e complexidades.

2.1.1 Livros didáticos enquanto suportes de poder da Educação

Ao longo do século XX e XXI, os livros didáticos, via de regra, foram sendo organizados apresentando uma estrutura linear com a disposição de capítulos, resolução de questões, apresentação de sínteses e de quadros cronológicos referentes ao conteúdo das “lições”. Característico da pedagogia atual, eles sugerem leituras complementares, análise de filmes, entre outros recursos, amplamente disponíveis em mídias eletrônicas para consulta e para servirem de complemento do conhecimento.

Assim, os livros didáticos por si só evocam a existência de múltiplos veículos alternativos para os/as discentes adquirirem o saber. Oferecem variados caminhos com o

intuito de complementar ou solidificar conhecimentos, assim como, de romper com o mito no qual considera o conteúdo do livro como verdade absoluta.

Em minha experiência no magistério percebo que na perspectiva dos/as discentes, eles/as consideram o livro didático ou os conhecimentos adquiridos pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como instrumentos constituídos por “verdade absoluta”, herança que podemos entender também a partir de Foucault (1999). Nesse prisma, quando o/a discente se refere a alguma data, acontecimento ou posicionamento, que não condiz com a análise apresentada pelo livro ou pelas TDICs, o/a discente prontamente o/a questiona, considerando os materiais didáticos como detentores do saber.

Considero que seja tarefa dos/as docentes trazer questionamentos sobre o mito instaurado na órbita do livro didático, que o dota de verdade irrestrita, assim como de instaurar nos alunos o espírito crítico frente ao conhecimento disponibilizado pelos livros didáticos e TDICs.

Ainda assim, pensando nos aspectos ideológicos que também permeiam os materiais didáticos, é instigante observar que discentes ao se utilizarem de variadas fontes históricas para aquisição do conhecimento, eles se permitem considerar pontos de vistas distintos, o que os possibilita construir suas próprias concepções.

Sobre essa questão, importante considerar a obra de Michael Foucault (1977), “Vigiar e Punir”, que ao discutir sobre constituição das escolas no período da Idade Moderna, e como elas se organizavam com atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente do sujeito, reforça a concepção das pessoas como objetos, moldadas pelas instituições.

Caciano e Silva (2012) entendem que para Foucault, o corpo é visto como um objeto capaz de ser domesticado, “adestrado” pelas instituições, nessa perspectiva, a Escola, a partir de normas e punições, age para que todos e todas exerçam suas tarefas como bons cidadãos. Esse modelo de disciplina permite controlar grandes massas humanas com o discurso da verdade, discurso esse produzido a fim de formar um sujeito submisso e disciplinado, que não se esquive das normas impostas pelo Estado e não infrinja as normas estabelecidas pelo Poder.

Ainda na perspectiva apresentada pelos referidos autores, a disciplina é moldada a partir da organização dos indivíduos no espaço, se utilizando de técnicas específicas para se obter um sujeito cada vez mais submisso. É interessante pensarmos a respeito da problemática apresentada por Foucault, pois em especial na instituição escolar,

observamos esse disciplinamento através da disposição das cadeiras nas salas de aulas; sobre as filas, sempre divididas entre homens e mulheres; os trajés dos/as discentes por meio de uniformes; e presença das câmeras, presentes em pontos estratégicos do edifício escolar.

Não muito distante do arranjo dessas técnicas, está o livro didático, constituído a partir de um currículo que pode estar alinhado a um pensamento de submissão, ordem e controle. Os livros por meio de seus conteúdos fortalecem a ideologia do Estado contribuindo para o “adestramento” social. As instituições governamentais relacionadas ao ensino recorrentemente querem manipular seus conteúdos no sentido de ‘vigiar’ como estas são introduzidas e interpretadas no ambiente escolar. Essa situação é mais evidente nas disciplinas da área de humanas, e em especial na História, pois, como tratado anteriormente, o livro didático e a seleção das TDICs são um dos materiais mais controlados pelo Estado, pois a partir deles que indivíduos em processo de formação, seja ou não provenientes das camadas mais baixas da sociedade, estarão se constituindo enquanto cidadãos críticos (ou não) do contexto em que vivem (BITTENCOURT, 2004).

É sabido que o Estado manipula este saber que será adquirido pela comunidade escolar e, numa escala mais ampla, por toda a sociedade. Tal saber é modelado para atender às ideias hegemônicas, trata-se de um poder ubíquo: “que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (FOUCAULT, 1999, p. 42).

2.1.2 Aspectos acerca das trajetórias do ensino de História no Brasil

Para tratar sobre as trajetórias do ensino de História no Brasil vamos recuar ao século XIX, quando se instaurava no Brasil um campo de conflitos e negociações no contexto escolar, com a introdução da disciplina de História nos materiais pedagógicos da época. Para Bittercourt (1993, p. 193), a constituição e a permanência de disciplinas de História nos currículos escolares têm sido marcadas por tensões de poder entre grupos governamentais, próximos a esfera educacional e educadores. Isso ocorre, pois, o conteúdo dessa disciplina pode legitimar ou questionar práticas ou heranças ideológicas de grupos políticos detentores do poder governamental.

O ensino de História no Brasil foi baseado no modelo francês, estruturado por interesses ideológicos e religiosos, num contexto onde a Europa mantinha uma forte

referência geopolítica. Sobre essa questão, a professora Circe Bittencourt (2004), também salienta sobre o contexto educacional europeu, mais especificadamente, o francês e como o ensino público concebido na França fora introjetado no território nacional: o ensino detinha um caráter teológico, fundamentado nos preceitos da Igreja Católica e a disciplina “história servia como instrumento de legitimação dos agentes históricos do poder instituído, situando a Igreja como parceira inseparável do poder civil” (BITTENCOURT, 1993, p. 197).

Com a inserção deste modelo de ensino em território nacional existiam dois tipos de disciplina de História: a ‘História Sagrada’, monitorada pela Igreja e que se centrava em todos os feitos e acontecimentos religiosos e a ‘História Profana’, ancorada na ‘História Mundial’ e/ou ‘História Geral’. Importante ressaltar que a História enquanto disciplina escolar surgiu durante o século XIX, na Europa, imbricada em movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas (NADAI, 1993, p. 27).

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Beatriz Santos (2009) informa que no Brasil durante o período do Império, o estudo de ‘História Geral’ se dividida em grandes marcos da História Profana: ‘História Antiga’, ‘História Medieval’, ‘História Moderna’ e, posteriormente, ‘História Contemporânea’, considerada a partir da Revolução Francesa. O Colégio Pedro II, representante da elite brasileira no Rio de Janeiro, foi um dos primeiros colégios brasileiros a introduzir o ensino de História em seu currículo escolar.

A autora relata ainda que, o modelo estruturado pelo referido Colégio, inspirado no ensino secundário francês, foi adotado, posteriormente, para os demais colégios do país. A disciplina ‘História do Brasil’, ou a chamada ‘História da Pátria’, e a ‘História Nacional’ foi introduzida posteriormente. Essa era dividida a partir dos seguintes marcos históricos, como a “descoberta do Brasil”; a “independência” e o “Estado Monárquico”.

A disciplina ‘História do Brasil’, nos programas curriculares e nas cartilhas (durante o Brasil Imperial), tinha função de colaborar com o Estado, no firmamento de uma identidade nacional para o país. Sobre essa questão, a historiadora Elza Nadai (1993) discute sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de História, relacionando-os a uma série de fatos da história política relacionados ao nacionalismo e militarismo.

Nesse contexto, segundo Nadai (1993) indígenas e africanos/as foram retratados em relação ao escravismo; as comunidades indígenas foram tomadas como passivas

durante o processo de colonização e escravismo e o os/as africanos/as como escravos. O ensino de História nacional ainda pautava sobre acontecimentos europeus, tornando-se assim um ensino pautado nas perspectivas eurocêntricas, alimentando ideais militaristas e negando uma história nacional onde os indígenas e africanos/as e seus descendentes também detinham papéis de protagonistas.

Nadai (1993) também contribui para essa discussão ao ressaltar a importância da criação das primeiras universidades no Brasil, sobretudo, no que tange ao crescimento da pesquisa e o incentivo ao desenvolvimento do campo da História e Antropologia. A autora destaca a contribuição de cientistas franceses, como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Lévi-Strauss, entre outros, que colaboraram para a formação das Ciências Sociais no Brasil, sobretudo no que diz respeito a métodos e definição de objetos de estudo.

2.1.3 A disciplina de História e os livros didáticos: apontamentos a partir de 1930 até os dias atuais.

Os próximos parágrafos preocupar-se-ão, de forma sucinta, à análise e discussão acerca da disciplina de História e sua prática no Brasil, entre os anos 1930, até meados dos anos de 1980. Justifica-se a importância desse período cronológico, pois este está relacionado a significativas mudanças e permanências no ensino de História e às alterações no livro didático, compreendida enquanto ferramenta pedagógica e disseminadora de conhecimento. Igualmente, tratar sobre as relações de poder que permeiam estas instâncias que perpassam desde como esse ensino foi consolidado no Brasil até como se dá a definição de conteúdos dos livros didáticos.

Iniciamos esse breve recorte com a Revolução de 1930 no Brasil, seguida pelo Estado Novo (1937-1945). Bittencourt (1993) considera que nesse período o ensino de História conquistou maior autonomia, especialmente no campo da História do Brasil, que se encontrava em posição secundária, passando a ter status diferenciado e sentido na matriz curricular. Sobre a introdução dos livros didáticos no Brasil, entende-se que o final da década de 1920, para o início da década de 1930 foram cruciais para a implementação de uma política específica para a inserção dos livros didáticos nas escolas.

O caminho percorrido pelos livros didáticos até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a fundação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL) com o intuito de promover a efetivação do livro didático nacional, nas escolas. Em 1934, o INL no governo Vargas, recebeu as primeiras atribuições, como a de editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar enciclopédias e um dicionário nacionais e a de expandir o número de bibliotecas públicas (TAMANINI, NORONHA, 2019, p. 119).

Em 1938, através do decreto Lei 1.006, de 30/12/1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) “estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras” nas escolas e outras instituições vinculadas, como bibliotecas (TAMANINI, NORONHA, 2019, p. 119). É interessante questionar o real papel dessa Comissão, uma vez que as atribuições que lhes foram dadas estavam voltadas mais para um controle ideológico do que para questões de natureza didático-pedagógica dos materiais didáticos.

Passamos para a década de 1960, quando em 1966, portanto, no governo militar, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que teve como objetivo coordenar ações de produção, edição e distribuição das obras. Por mais uma vez, outro órgão de cunho estatal fora criado para as regulamentações necessárias dos materiais didáticos questionando ações das comissões anteriores, sobretudo acerca do controle e imposição que o estado brasileiro exerceu na produção e distribuição dos livros didáticos (TAMANINI, NORONHA, 2019, p. 119).

Na década de 1970, com a extinção da COLTED, o governo militar criou o Instituto Nacional do Livro (INL). Esse órgão foi responsável por desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976, o referido Instituto foi extinto e a Fundação Nacional do Material Didático (FENAME), assumiu a responsabilidade em relação à produção dos materiais didáticos. Com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do decreto nº 77.107, de 04/02/1976, o governo iniciou a compra dos livros didáticos. É importante salientar que esse recurso não foi estendido para todas as escolas do país. Várias escolas municipais não foram beneficiadas com esse material, a distribuição dos livros se limitou às escolas de nível estadual. E, para concluir, na década de 1980, com o FNDE se iniciou uma produção massiva e contínua de livros didáticos, englobando todos as instancias educacionais brasileiras (TAMANINI, NORONHA, 2019, p. 119).

É interessante refletir sobre essas mudanças no ensino de História, em especial nas décadas de 1960/1970, considerando o processo político em que se encontrava o

Brasil, a ditadura militar. Sobre essa questão Piazza e Priori (2007, p. 9) consideram que currículo escolar sofreu mudanças durante o regime militar brasileiro “sendo assim dentro desse contexto de forte controle autoritário sobre a educação, algumas matérias tiveram especial controle do regime militar, dentre elas destacamos as ciências humanas como a Geografia e a História”.

Uma das formas de controle e censura da educação, desse período, foi através do currículo. Registra-se o início da reforma de ensino de 1º e 2º graus em 1971, através da Lei 5.692/71, com a proposta de adoção da disciplina “Estudos Sociais”, que englobava os conteúdos de Geografia e História. Essa mudança provocou assim uma significativa modificação no âmbito da concepção de ensino das disciplinas e de seus respectivos objetivos de estudo:

Implantação de Estudos Sociais no lugar das Ciências Humanas teve como um de seus objetivos despertar o civismo nos educandos, uma vez que seus conteúdos dariam prioridade principalmente aos “fatos históricos e heróis” brasileiros (PLAZZA, PRIORI, 2007, p. 11).

Com essas medidas, os planos curriculares se caracterizavam com exaltação de elementos nacionalistas e com a ideologia da classe dominante controlando através da construção do currículo das disciplinas e gerenciamento do conteúdo dos livros didáticos. Esses se faziam como o principal veículo de dispersão do conhecimento científico, forjando uma história nacional pautada em elementos eurocêntricos fazendo com que as comunidades indígenas, entendidas nesta pesquisa como fundamentais para discutirmos a formação cultural e identitária brasileira, fossem coadjuvantes nesse processo e apenas remetidos naquilo que se preocupava em discutir sobre o processo de colonização do Brasil. O apagamento, o silenciamento e a negação dos espaços de vocalização para esses grupos, preocupantemente acontece desde o século XX nos currículos educacionais, até porque anterior a este período não existia um currículo educacional que sistematizava os conteúdos escolares.

O processo de ensino de História, a partir dos anos de 1980, passou a discutir, dentre outros temas, qual era o objeto da História, “poder, cultura e trabalho” (HORN; GERMINARI, 2013), uma vez que os currículos que foram elaborados por essa disciplina estavam influenciados pelo viés historiográfico positivista⁴, estruturado nas

⁴ O positivismo foi um movimento de pensamento que dominou parte da cultura europeia (filosofia, artes, literatura) de aproximadamente 1840 até a 1ª Guerra Mundial. O termo foi cunhado devido ao período de

duplas, ‘história-nação’ e ‘história-civilização’. Faz-se pertinente nesse momento entender como essas disciplinas possibilitaram o apagamento das comunidades indígenas e como o modelo evolucionista cultural, de caráter hierárquico e etnocêntrico, proposto inicialmente por L. Morgan (2005) no fim do século XIX e, profusamente incorporado pelas narrativas eurocêntricas posteriores, contribuiu para essa exclusão e foi usado como justificativa para dominação e subalternização desses coletivos.

Ainda no contexto da década de 1980, registra-se um crescimento acerca de discussões sobre a educação no Brasil, envolvendo diferentes esferas da escola – professores/as, coordenadores/as, secretários/as e diretores/as – e também das universidades, de todo Brasil. Os debates se voltaram em prol de uma verossimilhança sobre a perspectiva histórica que deveria ser tratada no ensino de História (HORN, GERMINARI, 2006, p. 26).

Debates, seminários, entre outras iniciativas, promovidas pelo Estado e emergidas do próprio seio das instituições de ensino se debruçaram sobre o ensino de História pós década de 1980. Profissionais da área e outros interessados discutiram e viabilizaram novas formas de se pensar os conteúdos e as práticas no ensino de História, entendendo a Escola como lugar de transformação e formação intelectual, social e cultural.

Em termos contextuais esse período é marcado pelo fim do regime militar brasileiro e a elaboração de uma nova Constituição, o que propiciou a implementação das ideias tecidas ao longo do processo de discussão destacado anteriormente, trazendo, portanto, importantes mudanças no campo educacional.

Destaca-se que no artigo art. 205, da Constituição brasileira de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nessa linha de pensamento, o livro didático era e ainda é um instrumento disciplinar na medida em que servia de parâmetro para os pais controlarem seus filhos/as, assim como a atuação dos/as docentes. O profissional só é considerado bom/boa quando finalizava todas as lições do livro até o final do ano!

paz reinante na Europa e à expansão colonial na África e Ásia, que gerou um clima de entusiasmo em torno da ideia de progresso humano e social irrefreável (SILVINO, 2007).

Assim, os materiais didáticos, segundo Foucault (1977), poderiam ser agenciados de forma a ser utilizado como instrumento de controle, repressão e censura, instrumento claramente ideológico, onde o Estado adestrava seus futuros cidadãos.

Da mesma forma, é responsabilidade enquanto docentes, trabalharmos com nossos/as discentes, a partir da disciplina História, que não existe uma ‘verdade’ histórica, há várias visões acerca de um determinado fato histórico. Tais perspectivas são construídas a partir de linhas de pensamentos distintas, fundamentadas em ideologias hegemônicas, a historiografia europeia, neste contexto, só irá reforçar estereótipos e rótulos impostos às comunidades americanas por conta do seu processo de colonização.

Neste sentido, com base em Nadai (1993), entendemos a importância de um currículo de História que seja capaz de propor discussões acerca da formação identitária e nacional brasileira, marcada pela constituição de uma pluralidade de grupos culturais que participaram desse processo.

Por meio de mudanças desse currículo, e compreendendo-o como dotado de poder, é possível pensar em uma desconstrução de anos de narrativas históricas marcadas por preconceitos e estigmas negativos sobre a história dos povos indígenas. Isso possibilitará nos sentirmos pertencentes e, de alguma forma, também originários deles.

Sobre preconceitos e estigmas, a questão de membros das comunidades indígenas brasileiras serem denominadas de “índios”, espelha sentimento de desprezo, pois essa palavra era sinônimo de ser selvagem (HONORATO, 2020). Ainda sobre essa questão, Munduruku (2010) – pesquisador e indígena - problematiza o “ser índio”, considerando o termo como herança de uma ‘pré-história’ onde indígenas foram excluídos da História anterior ao processo de colonização, reforçando a exclusão dessas comunidades do processo histórico, de seus territórios e à margem da sociedade que ainda classifica ‘índios’ como sinônimo de “preguiçoso, selvagem, canibal, atrasado”.

Para endossar essa discussão trago algumas das reflexões de Renata Tupinambá, jornalista e indígena da atualidade.

No princípio da ancestralidade é necessário lembrar do fato de que todo ser humano possui em sua origem algum povo originário ou muitos de algum lugar do mundo. O afastamento de suas origens e raízes culturais também trouxe uma separação do homem da natureza que é importante para composição da sua forma de pensamento. A história é feita de ações pelo domínio, imposições de práticas e culturas. Discernir sobre reconhecer o

passado de sua árvore genealógica e o que manifesta no presente na identidade construída sempre no cotidiano e formação enquanto sujeito — um caminho para compreender quem é hoje (TUPINAMBÁ, 2021).

Nesse texto, extraído de uma página eletrônica que discute a temática indígenas e sua visibilidade, Renata demonstra de forma clara, a importância dos seres humanos entenderem suas origens e suas raízes culturais, acreditando ser um caminho para nós, não indígenas, refletirmos sobre as nossas origens.

No tempo presente se faz importante questionar como as disciplinas da área de Humanas, em especial a de História, conseguirão ainda que sob controle de um Estado ultraconservador, como o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, fomentar a reflexão e o posicionamento crítico de seus discentes.

A relação existente entre os grupos originários e o atual governo brasileiro tem se mostrando regressiva no que diz respeito aos direitos destes. Jornais do Brasil discutem a respeito da política indigenista adotada por Bolsonaro que desvalida e menospreza a importância das comunidades indígenas brasileiras no processo de formação da nossa identidade cultural e história.

O Jornal El País, em 20 de agosto de 2021 traz em sua manchete a seguinte *headline*: “Nem um centímetro a mais para os indígenas e para a biodiversidade do Brasil de Bolsonaro”, texto este escrito por Naiara Galarrara Górtazar (2021) narra um dos discursos do atual presidente do nosso país no final de sua campanha à presidência que afirma: “Não podemos ter ambientalismo (*sic*) xiita no Brasil. Vamos acabar com a indústria da demarcação de terras indígenas”.

Este discurso clarifica a política governamental contra os direitos dos povos originários e, ao mesmo tempo, expõe a atuação desses povos que, ao longo de mais de 500 anos, têm lutado em prol do reconhecimento de seus territórios. O projeto econômico do atual governo do Brasil vai contra as demarcações de terras indígenas abrindo espaço para os não-brancos tomarem posse dessas terras e fazer usufruto.

Neste sentido a escritora salienta em seu texto, amparado por Villa-Boas, ativista indígena secretário-executivo do Instituto Socioambiental:

Paralisar as demarcações é parte do progressivo dismantelamento da política ambiental e indigenista brasileira. As consequências da falta de ação do Executivo neste âmbito são muitas e diversas, afirma o indigenista André Villas-Boas, do Instituto Socioambiental. A primeira é que os conflitos de terras permanecem abertos ou, inclusive, se agravam. Isso porque, segundo explica, “a demarcação põe fim às disputas fundiárias, estabelece que a terra

é o índio, e que os não índios têm que sair delas”. Sem esse reconhecimento oficial, “a situação é caótica”.

Em concordância com o Jornal El País, o jornal BBC News Brasil, de 29 de janeiro de 2020, a matéria publicada pelo jornalista João Fellet (2021) endossa a questão conflituosa entre o governo Bolsonaro e grupos indígenas, expondo alguns dos principais pontos de conflitos. Nela, ficam evidentes que as preocupações do governo são estritamente econômicas, voltadas principalmente com a questão dos territórios destinados aos povos originários.

Tendo visto esse panorama, as demarcações foram paralisadas, houve incentivo à mineração em terras indígenas, expansão do agronegócio, a desvalorização da cultura e sobre os órgãos indigenistas, houve a transferência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura.

Nesse sentido, é papel dos/as docentes e demais profissionais da área educacional, reconhecer as interferências do Estado no passado ou no presente sobre os currículos e materiais didáticos, sobretudo em tempos tão repreensivos, regressistas, racistas e ofensivos, produzidos por um governo de ultradireita.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MARCOS REGIMENTARES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PCNS E BNCC

Nesta parte da pesquisa se faz necessária a compreensão dos marcos regimentares que regulamentam a educação nacional na figura dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, e como estes se articulam com a perspectiva de uma educação pluriétnica. Isso será importante para que tenhamos clareza de como esses documentos têm se articulado diante a História das sociedades indígenas e sob quais medidas tem oferecido um ensino onde haja quebra de paradigmas propostos pela epistemologia europeia.

2.2.1 Discussão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais, História e seu ensino

Os PCNs não têm a função de currículo por si só, mas de referências e orientações para que o ensino e as escolas construam seus próprios currículos e projetos políticos pedagógicos (PPP). Nesse viés este documento é fundamental, capaz de

questionar o “método tradicional” educacional, centrado nas aulas expositivas, factuais, voltadas para a exaltação do estado-nação oferecendo como alternativa a esse processo a interdisciplinaridade e os temas transversalizados (MENDES, 2020, p. 112).

Neste sentido, entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão além de formadores de conteúdo, mas também refletem sobre como ocorre esse processo de ensino aprendizagem. De modo geral, para os pesquisadores Magdale Catelan, Leonardo Henn e Fernanda Marquezan (2020) os conteúdos de História que são previstos nos PCNs indicam que o objetivo dos professores para a educação básica é proporcionar uma visão clara sobre seu processo de execução, bem como definir seus principais objetivos.

Os PCNs (2001) voltados à área de História têm como objetivo a busca do conhecimento da realidade na sua diversidade e multiplicidade do tempo, ou seja, em cada período ou tempo histórico, destacam as atitudes dos indivíduos, de grupos e das sociedades para a construção e desconstrução de conceitos. Eles propõem diferentes estudos, em âmbitos locais, regionais, nacionais e mundiais; destacam as diferenças e as semelhanças culturais, relativas a modos de viver, pensamento e conhecimento tradicional passado de geração a geração. Para além destes, com esse documento busca-se valorizar as ideias, procurando a análise e a interpretação de diferentes fontes e linguagens, a comparação entre informações e o debate acerca de diferentes visões para um mesmo acontecimento.

A partir disso, é importante ainda ressaltarmos a questão da concepção de História que o/a docente se utilizará para a construção de conhecimentos junto a seus/suas discentes. Sobre a historiografia e quebra de paradigmas busca-se em Marc Bloch (2001, p. 54-55) o papel da Nova História em relação a um novo tipo de historiografia que muda o foco do objeto da história.

Nas palavras de Bloch, a ideia de que o objeto de estudo para a História é o ser humano, mas não é apenas por si só, este deve ser entendido dentro de uma perspectiva temporal. Logo, é fundamental que olhemos para este ser no passado, mas com um olhar que parta do presente. Isso faz com que nossas análises tomem outras dimensões na medida em que nós problematizamos as pessoas do presente olhando para o passado.

Em Quijano (2009) defende-se a ideia de um pluralismo histórico como forma de alcançar uma totalidade histórica, e uma história não-hegemônica, considerando assim todos os sujeitos históricos, oportunizando-os de maneira igualitária, para que

assim se possa construir uma história que não subalternize e se universalize respeitando vozes de todos que fazem parte dela.

É demasiado intrigante as formas como os PCNs direcionam a forma como os conceitos históricos devem ser trabalhados e, ao mesmo tempo, como as escolhas dos conteúdos didáticos influenciarão no desenvolvimento da compreensão de conhecimentos e na constituição social do\|a discente. No documento são estabelecidas “relações entre identidades individuais e coletivas; relacionando o particular e o geral; construindo noções de diferenças e semelhanças, bem como de continuidade e permanência” (CATELAN *et al.*, 2020, p. 24).

Considerando que o âmbito da presente pesquisa se volta aos materiais didáticos do ensino médio, focarei em dados dos PCNs referentes a essa fase escolar. Esses têm como finalidades para o ensino médio que os/as discentes sejam capazes de:

- A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL, 2001).

De acordo com os conteúdos que fundamentam os PCNs descritos anteriormente constata-se que as finalidades para o Ensino médio estão voltadas para uma formação humana, fundamentada na construção de pessoas que estejam preparadas para reconhecer e respeitar as diferenças existentes no interior da sociedade. Porém, baseando-se no conceito de “interculturalidade funcional” proposto por Walsh (2012), e discutido a seguir, questiono como alcançar uma formação humana se os currículos são pautados em uma educação monolítica e totalizadora? Apenas reconhecer e respeitar não são suficientes para que perceba a violência epistêmica, educacional e política que grupos subalternizados estão inseridos, é preciso experimentá-las!

No entanto, ainda que uma diversidade de grupos sociais – indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas – tenham ciência das práticas coloniais ainda existentes, as quais têm silenciado esses povos ao longo dos tempos, uma parcela

significativa da comunidade escolar não tem essa percepção. Para esse coletivo, a diversidade cultural é reconhecida, no entanto ela não é vivenciada, é considerada uma categoria distante da realidade.

Em concordância do que foi exposto acima trazemos novamente Catherine Walsh (2012, p. 64) para dialogar com essa questão. Ao elucidar a amplitude da categoria “interculturalidade”, a autora propõe a “interculturalidade funcional”, a qual vai ao encontro à lógica do sistema político-educacional atual. Walsh, baseada na filosofia do peruano Fidel Tubino, considera que as narrativas liberais reconhecem a diversidade e diferença cultural, mas em termos de superioridade e inferioridade. Nesse sentido, está assentada numa lógica multicultural do capitalismo global, que se coaduna com o sistema político-educacional da atualidade, uma lógica que entende a diferenças culturais a partir dos pressupostos da ordem nacional, que neutraliza e esvazia o seu significado.

Desde esta perspectiva “liberal” – que busca promover el diálogo, la convivencia, y la tolerancia -, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal (...) se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior (WALSH, 2012, p. 63, 64).

Neste sentido, entendemos que embora o papel exercido pelos PCNs (2001) seja de nos instigar à crítica e o uso do diálogo como mediador de conflitos e debates nas tomadas de decisões coletivas, e que se coloque contra qualquer tipo de discriminação, seja ela racial, social, de crenças, sexo, etnias, entre outras, ele suscita um reconhecimento e valorização superficial em respeito ao patrimônio histórico e a diversidade cultural, ou seja, não propõe uma mudança estrutural.

Esperava-se, por fim, que os documentos que pautam a estrutura do ensino curricular promovessem uma percepção verdadeira do/a discente, que ele se tornasse um/a agente transformador/a, questionando a realidade, formulando problemas e resolvendo-os a partir dos conhecimentos adquiridos e de sua experiência enquanto cidadão do mundo, tendo como base um ensino pautado na discussão de valores, no diálogo profundo com a interdisciplinaridade (MENDES, 2020, p. 112-113).

Quanto aos objetivos⁵ gerais da disciplina História espera-se que ao longo do Ensino Médio os/as discentes, gradativamente, possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e a relacionando a outros contextos históricos e, assim, possam fazer suas escolhas, e estabelecer critérios para orientar suas ações. Um dos elementos que chama atenção nestes objetivos é o fato deles enfatizarem a importância do/a discente ser capaz de criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. Nesse sentido, tem-se o docente como mediador e impulsionador, e não como autoridade suprema.

O livro didático, sem dúvida foi, e ainda é, uma das fontes didáticas mais utilizadas em sala de aula após a regulamentação do PNLD. As mudanças pelas quais os livros didáticos no Brasil têm passado estão relacionadas às reformulações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa foi criado pelo decreto 9154 de 01/08/1985 que, entre outras medidas, estabeleceu o fluxo regular de recursos para aquisição e distribuição de livros didáticos no país. Esse programa levou a mudanças significativas na construção e produção dos livros didáticos no Brasil (BARBOZA, 2020).

O PNLD compreende um conjunto de ações voltadas à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. Sobre o PNLD:

[...] foi criado pelo Governo Federal, na intenção de reestruturar a educação brasileira e basilar para a política, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), financiado pelo Banco Mundial, que atendeu de forma gradativa alunos com necessidades especiais, deficiência audiovisual, alunos de 1ª a 8ª séries sendo distribuídos para todos os componentes curriculares, incluindo história (BARBOZA, 2020, p. 395).

Neste sentido, o PNLD contribuirá para que o livro didático seja um instrumento de trabalho em sala de aula e mediador de conhecimento entre aluno/a e professor/a. Os PCNs veem nos livros didáticos além de um grande mediador de conhecimento, um objeto de controle e uma difusão de valores.

⁵ De acordo com o PCN's (1998) os objetivos são: **Representação e comunicação. Investigação e compreensão. Contextualização sócio-cultural** (BRASIL, 1998).

Conforme discussão anterior baseada em Foucault (1977), o livro didático pode ser uma ferramenta que contribui para o “adestramento” humano e sua condição de subalternização para com as políticas estatais. Neste processo o/a docente deve assegurar uma prática consciente no processo de desenvolvimento de seu ofício.

Ainda que se reconheça a manipulação do Estado em relação à construção do currículo, a prática docente deve ser efetiva na transmissão crítica dos conteúdos. Espera-se que siga para além de programas ou currículos pré-estabelecidos, que sua prática possa desconstruir falácias históricas, mitos e categorias estereotipadas embasadas em uma história tradicionalmente eurocêntrica.

Ainda na atualidade, os livros didáticos representam instrumentos de controle escolar para certas famílias e sinal de qualidade de educação. Para as editoras, por sua vez, um mercado certo e seguro e, para o Estado, um veículo de controle e vigilância intelectual.

Vários são os aspectos analisados na escolha de um livro didático, e juntamente neste processo, o MEC disponibiliza o Guia do Livro Didático (GLD) que tem por finalidade catalogar os livros que estão disponíveis para escolha e oferecer sugestões que subsidiarão os/as docentes em suas análises.

O GLD é um manual que pretende auxiliar o professor no momento da escolha do material didático a ser utilizado nas escolas públicas do país. Nesse sentido, apresenta a seu leitor, o professor, resenhas de obras que foram avaliadas e são recomendadas pelo PNLD, seguindo concepções teóricas e princípios político-pedagógicos considerados mais adequados ao atual momento do processo de ensino aprendizagem nas escolas brasileiras (TAGLIANI, 2009, p. 307).

Ainda sobre o processo de escolha da obra didática, os principais aspectos analisados são: os objetivos educacionais e a concepção de ensino abordada; abordagem epistemológica da História; os acontecimentos históricos apresentados no livro; as relações entre presente e passado; os sentidos e significados construídos para a História; as concepções do autor na forma em que ele expõe o texto e trabalha as imagens; os valores dos mitos e da História; a elaboração dos questionários e exercícios aplicados paralelamente à concepção de ensino; a qualidade editorial; o uso das imagens como forma de informação, e a disponibilidade de outras linguagens e fontes de informação (BITTENCOURT, 2004).

Todos esses aspectos são relevantes no processo de avaliação dos livros didáticos. Eles, juntamente com os objetivos propostos pelos PCNs, se constituem nos principais pontos analisados por professores/as.

Ao optar por incorporar ou não o manual didático na sua prática escolar, o professor deve ter sempre em mente que o trabalho do docente não consiste em reproduzir conhecimentos e métodos de ensino pré-fixados ou pré-concebidos. As vivências escolares são cheias de momentos imprevisíveis, que precisam ser reconhecidos como particulares e não como rotinas padronizadas em modelos. Os materiais, os recursos e os métodos didáticos podem e devem ser múltiplos e diversificados (PCN, 2001, p. 80).

Em minha jornada, que perpassa dezessete anos de docência, percebo que esse processo de escolha dos livros didáticos é cercado por uma série de problemas de alta significância no processo de escolha. Dentre eles, o fato de os professores da rede pública de ensino sempre serem assoberbados, com cargas horárias máxima de trabalho. Isso faz com que o docente não disponha de tempo para análise dos materiais disponíveis na escola.

A pesquisadora Dulce Tagliani, em sua tese de doutorado (2009), enfatiza que em seus estudos, em escolas do Rio Grande do Sul, ocorre situação semelhante, com isso constata-se que essa realidade não é somente no estado de Goiás, onde resido. Isso implica pensarmos sobre a problemática da escolha dos materiais didáticas e as consequências dela, em âmbito nacional. Neste sentido, a referida autora supõe-se que a escolha dos livros deva perpassar por um processo de análise e discussão. No entanto, que ocorre na realidade, são poucos encontros que discutem sobre essa questão; e as coleções de materiais didáticos disponíveis, muitas vezes, não se coadunam com a proposta curricular. Para além do proposto pela pesquisadora, há ainda a possibilidade de entendimentos entre editoras e instituições, quando materiais extras são ofertados, em contrapartida a coleção de livros didáticos da editora é adotada. Essa situação espelha o sucateamento das escolas, onde gestores tentam amenizar a falta de materiais didáticos extras— mapas, jogos didáticos, livros paradidáticos, dicionários, etc — adquirindo livros que nem sempre são os que melhor se adaptam à realidade acadêmica da instituição.

O docente precisa ter claro que cabe a ele desenvolver o esforço de saber os rumos do trabalho pedagógico, considerando que cada grupo de aluno é único e especial; ele mesmo está em processo de formação permanente, na medida em que incorpora novos saberes e experiência à sua prática; a educação está em contínua transformação e construção; existem problemáticas novas e

antigas na realidade escolar que precisam ser encaradas e avaliadas; a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar; o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social (BRASIL, 2001, p. 81).

O Ministério da Educação, acima representado pelos PCNs, deixa clara a ideia de que é responsabilidade do/a docente “desenvolver o esforço de saber”. Logo, se esta é a sua função, e o MEC reconhece que a educação está em um processo de transformação contínuo com problemáticas antigas e novas, por que o processo de formação e capacitação docente ainda não é prioridade para o Estado? Como esperar uma transformação na Educação, se na prática quem exerce essa real função se depara com uma realidade completamente oposta do que é exigida e vista por essas instituições estatais?

As pesquisadoras Oliveira e Pizzi (2013) discutem o contexto educacional frente ao estado neoliberal que foi instaurado no Brasil após a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Apontam que cada vez mais o sistema escolar e o trabalho docente estão sendo controlados pelas políticas neoliberais, a educação passa a ser uma mercadoria. Neste sentido, deparamos com uma realidade onde as escolas são classificadas de acordo com sua média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste cômputo, aquelas que têm notas com médias altas, são classificadas como “boas”. Logo este tem sido o parâmetro utilizado para avaliar o trabalho dos docentes. Porém nesse processo, fatores estruturais são negligenciados, conforme apontam as referidas autoras:

Todavia, não são mostradas as condições em que se encontram as escolas, em termos de estrutura, recursos didáticos, apoio pedagógico, a precarização a desvalorização do trabalho docente, os baixos salários, a violência, entre outros fatores que comprometem a qualidade do ensino, especialmente das redes públicas (OLIVEIRA, PIZZI, 2013, p. 11991).

Assim, entende-se que a visão que o Estado tem sobre a educação comparada aos docentes é no mínimo dicotômica. A prática de ensino e sua execução em ambiente escolar estão sendo concebidas em perspectivas diferentes, sobretudo, por conta do local de fala dos órgãos legislativos da educação em relação a prática docente diária.

2.2.2 Discussão sobre a BNCC e o ensino de História

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação que partiu do Plano Nacional de Educação⁶ (2014), previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁷. Foi elaborado por certos dirigentes e profissionais da educação, sendo apresentado ao público pela primeira vez em 2015, quando causou grande questionamento no coletivo acadêmico: seria necessário um currículo comum nacional? E por quê?

Os pesquisadores Ralejo, Mello e Amorim (2021), Pertuzatti e Dickmann (2016), Mendes (2020) e Catelan, Henn e Marquezan (2019) são unânimes em concordar que a criação da BNCC provocou nas esferas educacionais bastante discussão e discordância em relação à nova perspectiva de currículo.

Segundo Ralejo, Mello e Amorim (2021) a ideia de que a primeira versão da BNCC provocou debates sobre as comunidades: disciplinar⁸ e epistêmica⁹ possibilita entender que nessa primeira versão, o documento produziu alguns rompimentos com a História tradicional, e fez críticas ao eurocentrismo. A partir dos intensos debates produzidos acerca dessa questão, o MEC dissolveu a equipe responsável pela primeira versão da disciplina História, organizando um novo grupo, todos de uma única instituição, para assim tomar a direção da redação.

A despeito desse momento da nova constituição de uma comissão para a regulamentação curricular da disciplina de História, para elaboração da segunda versão, foram selecionados profissionais da Universidade de São Paulo para elaboração do documento. No entanto, elencamos um ponto que consideramos no mínimo questionável: como um grupo de uma única instituição de ensino, da região sudeste,

⁶ “Previsto na LDB de 1961, o primeiro Plano Nacional de Educação, coordenado por Anísio Teixeira não foi implementado devido o golpe militar 1964. Somente em 2001 é que o PNE teve seu espaço assegurado, após sua aprovação pelo Congresso Nacional, sua legitimidade de dez anos, proporcional a atual legislação do PNE conferido sob lei do PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014). O atual plano compreende 20 metas, elaboradas com a colaboração da sociedade civil e estudos de diversos atores” (PERTUZATTI, DICKMANN, 2016, p. 117).

⁷ LDB é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, criada em 1986 na forma da Lei 9.394. Esta foi criada com base em princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito a educação desde o ensino básico ao superior.

⁸ Na concepção de Goodson (1997), uma comunidade disciplinar não é um grupo homogêneo, mas constitui-se a partir da relação de subgrupos internos, facções profissionais com perspectivas diferenciadas.

⁹ Comunidades epistêmicas (BALL, 1998) referem-se a grupos de pessoas com conhecimento socialmente legitimado que atuam junto a Estados para produzir políticas, enquanto as comunidades de prática aludem aos saberes e fazeres orientados, em última instância, para a busca de transformações nas estruturas sociais.

haja vista que essa região exerce no Brasil o referencial de modernidade e desenvolvimento, reforçado assim o que Walter Mignolo (2013) denomina como geopolítica do conhecimento, tratando-se então da maior cidade do país, pode representar toda a diversidade acadêmica e cultural existente no Brasil?

Desse modo, a primeira versão do documento foi refutada ainda que a versão tivesse sido pautada em um grupo heterogêneo de profissionais da área de História, cujos integrantes eram de várias regiões do país. A segunda versão, disponível em 2016, apresentou um abrangente número de conteúdo, demonstrando claramente um perfil mais conteudista e menos crítica, em relação aos currículos anteriores.

Já na 3ª versão da BNCC, que representa uma extensão da segunda, a disciplina de História, de 2017, apresenta poucas alterações e significativas melhorias no que tange a quebra de rupturas com a historiografia tradicional, ainda que se constatem equívocos, inadequações, lacunas, generalizações e questões pontuais discutíveis e que precisariam ser revistas (CATELAN *et al.*, 2020, p. 28). Neste sentido ainda, nessa versão não traz qualquer alusão à interdisciplinaridade, tampouco os temas transversais foram contemplados nessa versão. Apenas as questões de gênero e protagonismo feminino são mencionados de forma tímida.

Assim, a BNCC é um documento curricular oficial que deve embasar os demais currículos a nível nacional (BRASIL, 2017), proporcionando assim um currículo que deve ser base de todos os estudantes da rede escolar de todo o país. Porém é importante se questionar até que ponto essa “imposição” curricular pode amarrar, vedar e/ou silenciar o Ensino de História?

É sabido que o currículo é dotado de poder (VITIELLO, CACETE, 2021), sendo assim “como prática de representação e poder, o componente curricular de História na BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos” (RALEJO *et al.*, 2021, p. 3), assim entende-se que há uma relação intrínseca entre conhecimento histórico escolar, currículo e poder.

Em outro viés de análise, agora proposto pelo pesquisador Breno Mendes (2020), enxerga-se na BNCC a existência de um certo currículo oculto, a categoria velada diz respeito à veiculação de valores como o individualismo, o consumismo, o conformismo e a obediência dócil às hierarquias sociais. Logo, percebendo que o currículo não apenas se comunica através de conteúdo, mas também de valores, os quais se encontram permeados pelo Estado Nacional, uma vez que discutimos a formação de um currículo, estes valores ocultos foram representados, por exemplo, pela figura dos

PCNs, mas que agora, com a BNCC (2020), acredita estar ocupado por uma lógica empresarial de mercado.

Isso reforça o conceito de educação mercantilizada tratada também por Oliveira e Pizzi (2013) e fundamentada por uma lógica neoliberal a tal ponto que para a última versão da BNCC, conhecimentos relacionados à cidadania e ao mundo do trabalho. Para as autoras, a “escola se transformaria em uma prestadora de serviços como outra qualquer” (MENDES, 2020, p. 120), uma vez que o papel da educação seria preparar sujeitos para o mundo do trabalho, com esse modelo empresarial de mercado preparam-se sujeitos para trabalhar, remetendo a lógica de educação tecnicista tratado por Paulo Freire (1980).

Não muito obstante dessa realidade observa-se a ação política para com a Educação e as políticas que são aplicadas nela em concordância com essa lógica empresarial, por exemplo, ausência de concursos públicos para efetivação de cargos docentes, facilitando assim a terceirização desses trabalhos através de editais de concursos provisórios – contratos temporários – que não estão em concordância com o plano de carreira dos profissionais da educação.

Um marco importante a se considerar sobre a nova base comum curricular é em relação às leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Elas representam um marco da representatividade e diversidade de um discurso que difere do tradicionalismo educacional. É questionável se estas leis e sua inserção no currículo podem provocar um olhar diferente sobre o outro – e entendemos o outro aqui como os africanos e seus descendentes e indígenas que sempre foram coadjuvantes no processo histórico brasileiro – e potencializar mudanças significativas na prática docente e discente. Neste sentido, a seguir propõe-se a uma discussão específica sobre a Lei 11.645/08 e sua atuação no ensino de história.

2.3 DISCUSSÃO SOBRE A LEI 11.645/2008, SUA CARACTERIZAÇÃO, SEUS EFEITOS E LIMITES

Um aspecto fundamental em relação às análises de materiais didáticos é seu papel enquanto instrumento de controle do conhecimento, planejado pelas diferentes instituições de ensino e seus agentes. Como discutido anteriormente, Foucault (1977) aclara que a função da escola enquanto instituição opressora. Por meio dos materiais

didáticos, a escola “adestra” seu contingente, nesse sentido, eles são considerados como ferramentas para que o processo de domínio possa efetivamente acontecer.

Assim, o livro didático traz em si uma ambiguidade, podendo ser usado para fortalecer a hegemonia ideológica do Estado e, ao mesmo tempo, pode ser considerada uma peça essencial na vida escolar, ao ser agenciado de forma crítica pelos professores. No entanto, atualmente, esse agenciamento que deveria ser proposto pelos docentes não tem sido efetivado por conta de uma série de fatores; estes passam desde seu processo de formação até a instituição escolar.

Existe uma grande lacuna na formação do/a docente, pois de forma recorrente surgem novas faculdades que expõem no mercado, centenas de profissionais. Essas não estão preocupadas com a formação de docentes aptos a exercerem seus ofícios enquanto profissionais da educação. Essa situação é decorrente de uma formação desqualificada e inadequada para assumir e fazer uma leitura crítica dos dados. As condições de trabalho, por sua vez, também contribuem em grande parcela para essa situação, favorecendo uma formação mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural.

Sobre essa educação mercantilizada, Cazavechia (2016) salienta que os processos formativos institucionalizados é uma característica da sociedade capitalista vigente, que se utiliza dessa estratégia para fortalecer a ideologia dominante, assim como para obter vantagens econômicas.

Assim, Carvalho (2013) refere-se que a educação se torna objeto de interesse do grande capital e isso nada mais é do que a consequência da globalização, especialmente em países “desenvolvidos”, como a exemplo, países asiáticos e de origem anglo-saxônicas.

A educação enquanto mercadoria pertence à concepção de um projeto político de governo que torna real um modelo de Estado Neoliberal para a sociedade brasileira. Como mercadoria a educação é também evidência de uma cultura de consumo. Tanto alunos que aprendem a aprender como professores que não aprendem a ensinar, passam a compor parte de um mesmo sistema: os negócios da educação. Compra-se a educação como mercadoria pela possibilidade de ela assim ser sociabilizada como uma oferta de serviço (CAZAVECHIA, 1996, p. 1).

A formação dos/as docentes tem sido refletida na educação dos/as discentes, e tem sido uma preocupação em várias esferas educacionais. A utilização de livros escolares que sempre foi analisado através de um olhar tradicional necessita receber

uma análise crítica, para não reforçar essa visão mercantilizada da educação proposta pelos estados neoliberais.

Bittencourt (2004), Tagliani (2009), Pinsky (2018), entendendo a importância do livro didático, enquanto documento histórico e veículo de transmissão de saberes, o ensino de História se preocupa com esse material didático, uma vez que o mesmo pode estar além de apenas uma ferramenta de ensino. O livro é compreendido como objeto político e detentor de poder que atua diretamente na formação do/a discente.

2.4 PRODUÇÃO DE SABERES DO SUL GLOBAL E SUAS PERSPECTIVAS ACERCA DA LEI 11.645/2008

Criando uma conexão entre ensino de história, educação mercantilizada e livros didáticos, tratamos agora nos seguintes parágrafos sobre reflexões que partem dessas discussões que resultaram em uma globalização da cultura ocidental, sobrepondo-se, por exemplo, de cultura de povos indígenas no Brasil.

Vários estudos críticos sobre os conteúdos escolares constataam posições preconceituosas e estereotipadas dos povos indígenas na História nacional brasileira. Nesse contexto de rivalidade econômica e de poder observaram também práticas de destruição, ou seja, de anulação e/o ocultamento de qualquer material didático que demonstrasse hostilidade entre nações. Nadai (1993), já entendia a necessidade de uma mudança no currículo da disciplina História, sobretudo, na área de História do Brasil, onde a história de indígenas e de africanos e seus descendentes não participavam desse processo histórico, e eram referenciados de comportamento passivo, quando se tratava do processo de colonização.

Na atualidade historiadores, pedagogos, antropólogos e arqueólogos, entre outros profissionais que também atuam na educação têm encontrado nos livros didáticos, visões equivocadas e/ou incompletas sobre vários períodos da história do Brasil, inclusive sobre os povos indígenas (BORGES, BICALHO, 2012; SANTOS 2020; SANTOS, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2016).

E, nesse processo tem-se buscado criar espaços para que esses agentes possam se manifestar e “contar” as suas histórias. Alejandro Haber (2011), arqueólogo decolonial, alerta que a etimologia pode colaborar nesse processo, já que detém um enorme potencial descolonial. É considerada uma das formas pelas quais podemos entender

como é que a linguagem colonial tem exercido violência sobre o mundo e, ao mesmo tempo, como essa violência tem nos constituído, ainda que não tenhamos plena consciência disso.

[...] categorías como “provincia”, “ciudad”, “indio”, tienes historias estratigráficas de violencias, resistencias, y nuevas violencias. A veces, cuando las palabras quedan asociadas irreparablemente a la violencia, y parece que la violencia estuviese concentrada en su enunciación, se vuelven impronunciabiles, y entonces se las reemplaza con un “eufemismo (HABER, 2011, p. 150).

Tais profissionais reconhecem em suas análises a pouca visibilidade ou mesmo ausência de resultados de pesquisas focadas em histórias indígenas nos meios oficiais de divulgação. Haber (2011) ressalta que a violência epistêmica deflagrada pela linguagem colonial está internalizada em nossa constituição enquanto ser, e tem sido mantida através de práticas da colonialidade do saber e colonialidade do ser. Para Mignolo (2013), apenas com o pensamento de “fronteira” é possível ressignificar esses conceitos coloniais provenientes da epistemologia eurocêntrica e transformar essa colonialidade do ser, saber e poder de forma alternativa a lógica eurocêntrica dominante.

Nesse sentido, tal violência epistêmica nos deixam passíveis diante desse processo e em estado de entorpecimento, não possibilitando atingir às margens de fronteira, conforme proposto por Mignolo (2009), para nos desprendermos daquilo que nos foi ensinado por meio de uma epistemologia eurocêntrica. Tomando como exemplo, a palavra “índio”, nesta discussão, é uma violência epistêmica, pois generaliza as inúmeras comunidades indígenas, reduzindo toda a história dos indígenas em uma singularidade jamais existida.

Nesse sentido, este tipo de linguagem dificulta uma mudança na construção de conteúdos democráticos e na formação de professores/as comprometidos com uma perspectiva ampla acerca dos diferentes sujeitos que constituem a História do Brasil, levando a uma relação comprometida entre livro didático, professor/a e grupos subalternizados:

As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação da mão-de-obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são representados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los

pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a “índole avessa ao trabalho produtivo” (BITTENCOURT, 2004, p. 305).

No ano de 2008, a Lei 11.645/08 foi promulgada com objetivo de trazer o ensino da história e da cultura das populações indígenas e afro-brasileiras às diretrizes e bases da educação nacional. Para Santos (2020), é importante pontuar que a criação dessa Lei foi fruto de um processo de lutas civis, dos próprios grupos indígenas, órgãos que reivindicam pelos direitos dos indígenas. Torna-se obrigatório o ensino de história e história da cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras a nível público e privado.

Fanelli (2018) ao tratar a respeito dessa Lei, baseando-se em Goodson (2008), considera que essa modificação curricular, com a introdução mais ampla da temática indígena na escola, só foi possível porque houve transformações na própria sociedade, no sentido de dar espaços para que grupos organizados fossem porta-vozes das causas indígenas. Logo, vincula-se ao Movimento Indígena Brasileiro (MIB), criado na década de 1970, as reivindicações dos/as docentes indígenas, pautadas desde a década de 1980 e 1990 até a atualidade, por uma educação intercultural e descolonizadora que agrega a luta pelas reivindicações da história e cultura indígena no Brasil resultando na criação da lei 11.645/2008.

Essa importante conquista, advinda não somente de instâncias educacionais, mas das próprias sociedades indígenas, pôde contar com referenciais teóricos que abriram espaços de vocalização, mesmo que esse progresso seja mínimo diante da importância do reconhecimento dos grupos indígenas para a história do Brasil. Neste momento, a Lei possibilitou que, de alguma forma parcelas da história das comunidades indígenas pudesse ser incorporada oficialmente nos livros didáticos, mesmo que de forma sucinta.

A escola e os conteúdos acadêmicos do Ensino Médio por muito tempo ignoraram os povos originários, seus conhecimentos, sua diversidade e sua presença no momento vivido. Essa Lei 11.645/2008, ainda que calcada em uma estrutura acadêmica colonial representa um avanço e, como considerado por Fanelli (2018) atenua a dívida social e histórica que o estado brasileiro tem em relação a essas coletividades:

A escola hoje deve fazer um trabalho avesso do que a educação colonial propôs, deve-se ensinar as novas gerações a presença, a heterogeneidade de povos, e seus conhecimentos, resgatando assim a “dívida social” e “dívida histórica” que a sociedade nacional e o Estado possuem na relação com os indígenas (FANELLI, 2018, p. 9).

É importante salientarmos novamente que ao longo de século XX – século anterior à implantação da Lei 11.645/2008 – a educação brasileira foi pautada dentro de uma perspectiva histórica europeizada, esta que estereotipava e subalternizava as comunidades nativas americanas, uma educação que vinculou um imaginário de barbárie, de incivilizado e retrocesso no seu projeto acadêmico.

Nesse sentido, a Lei 11.645/08 representa um significativo avanço para a discussão das comunidades indígenas no âmbito educacional, embora se reconheça que, após uma pressão pela sociedade civil organizada, o Estado estabeleceu políticas de promoção de igualdade com o objetivo de alterar a situação desfavorável minorias sociais (SANTOS, 2020, p. 62). Tal regimento significou a resistência e luta de grupos indígenas para o direito ao reconhecimento de suas diferenças e a garantia de que suas histórias possam ser integradas à História do Brasil.

Todavia, é de suma importância considerar que, apenas a referida Lei, em si, não trará a mudança de mentalidade processada por anos e anos de práticas coloniais. Sobre essa questão, Roberta Santos afirma que “é preciso que ela [a Lei] se desdobre em ações e atitudes democráticas, cidadãs, igualitárias, emancipadoras e autônomas” (2020, p. 62).

2.4.1 Iconografia nos livros didáticos

Diante dos muitos anos de historiografia, os ameríndios têm ocupado lugares secundários e, via de regra, são caracterizados a partir do processo de colonização do continente americano, analisados e caracterizados pela epistemologia europeia e seus padrões impositivos. Nesse processo, europeus classificaram e descreveram comunidades indígenas carregadas de estereótipos e preconceitos, onde nas diferenças estão introjetadas termos de superioridade e inferioridade cultural, algo que é marcado, dentre outras formas, através das narrativas e das representações iconográficas em livros didáticos.

Tentar entender as comunidades indígenas hoje, através do seu retrato do passado nos possibilita, em especial de forma imagética, vermos a quão estereotipada, subalternizada e explorada foram essas comunidades no tempo pretérito e suas consequências em tempo presente.

O historiador Eduardo França Paiva, em sua obra *História e Imagens* (2002, p. 12-13) ressalta que o professor de História tem que saber lidar criticamente com fontes

históricas, sobretudo, a variedade das fontes imagéticas, pois lidar com essa diversidade de registros, saber indagá-los e desconstruí-los, saber contextualizá-los e explorá-los para, a partir deles, suprimir versões ou se utilizarem deles para subsidiar novas versões. Esses são os procedimentos básicos para o professor desenvolver a capacidade de leitura crítica imagética, não só para os livros didáticos, mas também para as imagens do seu cotidiano.

Entendendo iconografia como um campo extenso e multifacetado, caracterizado por Paiva (2002, p. 14) como “um estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens, sem levar em conta o valor estético que possam ter” (PAIVA, 2002, p. 14), preocupamo-nos em analisar imagens, pinturas, desenhos e como isso se relaciona com o conteúdo dos livros didáticos.

Logo, se faz necessário um olhar para as imagens presentes nos livros didáticos, sobretudo nos de História, que apesar de todas essas adequações, mudanças com a BNCC e a Lei 11.645/08, estão correspondendo em fato a todas essas mudanças de conteúdo e de representação imagética? Visto que os avanços tecnológicos e das mídias digitais estão emergindo rapidamente, o livro didático ainda continua sendo um grande instrumento para o processo ensino aprendizagem, e como já foi salientado anterior, talvez o único em algumas escolas públicas no Brasil.

Implica-se, dessa forma a percepção e a preponderância de uma história marcada pelo eurocentrismo, o que proporciona o silêncio em relação à prática docente em relação aos estudos dos grupos originários. Neste sentido elucidamos a necessidade da visibilidade a estes povos enquanto sujeito e suas práticas que são construtores da história. Segundo Monteiro (1994, p. 227):

Na reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem, e terá um papel fundamental, decisivo até hoje. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes, que relegam aos índios a um papel fugaz e mal explicado [...], não apenas resgatar esses esquecidos da história, mas de redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa, fracassada, de erradicar índios.

2.4.2 Implicações da Lei 11.645/2008 e produções acadêmicas sobre essa temática

Considerando que a implantação da lei 11.645/2008 representa um marco no ensino do Brasil, importante destacar seus avanços e os limites ainda presentes. Para explorar essa questão e com o intuito de entender como pesquisadores do campo da História têm debatido acerca dos desdobramentos e dos limites relacionados à aplicação dessa Lei no

campo escolar, fez-se uma breve pesquisa em plataformas digitais sobre essa questão¹⁰. Os resultados demonstram quantidade relevante de produções científicas relacionadas à discussão do emprego da Lei nos livros didáticos e de como a questão indígena está sendo integrada ao texto.

Destaca-se que dentre elas há obras relacionadas a instituições de ensino próximo ao meu objeto de estudo, como é o caso da obra de Maria Geralda Almeida Moreira (2015), que discute a temática indígena em instituições escolares de Iporá, cidade vizinha de Palestina de Goiás.

Também foi interessante perceber como a obra de Boulos foi predominante em todas as obras analisadas. Isso reflete nas produções seguintes: Educação comparada: a representação de índios e negros no ensino de história da autora Daniele Bastos Lopes (2010), “A representação visual do índio no livro didático”, das autoras Rosimeire Santos e Edméia Ribeiro (2016), “Livros didáticos e desafios para a história indígena”, por Marta Lima Alves (2021), “Olhares que fazem a “diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais”, de Teresinha Silva de Oliveira (2003). A representação dos povos indígenas brasileiros nos conteúdos de história nos livros didáticos a partir da Lei 11.645/08 do autor Mcdone Ramos Neves (2020). A partir da análise dessas obras, selecionei algumas além destas referidas acima, para embasar minha pesquisa a respeito das produções sobre a temática indígena, sua representação através das narrativas e uso de imagens em livros didáticos de história.

O artigo desenvolvido por Borges e Bicalho (2012) inicialmente preocupa-se em apresentar uma análise sobre livros didáticos considerando autores anteriores aos anos 2000, buscando nas pesquisas pontos de rupturas e permanências com a historiografia tradicional e a representação indígena em relação aos livros didáticos, em específico a obra do autor Alfredo Boulos Jr, História Sociedade e Cultura da 7ª série editada em 2009. A partir desse contexto, discute como a Lei 11.645/08 tem mudado esta representação em livros didáticos de História. Discute também acerca como o livro didático estereotipa, exclui e minimiza a existência das comunidades indígenas, reforçando um imaginário de subalternização dos povos nativos americanos.

Na análise fica claro que a história destes povos é dada de forma resumida e rasa, sem a preocupação de mostrar a realidade atual dos povos indígenas e como estes

¹⁰ Tais produções disponíveis em plataformas digitais, dizem respeito, principalmente a periódicos e resumos de trabalhos apresentados em congressos científicos.

existem e resistem até os dias atuais. Discute-se também sobre direitos de acordo com a constituição – artigo 231 da Constituição de 1988: o direito dos indígenas sobre as terras, posse permanente – porém não trata a respeito do não-cumprimento desta lei. Os autores do artigo ainda salientam que apenas a partir desse momento há um conteúdo destinado aos indígenas, o que é algo preocupante, uma vez que esses são somente considerados em relação ao processo de colonização do Brasil.

Sobre o termo “pré-história”, os autores consideram que se trata de uma abordagem inovadora da obra por considerar o povoamento do continente muito antes da chegada dos europeus, frente aos manuais didáticos anteriores aos anos 2000. Comentam sobre a resistência das comunidades indígena exemplificando a ação dos Tupinambás e dos franceses na invasão e permanência na Baía de Guanabara por 12 anos.

Por último, e não menos importante, ressalta a resistência indígena sobre a imposição religiosa, e que isso não é tratado pelo autor da obra, colocando o indígena em condição de passividade no aspecto religioso, sendo que, o mesmo, foi considerado um “problema” para os missionários fala justamente sobre a dificuldade encontrada por esses missionários em inculcar esses hábitos e a fé cristã nos índios, “no Brasil, em troca, a palavra de Deus era acolhida alegremente por um ouvido e ignorada com displicência pelo outro” (CASTRO, 2011, p. 185).

Oliveira, Gois e Santos (2016) explanam sobre como os livros didáticos no processo histórico brasileiro tem-se mostrado veículo para reforçar estereótipos em relação às comunidades indígenas e como isso reproduz uma mentalidade que subalterniza a existência e a vivência indígena nos dias atuais.

Em suas análises, os autores problematizam o livro didático no que diz respeito ao discurso de diferenças culturais entre grupos indígenas, porém sem êxito em remeter o leitor as especificidades e singularidades dos grupos, do contrário reforçando a ideia de que todos os índios são iguais.

Destaca que o autor da obra didática analisada, Alfredo Boulos Jr. sempre traz a figura indígena condicionada à cultura, sua produção ou mão de obra, e que aparece com foco no passado, mais precisamente no que se refere ao período colonial brasileiro. Nas palavras dos autores “o índio é apresentado apenas como um ser dócil que trabalha em troca de quinquilharias, não havendo referência alguma a qualquer tipo de resistência empreendida por ele nesses primeiros tempos de exploração” (OLIVEIRA, *et al.*, 2016, p. 5, grifo nosso).

Destacam o tema chamado “imagem como fonte”, momento de reflexão através de imagem – está que representa a disputa do espaço com os europeus, no qual os povos indígenas estão em menor quantidade, sendo violentados e sendo submetidos aos povos europeus o que fica explícito o uso de objetivos não-pacificadores – reproduzindo o estereótipo que os índios estavam conformados com tudo que estava acontecendo. Dessa forma, nas considerações finais, reflete-se sobre a “obrigatoriedade” de introdução de assuntos da temática indígena, consideram que há um tratamento genérico para com essa temática, e que ela não provoca reflexões substanciais que possibilitem mudança, ainda que, sobre a história do povo brasileiro, suas formas de resistência e suas culturas.

Reforçam a ideia do(a) docente ter que amparar essa temática fora do livro didático para realmente conseguir uma discussão e reflexão válida sobre a mudança e transformação das comunidades indígenas atuais para que a perda de estereótipos aconteça de forma consciente. Acrescenta que os livros didáticos têm avanços consideráveis sobre a história e cultura brasileira, porém ainda se faz necessários conteúdos mais amplos, claros e que enfatizem a realidade das comunidades indígenas atuais.

O que nos preocupa em relação a esta segunda análise são algumas violências epistêmicas adotadas pelos próprios autores, em relação à linguagem. Oliveira, Gois e Santos (2016, p. 4, 7 grifo nosso) reproduzem:

Na imagem três, o autor se permite a *ter uma visão mais evoluída*, vamos dizer assim (...) nota-se que na maioria dos livros didáticos só informam coisas semelhantes e privilegiam mesmo aspectos da *sociedade tribal*.” (p. 4), “(...) imagens diversas dos negros e *índios como um integrante ativo da sociedade*...”.

Isso reforça o que Alejandro Haber (2011) diz a respeito da linguagem colonial e como isso propaga estereótipos produzidos pela epistemologia eurocêntrica.

Em outro trabalho, cujo artigo intitula-se: “Da construção do estereótipo de selvagem à representação do indígena brasileiro no livro didático de História”, de Roberta Santos (2020). A autora problematiza a questão do estereótipo do “selvagem” ligado ao indígena em uma análise histórica iniciada no período colonial até os dias atuais. Enfatiza a importância da Lei 11.645/2008, e salienta que a aprovação da mesma não será suficiente para uma mudança na mentalidade da sociedade voltada ao rompimento de estereótipos negativos, criado a mais de cinco séculos que se tem em

relação aos indígenas. Nessa perspectiva, constrói reflexões acerca da escola, enquanto um lugar de debate entre o passado e o presente, e espaço de transformação e valorização das diferentes culturas.

Considerando a Nova História como campo importante de desconstrução da figura do “índio”, enquanto categoria passiva e representante de um currículo monocultural e eurocêntrico, Roberta Santos (2020, p. 64) propõe “que nossa compreensão das experiências humanas anteriores é necessariamente filtrada pelas questões do tempo presente”. É importante salientar que a pesquisa realizada por Santos (2016) dialoga com a pesquisa de Santos (2020) acerca de estereótipos da cultura indígena.

Posteriormente nos debruçamos sobre o artigo de Souza (2017). Neste trabalho, encontramos uma fundamentação teórica diferente dos demais. O autor preocupou-se em discutir o que é cultura a partir de uma perspectiva que abrange a questão indígena, assim como Santos (2020) e Oliveira, Gois e Santos (2016) problematizam a etimologia “índio” e a violência epistêmica que está embutida nela. Na mesma linha dos referidos autores, faz um aparato discursivo sobre a Lei 11.645/08 e sua importância para com as comunidades indígenas.

Partindo também da análise de livros didáticos do autor Alfredo Boulos Jr., Joilson Souza, identifica-se da mesma forma que os demais autores, aspectos da epistemologia eurocêntrica na redação e produção imagética destes livros. O que nos intrigou em nossa análise foi como ainda esse eurocentrismo ainda está constituído no próprio pesquisador, portanto, segue com a mesma linguagem colonial de Oliveira, Gois e Santos: primeiramente faz uso da palavra “tribos” em: “No capítulo 12, vemos claramente a abordagem de algumas tribos como” (SOUZA, 2017, p. 16).

Também constatamos tratamento colonial na página 18, quando questões não indígenas são consideradas pelos autores como mais relevantes e que necessitam de maior aprofundamento do que aqueles referentes aos coletivos indígenas:

Em análise, podemos perceber que não foi abordada a temática indígena no oitavo ano numa grande quantidade de categorias em comparação as vistas no decorrer do sétimo ano, o que levaria a crer que o autor optou pela proximidade com os demais assuntos que permeiam a referida série (oitavo ano) desde o Iluminismo até os assuntos mais contemporâneos sobre os Estados Unidos XIX, *que demandam tempo e maior profundidade* (SOUZA, 2017, p. 18, *italico nosso*).

Tal posicionamento nos remete à ideia de que, na própria academia, a colonialidade do saber ainda está presente, se fazendo urgente e emergente a quebra dessa *episteme* europeizada para que grupos indígenas possam ser considerados enquanto sujeitos históricos e protagonistas de sua própria história e constituintes da história nacional.

No artigo “As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios”, os autores Ramos, Cainelli e Oliveira (2018) pesquisam sobre como a temática indígena é discutida nos PCNs e no PNLD em 2017, e como a obra de Boulos tem sido largamente adotada pelas escolas.

Os referidos autores consideram que houve avanços sobre a presença da temática indígena nos livros didáticos, principalmente se comparado à década de 1970 aos dias atuais. Nelas, observam-se iniciativas de desconstrução de preconceitos, produção de valores e ações, baseados no respeito e compreensão das diferenças, demonstrando atitudes pautadas no multiculturalismo crítico.

Compreende-se, com a leitura desses textos, que a implementação da Lei 11.645/2008 remete a várias discussões sobre a temática indígena e, em específico no que diz respeito ao conteúdo das narrativas e a forma de representar os indígenas (pelas imagens). Considerando que essa lei deveria atuar de forma assertiva no âmbito educacional, no sentido de impulsar mudanças epistêmicas e estruturais, constata-se que ainda estamos muito aquém da efetividade da proposta da referida lei.

Com base em que Sacristàn (2013) e Goodson (1995) discutem a respeito do currículo, fica evidente através destas análises, que o currículo não privilegia uma formação igualitária. Ele está estruturado pelos moldes da epistemologia europeia e, por isso, tenciona o silenciamento das comunidades indígenas.

Na atualidade, a visibilidade e o reconhecimento dos povos indígenas, assim como de outros grupos subalternos, por grande parte da sociedade brasileira e do governo está revestida de intenções que não objetivam uma revisão ou desestruturação das bases que fundamentam o (re)conhecimento da história e diversidade cultural desses povos. Baseando-se em Walsh (2012), trata-se de uma nova estratégia de dominação, que fomenta uma ideia de sociedades equitativas e igualitárias, com a “inclusão” desses grupos historicamente excluídos, mas sem considerar os conflitos e interesses díspares que permeiam a sociedade capitalista e tais grupos. A busca por essa estabilidade social impulsiona a política econômica na busca de acumulação de capital.

Walsh (2012, p. 61) também nos provoca em relação às reformas educativas e educacionais vigentes durante a década de 1990, aquelas que reconhecem o carácter multiétnico e plurilinguístico dos países sul-americanos, e introduzem políticas para os povos indígenas e afrodescendentes, que fazem parte dessa lógica funcional e multicultural. Nessa perspectiva é preciso pensar a interculturalidade como uma atitude a partir de um projeto político anti-hegemônico.

Espera-se que o ambiente escolar seja o espaço onde possa ocorrer o processo de construção do conhecimento, ampliação sobre visões de mundo e instauração de novos paradigmas e rompimento com concepções pautadas em homogeneidades culturais. Todavia, escola e livros didáticos ainda estão pautados num discurso neoliberal onde a diversidade cultural é reconhecida, mas não problematizada, se fundamenta em termos de superioridade e inferioridade, considerados naturalizados e constituintes da ‘unidade nacional’.

Entendendo que o ensino acontece em diferentes instituições, a escola seria responsável pelo ensino sistematizado onde se prevê renovações e inovações, o que a levaria a romper com paradigmas tradicionais pautados em concepções estanques e em homogeneidades culturais. Também esperaria uma educação pautada no respeito às diferenças culturais que considerasse os processos históricos, as relações de poder que perpassam as contínuas reelaborações culturais que ocorrem entre grupos humanos (SANTOS, 2020, p. 64).

A escola, enquanto um espaço de integração, que reúne grupos diferentes tem, assim, o papel de propiciar diálogos e socializações de conhecimentos onde estereótipos, paradigmas e preconceitos culturais sejam passíveis de desconstrução, buscando abordagens sobre a história das comunidades indígenas da América pautadas em seu protagonismo, diversidade cultural e (re)existência, fortalecendo assim o que os PCNs chamam de pluralidade cultural e democracia.

Nesse sentido percebe-se que a compreensão da escola e seus conhecimentos construídos junto aos alunos, tem papel fundamental na formação de subjetividades, assim como na desconstrução de preconceitos (FANELLI, 2018, p. 10).

Baseando-se em Vera Candau, em uma entrevista dada ao site CINEAD LECAV (2017), reflito que o papel da escola está para além do ensino sistematizado, o que de

fato é constituindo de sua função enquanto instituição. A escola, enquanto espaço de diferentes saberes e trocas se faz importante no processo de reconhecimento e vivência de culturas diferentes. Enquanto diferenças, elas não são entendidas a partir da perspectiva de problema ou que devem ser superadas. Candau justifica a ideia de que a diferença é uma riqueza, pois há uma diversidade cultural gigantesca pelo mundo e, para que haja uma educação intercultural é preciso partir do princípio que o diferente é rico promovendo processos sistemáticos de diálogo entre os diferentes grupos socioculturais que compõe o ambiente escolar, onde esse reconhecimento seja mútuo e permeado pelo o ideal de justiça em diferentes âmbitos: social, cultural, cognitiva, cultural e econômica.

Articular a igualdade dentro desse processo de educação cultural através do processo dialógico é também importante na mesma medida do reconhecimento. Assim, a educação cultural é um processo que valoriza as diferenças, para que assim, democraticamente, os diferentes sujeitos e seus diferentes saberes sejam reconhecidos.

Neste sentido, o próximo capítulo tem como fundamento relacionar os conceitos da perspectiva decolonial, pós-estruturalistas e da Nova História, aplicados na análise narrativa e iconográfica do livro didático adotado pela instituição onde se realizou a pesquisa de campo. Também será considerada a percepção de como essa comunidade responde acerca de diversos aspectos que constituem a história das sociedades indígenas brasileiras e, por fim, como o livro didático tem atuado, no sentido de reconhecer a diversidade cultural existente no Brasil e dialogado com estes grupos culturais pluriétnicos.

Apresenta, também, dados e reflexões sobre a pesquisa de campo, a qual foi dividida em duas etapas: a primeira com a resolução dos questionários de pesquisas para docentes e discentes do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, e a segunda, com uma oficina pedagógica, cujo tema tratou das comunidades indígenas brasileiras: “Discussões e Reflexões acerca das Narrativas Histórica Indígenas”.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E SUAS CONCEPÇÕES, DADAS PELOS/AS DOCENTES E DISCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL ANA ALGEMIRA DO PRADO

Este capítulo busca apresentar uma análise a respeito dos livros didáticos utilizados pela instituição educacional Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, os questionários de pesquisa que visam também às inteirações dessa comunidade estudantil com os sítios arqueológicos presentes na região de Palestina de Goiás. Ao tecer essas análises partiremos dos dados coletados da primeira e segunda parte: a primeira representada por uma oficina pedagógica cujo tema pautava as sociedades indígenas brasileiras realizadas com estudantes e docentes e a segunda que, representada pelo questionário de pesquisa, contou com questões objetivas e subjetivas, no qual foi abordada a relação entre os entrevistados e o livro didático, patrimônios histórico-culturais e suas respectivas percepções a respeito. Assim, buscou-se refletir sobre como os/as discentes do Ensino Médio e o corpo pedagógico entendem e percebem as tradições indígenas nacionais, considerando a proximidade entre a comunidade estudantil de Palestina e os sítios arqueológicos.

Os dados considerados e analisados nos favorecerão e auxiliarão a perceber, no primeiro momento, como o material didático tem considerado, através de suas narrativas – imagética e discursiva –, comunidades indígenas brasileiras, e segundo o que docentes e discentes compreendem sobre os ameríndios através dos livros didáticos e sítios arqueológicos onde comunidades tradicionais, em tempos pretéritos, viveram na região onde foi aplicada esta pesquisa, Palestina de Goiás.

3.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO AUTOR ALFREDO BOULOS JR.

Neste momento tomaremos como análise a coleção de livros didáticos de História, denominado, História, Sociedade & Cidadania, voltados ao Ensino Médio e constituída por três volumes, destinados às 1ª, 2ª e 3ª séries. Trata-se da segunda edição,

revisada pela editora FDT, de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Sobre os materiais didáticos produzidos por este autor é pertinente salientar que, de acordo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 2018, esta coleção de livros foi a que apresentou maior adoção pelo componente curricular História em todo o país.

No que diz respeito ao autor, de acordo com o site da editora FDT, Alfredo Boulos Júnior é um experiente autor de livros de História. Suas obras são adotadas em escolas de todo o país e reconhecidas pelo rigor conceitual, pela atualização historiográfica e pela ‘comunicação real’ com os estudantes. Boulos é doutorando em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo. Lecionou em redes pública e particular de ensino e, também, em cursos pré-vestibulares. Assessorou, em 2017, a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do governo do Estado de São Paulo. Em consulta ao currículo do referido autor, na plataforma *lattes*, em fevereiro de 2022, não há registro de publicações de artigos em periódicos científicos, por outro lado, há muitas publicações de livros didáticos e materiais relacionados a esse tipo de trabalho.

A seguir será apresentada uma análise estrutural de todo o referido material didático e como o mesmo está organizado: as unidades temáticas estão subdivididas em capítulos que compreendem o tema proposto. Inicialmente, tem-se a abertura da unidade, usualmente construída por duas páginas onde são apresentadas imagens e pequenos textos que serão trabalhados ao longo da unidade.

Posteriormente, tem-se a abertura do capítulo onde o autor propõe discussões sobre o assunto que será trabalhado, utilizando recursos imagéticos para gerar nos/as discentes reflexões a partir da análise visual e textual. Durante a exposição do capítulo pode ser observado boxes laterais que complementam a narrativa central do capítulo e o recurso imagético. No que se refere especificamente sobre o boxe denominado “Para Refletir” trata-se de um espaço onde o autor expõe informações de variadas fontes históricas, voltadas a estimular discussões e reflexões sobre o conteúdo em questão.

Na sessão “Dialogando”, esta em particular, apresenta e discute os conteúdos de imagens, gráficos, tabelas e textos. Ela se utiliza do recurso imagético como ferramenta de ensino, propondo ao/a discente o desafio de explorar questões complementares e/ou paralelos aos que estão sendo tratados no capítulo.

O glossário também faz parte da construção do capítulo, voltado a explicar conceitos-chave ao entendimento do conteúdo apresentados. A sessão “Para saber mais” trata de informações extras sobre os conteúdos que estão em discussão durante a unidade, estimulando a pesquisa dos/as discentes em relação ao tema estudado.

E, por último, e não menos importante, tem-se a sessão “Atividades”, que apresenta questões variadas sobre os conteúdos ministrados durante o capítulo. Trata-se de atividades com questões objetivas ou subjetivas, a partir delas o autor articula questões com textos em diferentes gêneros textuais, também textos historiográficos e leitura de imagens. Enfim, trata-se de um espaço onde se realiza análise de diferentes tipos de fontes históricas para melhor compreensão e análise do aprendizado do/a discente sobre o que foi discutido nas aulas. Importante dizer que as questões introduzidas no livro provêm de exames de vestibular aplicado no pelas universidades brasileiras. Isso nos remete a ideia de educação mercantilista discutida por Oliveira e Pizzi (2013), onde há o esforço da inserção do/a discente no mercado de trabalho, portanto, não há o comprometimento com uma educação humana, que parte das múltiplas realidades vivenciadas pelos/as discentes para que assim estes possam se tornar autônomos, reflexivos e se reconhecer como sujeitos de sua própria história.

É importante salientarmos que, na parte final do capítulo, na sessão de “Atividades”, o autor integra dados de outras ciências (ex: língua portuguesa, geografia, artes, sociologia etc) aos dados históricos, produzindo assim conteúdos interdisciplinares.

Sobre os pressupostos teóricos metodológicos presentes no “Manual do Professor”, é importante destacar algumas observações, entre elas, Alfredo Boulos Jr., optou por escolher a Nova História enquanto perspectiva historiográfica, ainda que reconheça a existência das demais. Considera a História como detentora de conhecimentos em permanente construção, considerando o documento como ponte de partida para a construção do saber. Nessa perspectiva, prevê a incorporação da ação e fala de indígenas, mulheres, negros, operários e de outros sujeitos históricos na análise documental. Sujeitos esses excluídos em diversas perspectivas historiográficas.

Em relação à visão que o autor tem sobre a construção do conhecimento histórico é importante observamos as considerações emitidas por ele a respeito do papel do historiador sobre o passado.

[...] consideramos importante evitar o anacronismo e, seguindo a recomendação de Georges Duby, lembrar que para conhecer determinada sociedade do passado, é importante colocarmo-nos na pele das pessoas que viveram naqueles tempos. [...] como lembra Marc Bloch em seu clássico *Apologia da história ou o ofício do historiador*: além de prejudicar o conhecimento do presente, a ignorância do passado compromete também a nossa ação do presente. Assim sendo, não é demais lembrar que a História tem um duplo compromisso: com o passado e com o presente, bem como com as relações entre um e outro (BOULOS JR., 2016, p. 292-293).

De acordo com a citação acima é explícita a preocupação em reforçar características da Nova História enquanto referencial historiográfico, lembrando que o questionamento deve sempre partir do presente para com o pretérito na tentativa de não cometer anacronismos e não deturpar os conhecimentos adquiridos no presente.

O autor também se utiliza da História social inglesa, recorrendo a autores como Christopher Hill, E. P. Thompson e Hobsbawn para compreender aspectos da História europeia, considerados pelo autor como fundamentais para a formação de uma História global. Para isso, dedica-se grande parte de sua obra à Revolução Francesa, Revolução Inglesa, Revolução Industrial, Movimento Operário, Imperialismo. Boulos entende que pesquisas feitas por neomarxistas nem sempre se opõem ao modelo historiográfico proposto pela Nova História, e ainda salienta que “por vezes, elas se fundem e/ou se complementam” (BOULOS JR., 2016, p. 295).

Na obra, os “Pressupostos Teóricos” que pautam o conteúdo do material didático são descritos na forma de cinco tópicos, os quais, segundo o autor, são consenso entre os historiadores atuais. A seguir eles serão apresentados de forma simplificada:

- 1- É impossível resgatar episódios do passado tais quais ocorreram (logo, a ideia de que o passado está morto e não é possível ‘desenterrá-lo’; só o conhece através de vestígios que foram deixados pelos seres humanos na sua passagem aqui na terra).
- 2- O passado só pode ser investigado por meio de questões colocadas pelo presente (estas investigações mudam de perspectiva, de acordo com as problemáticas da atualidade; considera-se ainda que a busca no passado para entendimento do momento atual ocorre de maneira diferente de tempos em tempos).
- 3- Todo conceito possui uma história (a exemplo de conceito falemos da democracia que foi criada na Grécia e é aplicada até o tempo presente).

- 4- O conhecimento histórico é algo construído com base em um procedimento metodológico; a História é, ela própria, uma construção (não existe uma verdade absoluta de História, logo, análises de diferentes perspectivas são relevantes para entendermos um mesmo fato).
- 5- O conhecimento histórico é limitado (não se trata de um saber pronto e acabado, há sempre a necessidade de analisar e reanalisar o mesmo fato sobre a luz de outras ou novas perspectivas).

Boulos Jr. deixa clara sua preocupação em relação aos objetivos do ensino de História embasado no que o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) considera como objetivos de conhecimento para o Ensino Médio, o autor salienta que “atingir esses objetivos, ainda que parcialmente, pode ajudar o aluno a interpretar situações concretas da vida real, posicionar-se criticamente diante da realidade vivida e construir novos conhecimentos” (BOULOS JR., 2016, p. 297).

Existe uma estreita ligação entre estes sistemas de avaliação (SAEB) e a construção de materiais didáticos. Estes devem cumprir os requisitos que são obrigatórios pela matriz curricular comum (BNCC), neste modelo, não contemplam assuntos que estejam fora desse documento curricular. Isso corrobora para a construção de um ensino que, de certa forma, acaba por limitar as historiografias locais ou regionais, visto que a preocupação maior na construção desse material ocorre pelas orientações curriculares propostas pelo MEC.

Destacamos ainda que, ao longo dos volumes da coleção o autor trabalha conceitos-chave, tais como: o termo História, fontes históricas, cultura, tempo histórico, processo histórico, identidade, memória, patrimônio cultural, representação e cidadania. O aprofundamento de tais termos será apresentado paulatinamente, iniciando na coleção destinada ao Ensino Fundamental e, seguindo pelo Ensino Médio. Desta situação, fica um questionamento, considerando que nem sempre a coleção de História de Boulos do Ensino Fundamental será adotada pelo Ensino Médio, como o/a docente irá conseguir trabalhar tais conceitos a contento?

É importante observarmos esse ponto, uma vez que a escolha desses materiais didáticos não acontece de forma individual, mas pelo conjunto de escolas do município. Após o processo de escolha, o livro mais votado será selecionado e, se for de acordo com FNDE (órgão que é responsável pela produção e distribuição de livros didáticos em

âmbito nacional), ele será enviado às instituições de ensino. Assim, essas coleções podem não obedecer à ordem sequencial das etapas de Ensino Fundamental e Médio.

Aprofundando um pouco mais essa questão, é importante também levar em consideração que a realidade escolar de cada instituição é particular. Nesse sentido, a escolha de livro didático corresponde às necessidades específicas de cada instituição. Outro fator é que estes livros são renovados a cada quatro anos, esse é o prazo de ‘validade’ do material na rede de ensino. Assim, os referidos conceitos ficarão incompletos ou soltos se não houver continuidade do uso desse material escolar.

Dando sequência ao desenvolvimento desse capítulo, seguimos tratando especificamente da temática indígena presente nas obras de Boulos, a partir dos registros visuais e das narrativas.

No Manual do Professor, o autor destaca a importância da iconografia e de conteúdos sobre questões indígenas e ressalta que seus livros estão comprometidos com elas. O autor apresenta um roteiro explicativo de como as imagens, em sala de aula, devem ser exploradas e os cuidados que os/as docentes precisam considerar durante a análise imagética. Serão observados no decorrer de nossa pesquisa, como Boulos identifica, seleciona e trabalha as iconografias e, a partir delas, constroem as narrativas. A seguir serão apresentadas algumas considerações emitidas pelo autor sobre as iconografias:

A **imagem é polissêmica**, ou seja, o autor destaca que a imagem admite ter várias interpretações de acordo com quem a vê, a exemplo disso nos mostra a obra *Monalisa* e toda sua discussão a respeito da feição da personagem.

A **imagem é uma representação do real**, exemplificando ele cita o historiador Pierre Villar que “certa vez perguntou a seus alunos: “O que é Guernica?”, eles lhe responderam imediatamente: “Guernica é um quadro!”, daí comenta que o quadro é a representação que algo que aconteceu na realidade” (BOULOS JR., 2016, p. 302) ou seja, o fato que é representado na imagem – o bombardeio a cidade espanhola Guernica, durante a 2ª guerra mundial – foi esquecido!

A **imagem possui um efeito de realidade**, exemplifica esse cuidado com os retratos de D. Pedro I e D. Pedro II, onde o primeiro aparece jovem, e o segundo em

idade avançada. Essas imagens podem causar confusão entre alunos/as devido à barba preta de um quadro e a barba branca em outro.

Ver não é sinônimo de conhecer, dito isso, de acordo com Boulos Jr., temos o primeiro equívoco sobre imagem que é o célebre bordão “a imagem fala por si só”, descaracterizando completamente a compreensão do contexto histórico da imagem e/ou fato. O autor ainda enfatiza que “é indispensável, enfim, perceber que a imagem não reproduz o real. Ela congela instante do real, “organizando-o” de acordo com uma determinada estética e visão de mundo” (BOULOS JR., 2016, p. 304).

Por fim, em seu quinto e último ponto, **imagens fixas em sala de aula**, o autor ressalta a importância do trabalho com imagens no desenvolvimento da competência de ler e escrever um registro visual, estimulando a análise, observação, descrição e síntese que se pode fazer a partir da obra visual.

Em específico analisaremos os capítulos que tratam sob diferentes perspectivas acerca dos povos originários do passado e as culturas indígenas do presente, constituintes dos volumes da coleção História, Sociedade e Cidadania, da 1ª série, 2ª série e 3ª série do Ensino Médio.

Livro da 1ª Série Ensino Médio

O livro da 1ª série do autor Alfredo Boulos Jr., inicia sua Unidade 1 traz imagens cujas temáticas representam seu título: “Técnicas, Tecnologias e a Vida Social”. As imagens são apresentadas com legendas explicativas que interagem com o texto subsequente. A Unidade trata sobre as técnicas desenvolvidas pelos primeiros seres humanos na terra, caracterizadas pelo domínio do fogo e desenvolvimento da agricultura. Embora ambas tenham ocorrido em períodos muito distintos, o autor as selecionou como exemplos de revoluções tecnológicas marcantes para o desenvolvimento da humanidade. Posteriormente, faz um contraponto com a internet e a tecnologia desenvolvida no tempo presente.

A obra também traz questões (atividades) sobre o referido tema, propõe reflexões entre passado e presente, também discute a importância das descobertas das referidas técnicas para a vida social. Instiga os/as discentes a considerarem que as tecnologias do passado foram tão importantes quanto são as da atualidade; assim como os estimula a pensar sobre definição de pré-história, pintura rupestre, sítio arqueológico

e IPHAN. Sobre tais definições, faço um paralelo a partir de minhas experiências como docente, eu raramente encontrei nos livros de História que utilizei uma articulação entre a História e outras ciências como a antropologia, arqueologia e a etnologia. Isso é importante para que a interdisciplinaridade possa atuar, enquanto ampliadora da prática docente e discente, no sentido de estimular os sujeitos envolvidos a fazerem leituras distintas de um mesmo fato. Considero isso imprescindível para uma visão panorâmica sobre um determinado assunto, ampliando o ensino de História.

Ser professor é estar em um processo genuíno de continuidade e atualização do saber e, sobretudo, em relação à disciplina História. Esse processo requer do/a discente uma proximidade com as demais ciências para propor um ensino interdisciplinar, que contemple saberes desprendidos daquilo que aqui chamo, baseado em Boaventura de Souza Santos (2017), de “saberes hegemônicos”. De outro lado, um saber que valoriza os conhecimentos que não são contemplados no currículo formal, mas que possam auxiliar-nos na compreensão de processos históricos mais abertos e comprometidos com a história de povos que foram silenciados, por conta de uma historiografia enviesada em um pensamento eurocentrado e que não permitia primas diferenças sobre a história das sociedades.

Neste sentido, me coloco aqui, para falar acerca da intrínseca relação entre eu, enquanto historiador e a Arqueologia. Ela me propiciou visões importantes a respeito de um período da história humana, usualmente categorizado em livros didáticos como ‘pré-história’. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pude perceber o quanto esse termo reforça uma ideia de ruptura, de que não existia História entre os grupos humanos viventes em tempos recuados, na denominada “Idade da Pedra”. Por outro lado, a Arqueologia demonstra que esta nomenclatura reforça a colonização do saber, proveniente da epistemologia europeia, negando assim histórias construídas por grupos humanos anteriores a este processo.

Especificamente sobre a delimitação temporal do período “Pré-história”, segundo o autor, ela inicia a partir de 2 milhões de anos até o início da escrita¹¹, finalizando no período Neolítico e com a Idade dos Metais. Observa-se que ele se baseia em contextos europeus para definir o final desse período, pois, nos contextos sul-

¹¹ Os registros mais antigos são datados, de acordo com Harmand *et al.* (2015), de 3,3 milhões de anos, encontradas no oeste de Turkana no Quênia, África.

americanos, pesquisas arqueológicas (THIESEN, TOCCHETTO, 1999), ainda que não tenha consenso, consideram que o término desse período pode ser caracterizado pela chegada dos europeus a esse continente. Nesse sentido, constata-se, novamente, a adoção de uma visão eurocentrada no que diz respeito a histórias das comunidades indígenas não considerando as particularidades históricas sul-americanas.

Em Silva (2016), a partir de análise do livro *O Karaíba – e a memória ancestral pré-cabralina*, de Daniel Munduruku (2010)¹², nos deparamos com o termo “Pré-Brasil”, proveniente da epistemologia indígena. Munduruku se utiliza desse termo para se referir ao período anterior a chegada dos europeus ao continente americano. Para esse autor, indígena, nesse período já havia interação entre seres humanos e o ambiente, portanto, uma história em curso em terras brasileiras. E, seguindo suas ideias, dois elementos justificam o fato de nós não reconhecermos ou não entendermos essa história contínua e de longa duração: a falta de registros escritos desse período e a invisibilização dessas comunidades devido ao que foram escritos sobre elas, seguindo uma visão eurocêntrica. Nesse sentido, segundo Munduruku (2010) “(...) o que narro aqui são acontecimentos que antecederam à chegada dos portugueses em terras brasileiras. Não existem, portanto, registros escritos do que havia antes a não ser as inscrições das cavernas” (2010, p. 95).¹³

O capítulo 2, intitulado “A Aventura Humana: Primeiros Tempos”, aborda as hipóteses de povoamento da América e sobre a antiguidade dos sítios arqueológicos mais antigos do Brasil. Constata-se que o autor está atento a dados científicos atuais acerca de algumas temáticas, como por exemplo, no que se refere a antiguidade dos sítios arqueológicos da Serra da Capivara, considerados como um dos mais antigos sul-americanos. Todavia, apresenta dados conservadores quando trata dos períodos culturais relacionados a esses povos, sobre essa questão, ele se utiliza, novamente, do modelo de periodicidade europeia para classificar o desenvolvimento tecnológico da humanidade: Paleolítico, Mesolítico e Neolítico. Não considera, por exemplo, as particularidades sul-americanas, nas quais a classificação dos horizontes culturais é composta pelos

¹² Daniel Munduruku é escritor indígena, da etnia Munduruku, nascido em 1964, Belém do Pará, publicou cerca de 43 livros é um grande intelectual indígena que legitima e reconhece a importância do estudo e reconhecimento da cultura indígena para a sociedade (FIGUEIREDO, 2018).

¹³ O autor não considera aqui os dados arqueológicos, constituídos por vestígios e datações por C14. Isso resulta de uma história de afastamento da Arqueologia com os povos indígenas no Brasil. Situação essa que vêm aos poucos sendo modificada (SILVA, 2021), (BARRETO, 2000), (BELTRÃO, 2019).

períodos: Paleoíndio, Arcaico e Formativo (SCHMITZ, 2004). Observam-se, também, dados equivocados, presentes na página 30, onde considera os paleontólogos e não os arqueólogos, como os especialistas capazes de informar sobre os modos de vida dos grupos humanos em tempos profundos.

A obra abre espaço também para o entendimento acerca das características do período conhecido como “pré-história do Brasil”. Inicia a discussão com os “paleoíndios” e segue com a caracterização de grupos ceramistas da região Sul, Sudeste, Norte e litoral brasileiro. Para isso, além de narrativas, utiliza-se de imagens de cultura material e escavações arqueológicas. Contudo, nesse amplo panorama de ocupação humana nesses territórios, em tempo “pré-Brasil”, exclui qualquer tipo de informação sobre os diversos povos originários da região Centro-Oeste, caracterizados, por exemplo, pela tradição Itaparica, presente em diversos sítios arqueológicos da região central do Brasil, constituída por grupos com economia em caça e coleta e cuja data de ocupação remonta cerca de 10.000 anos antes do presente¹⁴ (FOGAÇA, LOURDEAU, 2008; RODET *et al.*, 2019 e SCHMITZ, 2004). Também não traz informações sobre as diversas tradições culturais de grupos ceramistas de períodos pretéritos, cujas datas mais antigas de ocupação são em torno de 2.000 antes do presente, que tinham economia baseada em cultivo de vegetais, além da carne e coleta de outros vegetais (TENÓRIO, 1999; PROUS, 2006).

Quanto às imagens que acompanham o texto dos povos originários mencionados, elas não traduzem o exposto no conteúdo dos textos. Entendo que o autor poderia ter utilizado dos boxes, para melhor explicá-las, para exemplificar esse comentário, questiono se o/a discente saberá o que é uma “bola de boleadeira”, representada em uma das figuras. Acrescente-se que, os referidos boxes foram utilizados para definir objetos de contextos não sul-americanos ou pelo menos, muito pouco frequente, como é o caso de “peças bifaciais”, armas de metais etc.

Continuando minha análise do segundo capítulo reconheço que trazer a imagem de “Luzia”, uma das mais antigas personagens da história humana brasileira foi muito importante, no sentido de humanizar a “pré-história” do Brasil, muitas vezes,

¹⁴ Por convenções técnicas “AP” significa anos Antes do Presente; presente é considerado o ano de 1950.

representada somente por culturas materiais, já que os esqueletos humanos presentes em contextos pretéritos tropicais são difíceis de serem preservados.

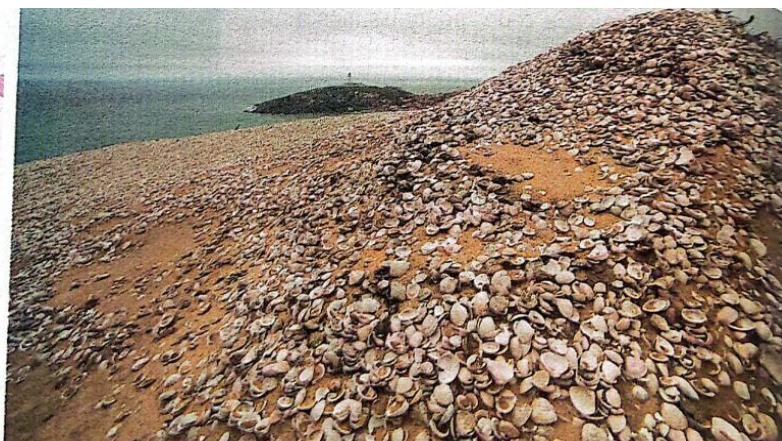
Entendo também que, se comparado a outras obras, o livro da 1ª Série do Ensino Médio, de Boulos, apresenta significativos avanços. Alguns deles já ressaltados anteriormente, mas destaco também na página 39, quando trata da “Arqueologia Brasileira: Descobertas Recentes”. Tais dados ainda que tragam alguns problemas, pontuados acima, dão certa visibilidade acerca dos povos originários que viviam no território brasileiro antes da chegada dos europeus. Enfatizo novamente que, no decorrer da minha trajetória como discente na área de História nunca tive contato com livros didáticos que tratassem desse assunto de forma integrada e o tema tivesse *status* em um capítulo específico.

Em outros livros que utilizei para lecionar, esse assunto era tratado mais como “curiosidades” e apresentado nos boxes, ou seja, de forma sucinta ou como conhecimento complementar. Tais obras, de outro lado, privilegiam fatos históricos, em especial aqueles advindos do contexto europeu; as questões de povos anteriores à colonização eram apresentadas a partir de uma perspectiva europeia, do colonizador, sem relevar ou mencionar os dados arqueológicos, antropológicos e históricos que traduzem o contexto Sul global.

Uma das imagens utilizadas para retratar esse período da “pré-história brasileira” foi a de um sítio arqueológico, classificado como do tipo “sambaqui”, encontrado no litoral brasileiro. A imagem encontra-se exposta a seguir para melhor compreensão:

Figura 2 - Sítio arqueológico Sambaquis, 2014.

Sambaquis são sítios arqueológicos; este, de cerca de 4500 anos, está situado em Laguna, Santa Catarina. Fotografia de 2014.



Fonte: Boulos JR., 2016.

A figura 2 diz respeito a uma imagem de um sítio arqueológico do tipo “sambaqui”, localizado na cidade de Laguna, estado de Santa Catarina. Além desta, existem outras imagens que retratam o período da “pré-história” brasileira, tais como: os lugares ocupados pelo “povo de Lagoa Santa”, com a imagem do sítio gruta da Lapinha, em Minas Gerais; outra imagem é de uma urna funerária cerâmica da cultura Marajoara, proveniente na região do rio Amazonas; encontram-se ainda registros fotográficos de pontas de flecha e bolas de boleadeira dos povos Umbu e Humaitá, presentes respectivamente na região Sul e Sudeste.

Assim, apesar das problemáticas levantadas, observamos a partir das imagens e narrativas apresentadas na obra, o esforço do autor para tratar dos povos originários do Brasil e relacioná-los à construção da nação brasileira. Isso pode ser diretamente constatado quando classifica esses povos como “os descobridores do Brasil” (BOULOS JR., 2016, p. 41).

Importante também ressaltar que embora Boulos tenha uma visão eurocentrada sobre a definição de ‘Pré-História’, ele a considera como portadora de informações tão importantes quanto aos eventos históricos. Todavia, não considera os dados provenientes de estudos arqueológicos brasileiros como base de conhecimento para construção de sua narrativa no que diz respeito aos povos originários das Américas.

Com o objetivo de aprofundar essa questão, reintroduzo as proposições discutidas anteriormente sobre o termo “Pré-História”, agora, à luz das ideias de

Alejandro Haber (2016). Para esse autor, o termo “Pré-história” está carregado de violência epistêmica, tendo em vista que não somente dá alusão de que neste período não havia história, como também está incrustado a noção de homogeneidade cultural. Tais ideias, relacionadas a povos indígenas do passado, mas também aos grupos atuais, são excludentes e reforçam estereótipos a respeito deles (dos indígenas presentes no passado remoto e dos indígenas do período da colonização). Com o intuito de reparar a perversidade que envolve esse termo, arqueólogos/as, antropólogos/as e historiadores/as nomeiam esse período de “História Profunda” (SHRYOCK, SMAIL, 2011, entre outros), ou “História Indígena” (OLIVEIRA, 2012). E, como mencionado anteriormente, parcela dos povos indígenas, nomeiam de “Pré-Brasil”.

Importante também considerar que Boulos ao abrir espaço em sua obra para falar sobre o trabalho social e científico da arqueóloga Niède Guidon e seus estudos na região do Piauí, ele tratou de alguns dos aspectos da história da arqueologia, ao mesmo tempo, abordou problemas relacionados ao descaso das estâncias governamentais em relação à preservação dos sítios arqueológicos brasileiros. Este é o caso, por exemplo, dos sítios localizados na Serra da Capivara, considerada pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade e onde a referida arqueóloga atua. Temática de suma importância, pois envolve as delicadas relações que permeiam o Estado e a preservação dos bens culturais, que se acentuaram no século XX, com a criação de leis, decretos e órgãos representativos responsáveis pela preservação patrimonial.

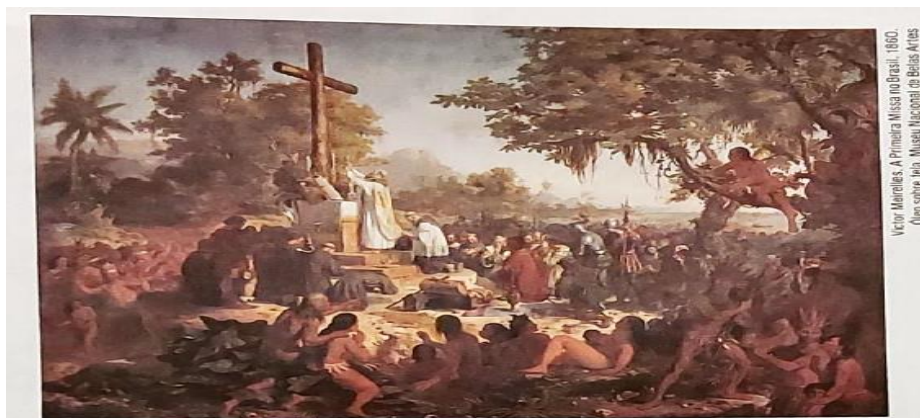
De acordo com Ramos (2016), as políticas públicas de preservação do patrimônio cultural demonstram certos avanços, porém ainda são incapazes de efetivar uma atitude consciente e contínua de respeito e preservação desse patrimônio. Salienta que é necessária a participação da sociedade para com essas políticas, no sentido de cobrar e reforçar o papel do Estado para com esses patrimônios culturais, para que assim, essa política funcione.

Em outra perspectiva, os patrimônios culturais, seja arqueológico ou histórico, eles trazem através da cultura material e imaterial aspectos de culturas antigas ou momentos históricos, que também fazem sentido no presente. Os patrimônios culturais são parcelas do legado cultural dos povos indígenas brasileiros, por isso tem essencial relevância na formação da identidade cultural do povo brasileiro. De acordo com dados disponíveis do IBGE (2010), são mais de 305 etnias indígenas, falantes de 274 idiomas que mantem viva a cultura dos povos originários do Brasil. Portanto, a preservação

desses espaços que remontam a história desses povos ameríndios subsidia a existência e resistência desses povos e sua importância e relevância para a construção da identidade brasileira.

Ainda sobre o primeiro volume dessa obra, destinada a 1ª série do Ensino Médio, agora no que se refere ao capítulo 13, “Tempo dos Reis Poderosos e Reinos Intensos”, constatamos novamente a presença de questões indígenas. Na sessão “Cruzando Fontes”, o autor se utiliza também de dois tipos de fontes: imagética e narrativa. A imagem (fig. 3) diz respeito a primeira missa realizada no Brasil e a segunda, está retratada em um texto de Gruzinski (1999), inserido no referido livro, abordando o mesmo tema.

Figura 3 - Quadro: A primeira missa no Brasil de Victor Meirelles.



Fonte: Boulos JR., 2016, p. 261.

Figura 4 - A passagem do século (1480-1540): as origens da globalização de Serge Gruzinski.

[..] Se os bonés vermelhos, os chapéus de linho, os guizos, os anéis de metal e os terços de contas brancas que o português distribuía os deixavam muito felizes, os índios não entendiam por que os visitantes obrigavam alguns dos seus, que aliás tratavam com maior brutalidade, a passar a noite em suas aldeias. Os indígenas ignoravam que se tratava de degredados esses condenados de direito comum que deviam se meter na vida dos indígenas para arrancar deles o máximo de informações. Uma assembleia solene dos portugueses feitas numa pequena ilha provocou o interesse de uma multidão de índios do Brasil, que amontoados na praia, assistiram de longe, sem saber, à primeira missa católica. Para marcar sua participação distante numa cerimônia que parecia tão importante para os portugueses, os indígenas começaram a dançar, pular, tocar corneta.

Fonte: Boulos JR., 2016, p. 261.

Com essa atividade entende-se que o autor contrapõe pontos de vista em relação à colonização do Brasil. A primeira imagem indica passividade dos indígenas em relação ao culto religioso que estava sendo realizado pelos portugueses; a segunda fonte, textual, traz uma ideia distinta, indicam que os indígenas estavam presentes, porém, sem saber o que de fato estava acontecendo, apenas atraídos pela celebração que ali acontecia. Brincando, pulando e se divertindo com aquele acontecimento, se fazendo, certo modo, presentes naquele momento.

Vários estudos já foram realizados sobre a tela de Meirelles e, a partir de Paiva (2002) fundamentamos o seguinte questionamento acerca desta fonte histórica: como ainda no século XXI o autor se apropria desta fonte imagética para descrever o momento de chegada dos portugueses na América, visto que existem elementos visuais e não-visuais que não validam a veracidade dos fatos?

Sobre a veracidade das informações retratadas, primeiro ponto a considerar é a presença de um coqueiro localizado a esquerda da imagem. Segundo Paiva (2002), esta planta não é nativa do Brasil, ela foi incorporada pelos portugueses durante o processo de colonização. A configuração do coqueiro está introjetada ao imaginário coletivo brasileiro no sentido em que, quando pensamos em praia, sempre remetemos a ideia do coqueiro como praia “virgem” e toda sua exuberância natural. É preocupante o quanto os historiadores, neste caso específico Alfredo Boulos Jr. autor da coleção em análise, valida essa obra consolidando sua autenticidade ao apresentá-la no livro. Introjetando ao imaginário do leitor/discente a veracidade de um fato histórico que foi “inventado”, e utilizado como veículo de dominação e colonização.

Segundo ponto a considerar é a datação do referido quadro. De acordo com Marroni (2018) o quadro de Meirelles está envolto de outra divergência, se levarmos em consideração o período em que a carta de Pero Vaz de Caminha foi encaminhada ao Rei de Portugal Dom Manuel. A primeira missa realizada em terras brasileiras está datada em 26 de abril, domingo de Páscoa, na Bahia, no Ilhéu da Coroa Vermelha. Nesse período, a cruz ainda não havia sido estacada, porém no quadro, a mesma está introduzida em terra firme contrariando assim o título do quadro.

Também é importante salientar que durante o processo de colonização era comum, por parte dos colonizadores, encomendas de telas desse cunho para reforçar uma unidade política, para a criação de uma ‘nação’. Entendida no sentido de

incorporação das comunidades indígenas à forma de cultura europeia, facilitando o processo de dominação. A obra em questão claramente representa essa função, forja-se uma realidade inexistente para reforçar estereótipos e justificativas para colonização, traduzindo uma ideia de harmonia entre os povos representados no quadro e reforçando o catolicismo como religião predominante. De acordo com a historiadora Roberta Prestes, alguns efeitos da obra de Meirelles ainda reproduzem aspectos do imaginário brasileiro:

A imagem emblemática de Meirelles até hoje faz parte do imaginário nacional brasileiro, como uma representação real da Primeira Missa no Brasil. Nesta pintura não se encontra apenas um país católico, divino por natureza, mas também uma colonização harmônica, onde portugueses e índios convivem em paz, a mistura das raças é pacífica, sem violência física ou moral, apelando ainda para a fé. Desta forma, o Brasil era acima de tudo homogêneo, coeso, grandioso, católico e harmônico (PRESTES, 2011, p. 148).

Em suma, analisando todo o primeiro volume da obra de Alfredo Boulos Jr., nota-se, por fim, a falta de correlação dos dados arqueológicos com as Histórias das comunidades indígenas brasileiras presentes atualmente no território brasileiro. O autor, baseando-se em perspectiva linear e descontínua da História, apresenta uma ruptura temporal e cultural entre povos indígenas referentes a um tempo profundo, com povos indígenas presentes à época da colonização e da atualidade. Desprezando assim, o contexto histórico-cultural entre esses povos, todos os anos de história, vivência destas comunidades. É sabido que uma História linear contribui para a exclusão destes povos no processo de formação de identidade cultural brasileira. Quando estes são mencionados neste ciclo textual, foram voltados ao processo de colonização ou na referida ‘pré-história’ argumentada pelo autor.

Livro da 2ª série do Ensino Médio

O livro da 2ª série do autor Alfredo Boulos Jr., em primeira instância, é o volume da coleção que mais apresenta conteúdos voltados à cultura indígena. A partir dessa análise eu questiono se isso ocorre pelo fato deste volume se dedicar à História do período colonial brasileira e sua trajetória. Considerando que as análises das comunidades indígenas são historicamente recortadas, colocadas em paralelo ao processo de colonização e ignorando qualquer vestígio de uma história indígena anterior, Boulos Jr. também estaria corroborando com essa perspectiva eurocêntrica?

Tomaremos esse questionamento como ponto inicial de discussão desse livro da 2ª série.

Como visto no livro da 1ª série desta coleção é claro o esforço do autor em demonstrar e alimentar a historiografia a partir de estudos voltados ao período “pré-Brasil”. Para isso, considerou povos indígenas anteriores ao processo de colonização no Brasil. No entanto, quando se trata das datações desse período, ele valida o termo pré-história e uma periodização embasada em *epistemes* europeias. Esse comportamento reforça o que Lander (2005) tratou como colonialidade do saber, presente de forma implícita e explícita na obra.

O capítulo 2, intitulado “América Indígena”, é o único da coleção que se dedica exclusivamente aos povos indígenas da América. Considero que este modelo de construção do material didático seja decorrente da obrigatoriedade em tratar acerca das comunidades indígenas e africanas, a partir de leis como a 11.645/08. Como já discutido no capítulo 2, essa lei possibilitou a entrada oficial destes povos em materiais didáticos, possibilitando que os conteúdos fossem tratados de forma equiparada aos demais do currículo escolar. Anterior a 2008, ano de criação desta lei, os livros didáticos não contavam com capítulos exclusivos, sobretudo, não havia sessões ou partes específicas que discutissem a respeito dos povos indígenas do Brasil.

Em sua introdução ao capítulo, o autor apresenta a seguinte imagem para trabalhar a diversidade de povos indígenas na América.

Figura 4 - História das civilizações (São Paulo: Abril, 2001, p. 113).



Fonte: Boulos JR., 2016, p. 12.

Sobre essa figura, nota-se o uso de imagens recentes para discutir a respeito das comunidades ameríndias e, paralelamente, um subtítulo “América – séc. XVI” encabeça a figura, havendo, portanto, um descompasso temporal. A figura incita o que considero positivo, que esses povos existem e resistem até os dias atuais em sua diversidade cultural e territorial, mesmo após o processo de colonização. Utiliza-se de questões reflexivas para questionar as diferenças culturais existentes entre as imagens, destacando o que estes povos têm em comum e demonstrando a diversidade linguística presente. O autor também destaca como viviam antes da chegada dos europeus em terras americanas e suas tensões em relação à nova sociedade envolvente.

O capítulo inicia com questionamentos relevantes no sentido de abrir espaços para que o/a docente questione junto a sua turma de discentes, a história destes povos originárias anteriores ao processo de colonização e como esse processo foi evasivo, destrutivo e excludente. Ao analisar essa primeira parte, parto da premissa que estas questões serão levantadas durante a exposição narrativa e imagética do capítulo. Isso seria importante para se aproximar de uma historiografia que trata das comunidades

indígenas como agentes do seu processo histórico e não como coadjuvantes em sua própria história.

No entanto, no decorrer da leitura, percebo que não se trata de uma História das sociedades indígenas anteriores ao processo de colonização. O autor, tampouco, preocupa-se em abrir espaços reflexivos para que se possa pensar a respeito da construção dessas sociedades, assim como não discute as consequências anteriores e posteriores ao processo colonial. As narrativas e iconografias estão sempre amparadas a este recorte histórico colonial, subalternizando a história desses povos a partir do olhar eurocêntrico.

Posteriormente, o capítulo se dedica a analisar as sociedades incas, astecas, maias e tupis, trabalhando aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais destas sociedades. Ao introduzir estes povos, ele apresenta uma tabela demográfica com dados dos povos da América Latina em período colonial.

Figura 5 - Tabela de dados da população ameríndia de Lockhart; Stuart (2002). A América Latina na época colonial (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 54).

POPULAÇÃO AMERÍNDIA (EM MILHÕES)		
Região	População estimada	Percentual da população
América do Norte	4 400 000	7,7
México	21 400 000	37,3
América Central	5 650 000	9,9
Caribe	5 850 000	10,2
Andes	11 500 000	20,1
Planícies da América do Sul	8 500 000	14,8
Total	57 300 000	100,0

Fonte de pesquisa: LOCKHART, James; STUART, B. Schwartz. *A América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 57.

Fonte: Boulos Jr., 2016, p. 13.

No desenvolver da narrativa desse capítulo, vejo que esta tabela foi usada mais como um dado informativo do que uma fonte de discussão ou de reflexão. O autor não discute os números apresentados e, tampouco, levanta questões pertinentes sobre a quantidade destes indígenas na atualidade. De acordo com Cunha (2012), estes números

vêm diminuídos na contemporaneidade. Sabemos que tal diminuição tem se agravado, sobretudo, após o surto pandêmico da Covid-19 que vivemos atualmente e pelas políticas capitalísticas que não privilegiam estes grupos originários, reduzindo seus territórios demarcados.

Ao tratar do tema “Os Indígenas em Terras onde hoje é o Brasil”, momento específico da construção do capítulo sobre os povos originários do Brasil, o autor enuncia a narrativa demonstrando a quantidade demográfica de indígenas existentes em terras brasileiras no período de 1500. Os conflitos e a história desses povos foram apresentados por Boulos de forma limitada, o autor utilizou-se de duas frívolas palavras, “movimentada” e “interessante”, para retratar a densidade e robustez da história e tradição destes povos. Adiante não explicita as consequências desse decréscimo, não discute, por exemplo, os milhares de indígenas que foram ceifados durante esse processo; comunidades inteiras desapareceram das Américas após esse encontro enviesado na política mercantilista através de diversos tipos de violência.

Em uma série intitulada “Índios no Brasil, Episódio: uma outra História” (2015), transmitida através da Rádio e TV universitária RTV, pela plataforma digital *YouTube*, pela apresentação de Ailton Krenak constata-se, através de falas de indígenas de Roraima (Acre e Pernambuco), que algumas comunidades indígenas foram exterminadas através do contato com os colonizadores. Argumentam ainda que, não foi Cabral que chegou até suas terras, mas seus “empregados”, e que eles iniciaram as “matanças”. Outro ponto importante, diz respeito ao não reconhecimento dos europeus como primeiros habitantes, ou seja, que não houve um descobrimento de fato, “até porque já existiam Yanomani, Macuxi, tinha outras tribos”.

Os próximos tópicos tratados por Boulos dizem respeito às diferenças e semelhanças entre os indígenas, suas línguas e as artes. Sobre suas distinções, aponta que suas práticas culturais são diversificadas e que cada grupo tem suas particularidades culturais. Esperava que autor se utilizasse das tradições artísticas para tratar sobre a questão de identidades, estéticas e sobre a força desses elementos culturais para evidenciar a resistência desses povos.

Figura 6 - Imagens que retratam as diferenças culturais indígenas no Brasil.



Fonte: Boulos Jr., 2016, p. 22.

Segundo a legenda da figura 6, as imagens foram produzidas no século XIX, por Hércules Florence, pintor europeu. Boulos as problematiza, considerando-as como representações idealizadas de indígenas, criadas a partir da *episteme* eurocêntrica.

O referencial utilizado por Florence para retratar os indígenas é constituído por sujeitos brancos, com traços claramente caucasianos, proporções corpóreas robustas, feições e traços estéticos que lembram o homem branco, europeu. A visão está completamente comprometida com a idealização de um imaginário sobre indígenas a partir de uma perspectiva europeia. Nesse sentido, preocupo-me com a didática aplicada pelo/a docente com relação a esta imagem em específico, esta que deveria ter a função de demonstrar as diferenças entre grupos indígenas só acentua a visão estereotipada desses grupos.

Outro ponto intrigante na obra de Boulos diz respeito a não correlação dos elementos culturais ou dos dados estatísticos a grupos específicos, não atribuindo nome das etnias ou conferindo suas identidades e suas atuações no nosso país. Desse modo, ele reforça a ideia homogeneizante da cultura indígena. Assunto este que poderia ser aprofundado identificando as raízes culturais brasileiras. Todavia, isso não é enfatizado e, tampouco, dado à devida importância para a construção de uma narrativa onde estas sociedades indígenas se fazem presentes e resistentes a todo o processo de colonização.

Ainda sobre o documentário apresentado por Krenak no episódio: “Quem eles são? – os Indígenas” (2015), o indígena nos mostra como pessoas de diversas regiões do Brasil, reconhecem os indígenas. As respostas obtidas são desanimadoras. Segundo Krenak, a maioria das pessoas não entende ou reconhece os indígenas, não sabe da sua existência ou, em muitos casos, sempre são considerados como povos do passado. Na visão de diferentes segmentos da sociedade brasileira, “ser” indígena está relacionado a um modo de vida e a comportamentos estereotipados, como por exemplo, pela presença do cocar na cabeça, da pintura corporal, o fato de não trajarem roupas ou morarem em espaços rurais, por exemplo. O indígena fora desses “padrões” é considerado aculturado, no sentido de existir uma cultura genuína e estática e ter a “perdido”, logo, sequer é visto como indígena.

Oliveira (2005, p. 19), sobre esse contato entre etnias diferentes, salienta que “uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o processo de aculturação em que está inserida tenha alcançado graus altíssimos de mudança cultural”, ou seja, por mais que esse processo tenha sido usado como forma de colonização dos grupos indígenas americanos, essa situação resulta mudança em aspectos culturais dos indivíduos inseridos nesta cultura, porém na mudança de identidades destes indivíduos. O fato dessa interação cultural, ou o que Oliveira (2005) chama de “ajuntamento” agrupa, agrega, unifica, a diferença entre ecossistemas e com isso a variação cultural interna as etnias provocando, assim, o dinamismo cultural, ou seja, a capacidade dinâmica que a cultura tem de se transformar e ressignificar seus conceitos e práticas.

Vale considerar também que, esse processo de “aculturação” introjetou nas sociedades indígenas preconceitos étnicos. Oliveira (2005) relata que enquanto etnógrafo – estando em vivência com uma comunidade indígena – pode compreender de forma mais concreta, aspectos que pudessem afirmar esses preconceitos. Sobre tais preconceitos, ele destaca em sua obra: “olhar a si mesmo com os olhos do branco” (OLIVEIRA, 2005, p. 26), “nós somos mesmos quase cachorros” (OLIVEIRA, 2005, p. 27) e, por último, “encontrou no trem uma Terena que de todos os modos procurou esconder sua identidade indígena” (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

De acordo com Schaden (1969) o processo de contato em grupos culturais distintos acontece em três planos: no cultural, no social e no psíquico. Porém, interessa-nos aqui discutir a visão antropológica, o condicionamento do contato e a sua resultante cultural. A relação entre sociedades indígenas (dominados) e portugueses (dominantes),

durante o processo de colonização, exemplifica esse processo de “aculturação”, como forma de assimilação. Oliveira (2005), em sua obra: *Identidade étnica, reconhecimento e mundo moral* discutem sobre identidade étnica e seu reconhecimento e, a partir da perspectiva desse autor podemos entender que o termo “aculturação” é uma falácia.

Isso salienta que a abordagem superficial de Boulos só contribui para a construção de um saber sobre as comunidades indígenas distante da realidade que se constitui hoje no presente, reforçando o não reconhecimento desses grupos e não considerando o processo de resistência e resiliência em relação à opressão colonizadora.

O mesmo acontece com a figura em tabela sobre as línguas indígenas:

Figura 7 - Relação de línguas indígenas no Brasil, tronco tupi.

TRONCO TUPI			
Tupí-guaraní	Arikém	Juruna	Mondé
akwáwa	karitiana	juruna	aruá
amanayé		xipáya	cinta-larga
anambé			gavião

Fonte de pesquisa: TEIXEIRA, Raquel F. A. *As línguas indígenas no Brasil*. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Unesco, 1998. p. 300.

Fonte: Boulos Jr., 2016, p. 23.

Embora o autor destaque as línguas descendentes do tronco Macro-jê, além das Tupi expostas na Figura 7, não nomina as etnias correspondentes aos troncos linguísticos. Não explora o potencial da diversidade linguística existente e como as línguas têm sido dizimadas com o processo de colonização. Tampouco, enfatiza como as práticas coloniais têm persistido até a atualidade, através de diferentes movimentos atuando nas esferas política, econômica, social, ambiental e cultural. Tais práticas têm resultado no apagamento ou baixa visibilidade dessa diversidade linguística rica e única das comunidades originárias. Segundo Meliá (2020, p. 21):

A diversidade linguística encontra-se ameaçada. Existem, atualmente, entre seis e sete mil línguas no planeta Terra. Cerca de 97% da população mundial fala apenas 4% delas, enquanto apenas 3% da população fala os 96% das línguas restantes. A grande maioria dessas línguas, majoritárias em termos absolutos, mas minoritárias quanto ao número de falantes, são faladas por povos indígenas. Estima-se que entre um terço e metade das línguas ainda faladas no mundo estarão extintas até o ano de 2050. Cerca de 90% das

línguas desaparecerão até o final deste século. As consequências da extinção das línguas são graves, diversas e irreparáveis, tanto para as comunidades locais quanto para a humanidade. Essa percepção se encontra na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, elaborada em Barcelona, Espanha, em 1996, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas Para Educação e Cultura (UNESCO) e com a participação de representantes de povos originários de diversas regiões deste planeta (MELIÁ, 2020, p. 21).

Sobre a questão das artes indígenas, Boulos introduz citando sobre as particularidades culturais, ou seja, o sentido conferido a estas manifestações artísticas são específicas a cada etnia, sendo consideradas como elemento de diferenciação cultural. Para exemplificar, Boulos traz as seguintes ilustrações:

Figura 8 - Artes indígenas.



Fonte: Boulos Jr., 2016, p. 24.

Na Figura 8, o autor apresenta traços das manifestações artísticas indígenas – arte plumária e pintura corporal. No entanto, considero que essa temática poderia ter sido levada adiante, discutindo, por exemplo, o fato de estas manifestações na atualidade terem se tornado fantasia de carnaval, ou delas serem usadas como símbolos racistas.

Em fala ao site G1, Katú Mirim (2018)¹⁵ afirma “eu peço que olhem para os povos indígenas, nos respeitem”. A ativista indígena enfatiza ainda que o intuito da mensagem de ‘respeito’ está pautada no sentimento de apreço aos povos e culturas indígenas e, por isso, seus trajes e outras formas de manifestação cultural não devem ser traduzidos como alegorias de festividades.

O posicionamento dessa ativista levou a opiniões adversas dentro do próprio universo indígena. Ysani Kalapalo, da região do Alto Xingu, por exemplo, discorda da posição de Katú Mirim, “na minha cultura Kalapalo, pelo que eu vivi e vi, não tem nada demais usar cocar e adereços indígenas no carnaval”. Diante desse posicionamento, é interessante observamos opiniões distintas sobre a mesma questão e entender que as comunidades indígenas são únicas e particulares, isso reforça a ideia de diversidade desses povos em relação às diferentes questões que os permeia.

Hall (2015, p. 14) discute sobre a questão das sociedades e como elas se constituem:

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, em todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma.

Nesta ótica, é evidente que Hall fala da identidade de um sujeito “pós-moderno”, sujeito esse que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para o autor, a identidade torna-se uma “celebração móvel”, transformada continuamente em relação às formas que elas são representadas nos sistemas culturais que os rodeiam (HALL, 2015, p. 11, 12). Logo, esses posicionamentos tão adversos em relação ao mesmo fato que dizem respeito à identidade indígena, leva-me a refletir sobre a construção dos sujeitos “pós-modernos” e a influência de outras culturas na formação de seu ser, que se torna fragmentado uma vez que está permeado por várias realidades viventes.

Em resumo, sobre a fala de Ysani Kalapalo, penso que seja interessante, trazer a resposta de Katú Mirim (2018):

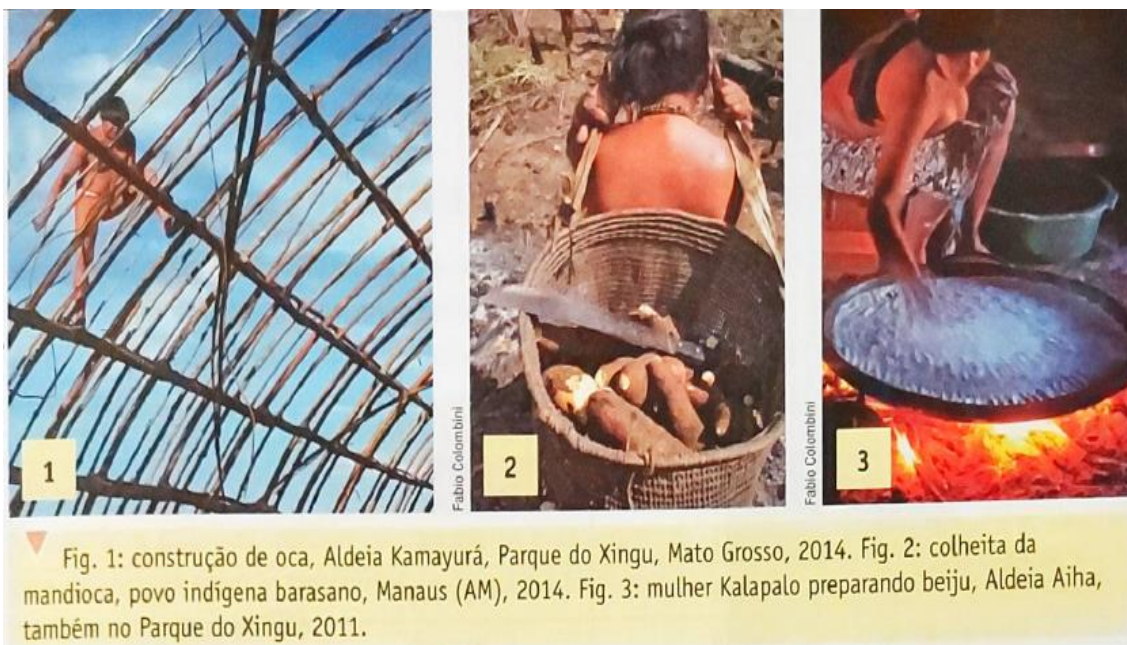
¹⁵ Katú Mirim é indígena, ativista e faz uso de redes sócias para afirmar a existência e resistência das comunidades indígenas. Além de ser rapper, cantora, compositora e atriz. Utiliza-se do seu trabalho enquanto música, para através de suas canções recontar uma história de colonização dentro de uma perspectiva indígena.

Eu não vim dizer o que as pessoas podem e não podem fazer, vim pedir para elas refletirem sobre nossa existência. Eu tenho muitos vídeos didáticos, eu canto, mas nunca me escutaram. No momento que eu faço um vídeo curto pedindo respeito, eles me massacram. Eu peço que olhem para os povos indígenas, nos respeitem, lutem conosco.

A posição da indígena militante acima reflete justamente no que tenho discutido nesse trabalho, a partir da perspectiva decolonial, o reconhecimento e espaço para que vozes dos povos indígenas possam ser ouvidas. O processo de colonialidade do ser, saber e poder, fez com esses grupos fossem sentenciados ao silêncio, por mais que continuem ‘gritando’ desde o período colonial até o presente. A exemplo disso, temos a fala de Katú quando ela reforça sobre cantar e nunca ser ouvida. No entanto, quando ela discute a temática pautada no respeito e valorização destes povos originários, ela é “massacrada”, em decorrência da herança colonial que estigmatiza esses indígenas à barbárie, selvageria, ou a povos passivos e incapazes de falar por si mesmo.

A seguir, temos algumas imagens (Figura 9) que foram discutidas no subtítulo “Semelhanças e Diferenças entre as Comunidades Indígenas”, tratadas no livro da 2ª série, de Boulos:

Figura 9 - Semelhanças entre os indígenas.



Fonte: Boulos Jr., 2016, p. 25.

Como afirma Peter Burke (2004), um dos propósitos das imagens é retratar o cotidiano e os hábitos sociais das sociedades humanas. A Figura 9 representa o indígena em três situações distintas: na construção de ocas indígenas, na colheita da mandioca e na preparação do beiju. Estas imagens são contemporâneas, datadas no século XXI e remete a um passado de construção de moradias indígenas que hoje não obedecem, necessariamente, a esse padrão de construção, sobretudo com a descentralização cultural e aspectos exteriores que modificam a sociedade (HALL, 2015). Esta é uma das poucas imagens no livro que remete a esta questão étnica dos grupos e acaba por oferecer essa perspectiva de forma eurocentrista e equivocada.

Outro ponto que me intriga é o fato de indígenas, não somente na obra de Boulos (exemplificado na figura 9), mas também presente em outros contextos, estarem sempre representados de forma condicionada a uma binaridade de gênero¹⁶. O homem, em geral, está representado de forma viril, máscula, patriarca e líder de suas comunidades, enquanto as mulheres, por sua vez, estão voltadas ao trabalho caseiro, produção artesanal e educação das crianças.

Em tópicos, na página 24, o autor trata em um item específico sobre a divisão de trabalhos em sociedades indígenas, obedecendo essa ordem binária:

A divisão do trabalho é feita por idade e sexo. Isto é, há tarefas que são masculinas, como, derrubar a mata e preparar a terra para plantio, cuidar da segurança do grupo, caçar, pescar e construir moradias; e outras que são femininas, como plantar, colher, transportar, fazer farinha, cestos, redes, cozinhar e cuidar das crianças. As crianças ajudam os adultos em tarefas compatíveis a suas idades (BOULOS JR., 2016, p. 24).

Estudos historiográficos realizados por Baptista (2021, p. 9), reforçam a ideia do binarismo de gênero aplicado sobre as comunidades indígenas e suas severas consequências em relação à construção da identidade de gênero destes povos.

Em estudos sobre Missões, Paraguai e povos indígenas etnocêntricos ou másculo e heterocentros, portanto, sujeitos dissidentes da matriz sexual vigente ocupa um não lugar reafirmado a cada página contaminada por fobias à diversidade sexual” (BAPTISTA, 2021, p. 2).

¹⁶ Maria Lugones (2007) trabalha com a ideia que gênero também foi uma categoria construída para colonizar. A autora afirma que os grupos colonizados – os indígenas – não se enquadravam ao binarismo europeu – homem e mulher – antes do processo de colonização. Estudos dessa autora na comunidade indígena Youruba confirmam esse dado.

No caso das mulheres, identifiquei uma política interessada na retirada de sua centralidade na sociedade mediante a promoção da centralidade ao masculino. Já os sujeitos lidos pelos padres como masculinos, mas que possuíam corporalidades dissidentes da matriz sexual cristã são tolerados pelo regime nas primeiras décadas do projeto, mas a partir de 1661, tornam-se alvos de uma guinada política: violentas exposições públicas, e autorização para espancamentos por parte de qualquer homem disposto a servir como juiz e carrasco (...)(BAPTISTA, 2021, p. 9).

Portanto, o fato de condicionar imagens que exacerbam a masculinidade ou fragilidade feminina está ancorado em uma relação binária de matriz cristã, proveniente do processo de colonização que ainda estigmatiza os povos originários da América. Povos estes que não tinham como modelo de gênero o binarismo sexual ou muito menos o dimorfismo sexual.

De acordo com Lugones (2007), embasada em relatos de comunidades indígenas nas Américas, mulheres também exerciam o poder de fazer a guerra – a autora faz referência às mulheres *cherokee* – decidir o destino dos cativos e também ter acesso ao conselho dos homens. Tem direito sobre as decisões políticas públicas de suas comunidades e o poder de escolher com quem iria se casar ou portar armas. Fica evidente, a meu ver, a necessidade de uma avaliação iconográfica por parte do autor em relação às imagens que estão sendo difundidas pela obra didática, uma vez que estas podem reforçar preconceitos firmados a partir da colonização.

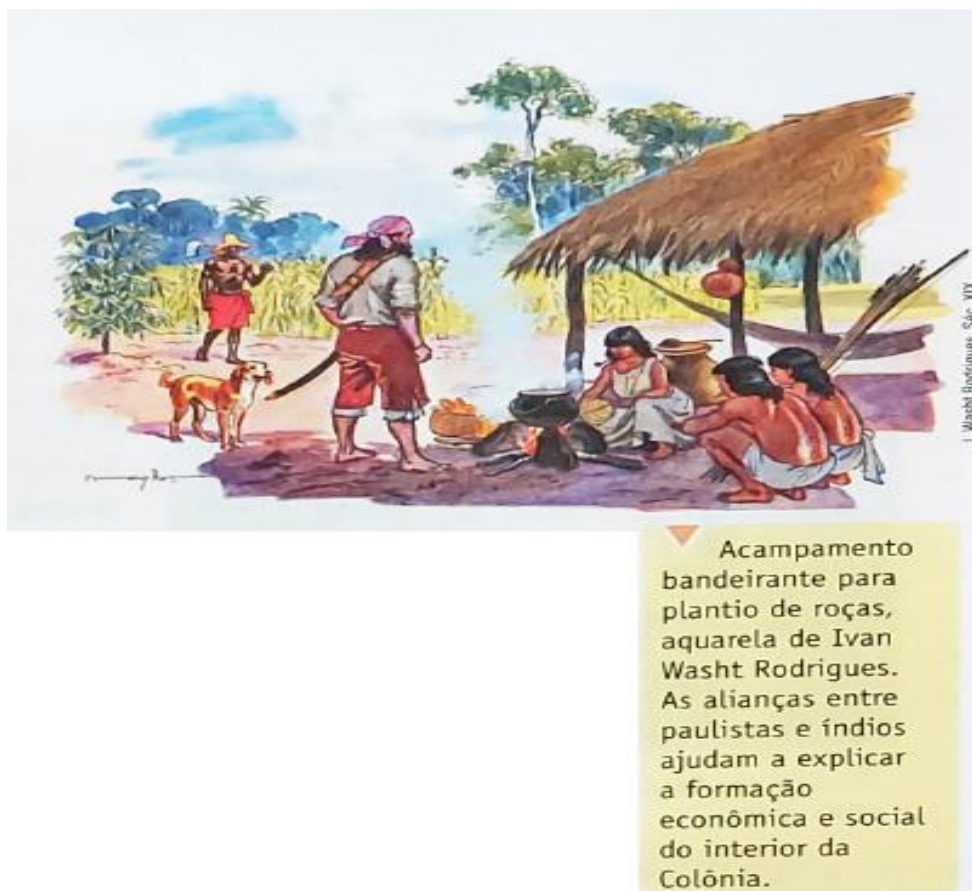
Lugones (2007) vai além, considerando que estes povos não se encaixam no modelo padrão binário de gênero, alguns deles possuíam uma relação positiva com a diversidade sexual, por exemplo, com a homoafetividade.

Sobre a narrativa final do capítulo acerca das comunidades indígenas no livro de História de Boulos, ele discute a ideia do encontro entre portugueses e Tupiniquins, que teria ocorrido de forma “amistosa”. Discute, posteriormente, as práticas como de escambo, de casamentos entre portugueses e indígenas e, por último, de alianças entre homens ‘brancos’ e indígenas, relacionando estes momentos como “amigáveis” (BOULOS JR., 2016, p. 25). Entendo ser questionável fazer esse tipo de afirmação, pois estudos antropológicos têm discutido a ideia de “aliança”, com fins de resistência, pois o poder bélico e o risco que estes portugueses ofereciam era grande, e aliar-se a eles era também uma forma de estar vivo e não ser excluído do território (MOURA, 2006).

Na sequência, o autor discute sobre os povos indígenas na contemporaneidade, apresenta dados em forma de tabela sobre o crescimento das comunidades indígenas e os problemas que estes povos enfrentam na atualidade. Essa ideia é endossada com o avanço do papel das organizações indigenistas – ANAI (Ação Nacional de Ação Indigenista), CEstA (Centro de Estudos Ameríndios), CIMI (Conselho Indigenista Missionário), e outras organizações formadas pelos próprios indígenas sendo algumas ligadas a uma comunidade específica - CPI-AC (Comissão Pró-Índio do Acre), CPI-SP (Comissão Pró-Índio de São Paulo), KANINDÉ (Associação de Defesa Etnoambiental), PORTAL KAINGANG, entre outras.

Ainda sobre o volume 2 desta obra, no capítulo 5 intitulado “Expansão e Ouro na América Portuguesa”, o autor faz menção aos indígenas ao retratar o cenário das Bandeiras e a “caça” aos indígenas para serem utilizados como mão de obra escrava, na agricultura e mineração. Como fonte iconográfica, o autor recorre à tela apresentada a seguir:

Figura 10 - Contato entre bandeirantes e indígenas.



A referida figura 10, de acordo com Boulos Jr., diz respeito a um quadro produzido por J. Wasth Rodrigues, no século XIX, retratando um acampamento de bandeirante para o plantio de roças e evidenciando “aliança” entre paulistas e indígenas. A tela exemplifica o processo de formação econômica e social do interior da colônia. Todavia, importante observarmos os elementos que compõe esse quadro: à direita, em evidência, está o bandeirante, branco, em pé, em plano principal da figura; à esquerda, dois indígenas sentados, em plano inferior, demonstrando comportamento de subalternidade em relação ao bandeirante; uma indígena, também sentada, porém condicionada ao trabalho culinário e, ao fundo um negro, próximo à roça plantada, retratando o escravismo dos povos africanos.

Sobre os indígenas, em específico, observe a partir dos trajes utilizados, novamente a presença de elementos de idealização do “indígena europeu”, ou seja, as roupas são as mesmas utilizadas pelos portugueses, um modo de reproduzir o ocidente; nota-se também a incorporação de artefatos advindos de contextos europeus, como a panela de ferro; e, ao mesmo tempo presença de objetos indígenas, como pote de cerâmica, entre outros, demonstrando aspectos de “mistura” entre povos. Trata-se, portanto, de mais um quadro representando uma visão idealizada do indígena, a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Por fim, fica evidente o paralelo que o autor Boulos Jr. faz, ao associar a história das sociedades originárias brasileiras com o processo de colonização, visto que nos demais conteúdos deste capítulo pouco se discute ou ilustra acerca da história desses povos. Os capítulos seguintes desse livro, dizem respeito a informações voltadas às transformações e mudanças que estes povos passaram e como eles estiveram frente ao processo histórico brasileiro. Tem-se a percepção de que teriam sido anulados ou não detivessem pouca importância neste processo.

Livro da 3ª série do Ensino Médio

O livro da 3ª série do autor Alfredo Boulos Jr. trata-se de um volume que discute narrativas e iconografias a um recorte histórico referente ao período contemporâneo. Período este que ao iniciar minha análise, esperaria encontrar capítulos ou até mesmo tópicos que discutissem sobre as comunidades indígenas em tempos atuais e como estão apresentadas após o processo de colonização que é tão enfatizado nos volumes

anteriores. Para minha surpresa não se enfatiza neste volume nenhum capítulo, tópico ou subtítulo que correspondam a estas questões, apenas duas imagens relacionando-as à constituição. Isso acaba por reforçar ainda mais práticas subalternizadoras que, fundamentado em uma epistemologia eurocêntrica, o indígena somente está relacionado ao período colonial.

Apenas duas imagens representam as comunidades indígenas; a primeira alusão ocorre na Unidade 3, “Movimentos Sociais” (figura 11). Nesse momento o autor aborda as manifestações indígenas na capital do Brasil. Essa imagem ilustra o momento em que grupos indígenas reunidos em frente ao Congresso reivindicam contra a PEC 215 que diz respeito à demarcação de reservas indígenas.

Figura 11 - Movimentos indígenas em Brasília.



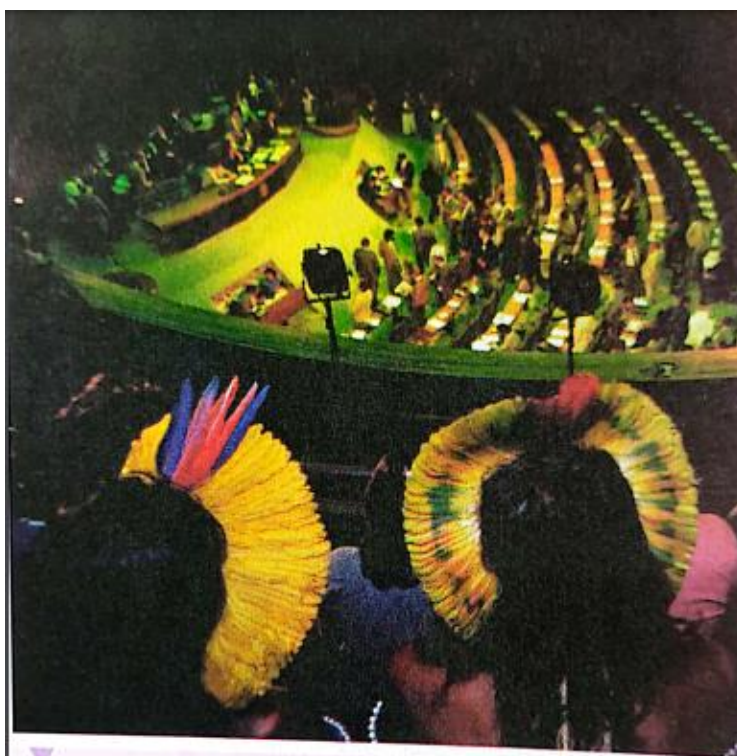
Fonte: Boulos Jr., 2016, p. 144.

Repare que nessa imagem o foco está nos elementos ativos da cultura indígena – arcos e flechas, tacapes, cocares, colares e adornos – que simbolizam signos resistência na luta de sociedades indígenas pelos seus direitos e sua sobrevivência. A relevância dessa imagem é grandiosa, uma vez que a mesma funciona para ilustrar uma narrativa iconográfica onde denuncia a fragilidade de políticas públicas para com a proteção destes povos e seus direitos constitucionais. Mas, ao analisar o restante desta unidade, infelizmente não encontrei outros dados que pusessem em foco, a questão

indígena na atualidade. As figuras estão absolutamente soltas no texto, amparadas somente pelas legendas.

A segunda referência está no capítulo 11, “O Regime Militar” (figura 12). Trata-se de uma imagem acompanhada de um parágrafo referente ao Art. 231 da Constituição do Brasil. O texto reconhece os direitos dos indígenas às terras e o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças, e tradições culturais. Ao decorrer da narrativa do capítulo, nada mais se encontra sobre esse momento. Entendo que essa questão poderia ter sido ampliada, considerando o fato de que durante a ditadura militar, foi implantada a política de unidade nacional e, nesta, foi proposta pelos militares, uma universalização cultural, ignorando completamente as especificidades culturais das sociedades indígenas brasileiras e não reconhecendo a diversidade cultural existente no país.

Figura 12 - Presença indígena na Assembleia constituinte.



Apesar das opiniões contrárias, os indígenas vêm crescendo e aumentando sua participação na política nacional. A fotografia de 1988, em Brasília (DF), mostra a presença deles em sessão da Assembleia Constituinte, que reconheceu importantes direitos dos povos indígenas.

Fonte: Boulos Jr., 2016, p. 221.

Nas imagens acima, observamos que os indígenas novamente estão representados com elementos emblemáticos de suas culturas – cocares, pintura corporal, despidos na arte superior do corpo, arcos e flechas e tacapes – oferecendo uma perspectiva genuína de cultura e ignorando a interação cultural advinda do processo de colonização e, também, posterior a ele. Ser “índio”, de acordo com estes recortes iconográficos está intimamente ligado a estar trajados, portando elementos culturais indígenas, ignorando por completo o fato de existirem indígenas em todos os espaços, meios e vivências.

Bezerra de Menezes (1984) discute sobre o conceito de identidade e como este implica semelhança a si mesmo, e pensando nessa linha, estamos mais próximo de um processo de reconhecimento, mais do que conhecimento. “Trata-se, em suma, de uma atitude conservadora, que privilegia o reforço em detrimento da mudança” (BEZERRA DE MENESES, 1984, p. 33). Logo, fica claro o discurso do autor em afirmar que, não se pode ser humano por si só, ou por uma representação que fazemos de nós mesmos. Os valores, significações, necessitam de legitimidade social, confirmação por parte dos outros semelhantes, desse modo o reconhecimento do outro para a construção de imagem, logo um terreno propício a manipulações.

Uma exceção se distingue para a Figura 13, presente no capítulo 2 (Educação Indígena), apresentada a seguir, todas as demais trazem em si, a definição de “ser índio” condicionada aos estereótipos figurativos.

Figura 13 - Escola indígena com estudantes do povo saterê-maué, em Manaus, Amazonas, 2014.



Fonte: Boulos Jr., 2016, p. 28.

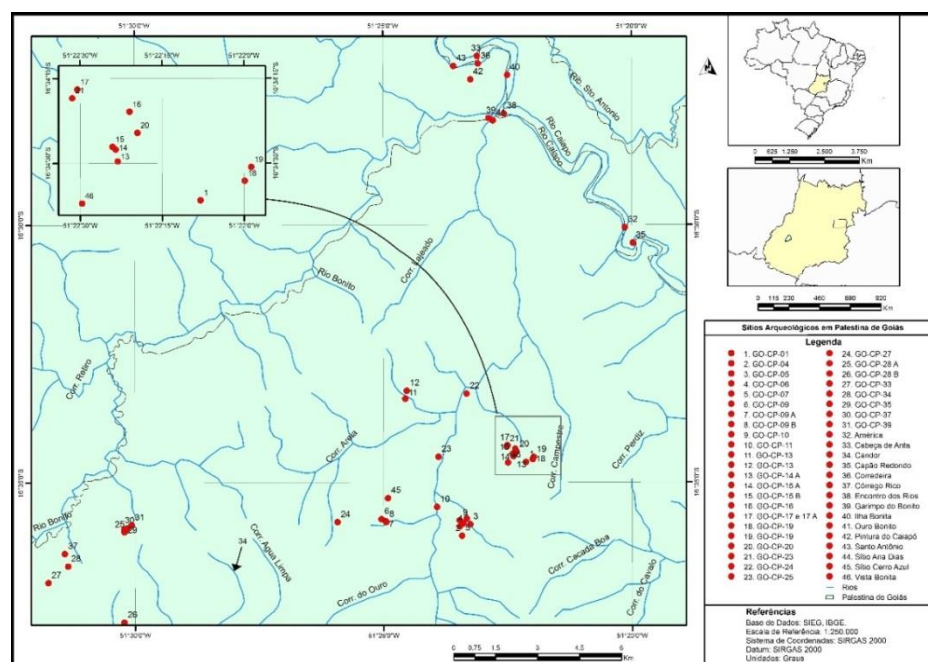
Esta figura é a única na coleção dos livros para o Ensino Médio que realmente traz uma visão não condicionada do indígena à perspectiva da colonização ou aos elementos genuínos a sua cultura. Nesta, se o leitor não se atentar aos detalhes da imagem, e não ler a legenda passa-se despercebido. Embora a escola não tenha paredes e seja construída em madeira e palhas, discentes e docentes não se encontram caracterizados com os elementos figurativos que o senso comum exige para serem reconhecidos como “índios”. Diferente da figura 11 e 12 que se fazem necessário o uso das caracterizações com elementos indígenas como sinônimo de existência e resistência, “ser índio” está intimamente ligado ao imaginário social dos usos desses elementos ignorando completamente a dinâmica cultural, na qual encontram-se em constante transformação.

Neste sentido, a etapa final dessa dissertação, preocupar-se-á em fazer uma análise sobre os questionários aplicados no Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, para com os/as discentes do Ensino Médio e docentes. Buscou-se entender como se dá a relação de docentes e discentes sobre as sociedades indígenas, o uso do material didático do autor Alfredo Boulos Jr., que foi adotado pela instituição e a percepção desses sujeitos em relação aos sítios arqueológicos presentes no município.

3.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS NO COLÉGIO ESTADUAL ANA ALGEMIRA DO PRADO

As discussões que serão apresentadas nesse subitem são provenientes de interpretações de fluxograma e tabelas construídos a partir da aplicação de questionário para alunos/as e docentes do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, localizada no município de Palestina de Goiás, situada na região sudoeste do estado de Goiás. Essa instituição de ensino foi escolhida por apresentar em seu município um complexo de sítios arqueológicos referentes a grupos indígenas que viveram nesse espaço em tempos pretéritos. Trata-se de mais de 40 sítios arqueológicos presentes em abrigos rochosos e a céu aberto, onde foram registradas diversas práticas culturais, como arte rupestre, ferramentas líticas, objetos cerâmicos, adorno labial, restos de fogueira e de vestígios de frutos e ossos de animais, certamente relacionados à dieta alimentar. As ocupações mais remotas datam de cerca de 4.000 anos AP, seguindo até cerca de 900 anos AP (Viana *et al.*, 2016) (Figura 14).

Figura 14 - Mapa de localização da cidade de Palestina de Goiás e dos sítios presentes no município.



Fonte: Viana *et al.* (2016).

Em dezembro de 2021, pude visitar alguns desses sítios arqueológicos onde se localizam esses espaços, suas acessibilidades como eles são algo que era completamente novo para mim e ter o privilégio de estar com contato com manifestações culturais, em especial os painéis rupestres, estampados e claramente identificados a distância. Estes espaços eram tomados por pinturas rupestres, pinturas estas que relevam grande parte do cotidiano dos grupos que viveram naqueles espaços em tempos pretéritos. Através dessas manifestações artísticas, traços sobre o cotidiano desses grupos indígenas eram revelados, assim como suas percepções sobre o ambiente em que viviam e atividades que realizavam. É importante salientar os possíveis porquês da escolha desses espaços para a vivência de comunidades indígenas pretéritas; sempre são vinculados a paredões rochosos que lhes proporcionavam abrigo, e no topo destes paredões uma visão panorâmica do local, o que penso que serviria para sua proteção e dominação do espaço que estas comunidades estavam alojadas.

Foto 1 - Crisnamurte contemplando paredão de pinturas rupestres do sítio GO-CP-04.



Fonte: Sibeli Viana (dezembro/2021).

Partindo desse contexto regional, farei uma breve caracterização da instituição educacional Colégio Estadual Ana Algemira do Prado. Ela pertencente à rede de escolas

do estado de Goiás; seu funcionamento inclui os três turnos de ensino, sendo a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série) nos turnos matutino e vespertino e o EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno. A comunidade discente está dividida entre alunos/as da zona urbana e da zona rural, o que é relevante para entendermos alguns aspectos de respostas dos questionários aplicados a estes/as estudantes.

O fluxograma apresentado a seguir foi realizado para orientar graficamente quais foram os procedimentos básicos adotados para a pesquisa de campo no Colégio Estadual Ana Algemira do Prado em Palestina de Goiás. A pesquisa ocorreu nos dias 06 e 07 de dezembro de 2021, nos períodos matutino e vespertino letivo da instituição de ensino. Ela aconteceu em dois momentos, este primeiro, representado pelo fluxograma, aponta o número de participantes, quem são eles e a quantidade de pessoas que participaram de forma direta e indireta da resposta aos questionários. Eles foram aplicados em sala de aula para estudantes e corpo docente nas salas de professores, no entanto, previamente, no dia 06 fiz contato com a comunidade acadêmica, e neste momento inicia-se a fase de recrutamento, onde se distribui os termos de responsabilidades para os alunos das séries do ensino médio para participação da pesquisa.

A escolha dos alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio foi elaborada a partir da perspectiva de que, estes alunos, tivessem uma maturidade intelectual em formação aguçada, uma vez que estes já estão em reta final do ensino básico educacional. Também se perspectivou o fato deles estarem em processo de formação identitária e como este processo se relaciona a questão indígena brasileira.

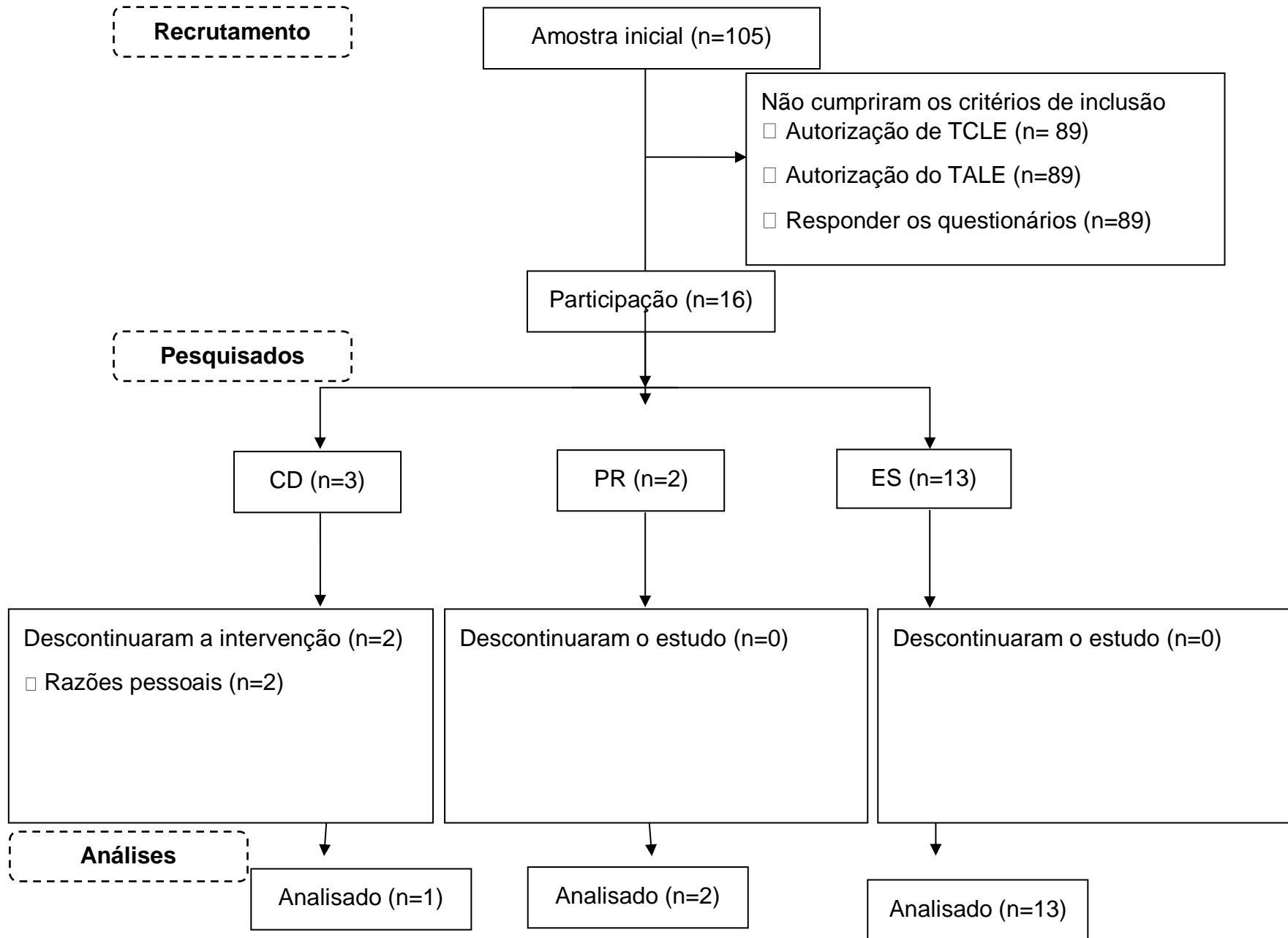


Diagrama 1. Fluxograma de recrutamento de participantes na pesquisa sobre comunidades indígenas, livro didático e ensino de história.

Nota. N: número de participantes – TCLE: Termo de consentimento livre e esclarecido – TALE: Termo de assentimento livre e esclarecido – CD: Coordenador e Diretor – PR: Professor – ES: Estudantes.

De acordo com o fluxograma apresentado, a amostra inicial de pesquisados foi de 105 pessoas, entre discentes (100) e docentes (5), porém, 16 destes continuaram a intervenção, ou seja, participaram da pesquisa na resolução dos questionários.

Sobre o perfil dos entrevistados, temos de 6 alunos e 7 alunas. Em relação aos professores, estas são 2, do gênero feminino. A faixa de dos alunos aproxima-se entre 15~18 anos, e das professoras, duas jovens, que inclusive uma delas não era a professora regente da turma, estava a ‘cobrir’ uma licença que o professor titular das aulas estava afastado e a outra, professora efetiva das turmas como professora de História.

Considero que o número de participantes ativo dos/as estudantes nos questionários foi razoável, importante questionar os motivos de uma maior adesão questionando o porquê dessa não adesão. Reflexões sobre essa questão serão realizadas mais adiante. No que diz respeito ao corpo docente, apenas um componente descontinuou a intervenção, ou seja, não participou da pesquisa – diretor/a. Não houve uma justificativa para a descontinuação.

O primeiro ponto a se considerar é a interação dos/as pesquisados/as em relação ao tema da pesquisa. Primeiro de tudo, entreguei a cada um/a dos/as participantes, uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que os pais ou responsáveis dos/as discentes autorizassem os de menor idade a participar da pesquisa. O número de evasão é considerável, baseado na população educacional total que forneci os termos; 100 termos forma entregues a população estudantil do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, e apenas 13 destes participaram efetivamente na realização dos questionários. Neste mesmo dia, perambulei pelas ruas da cidade, conversando com a população local e tentando interagir de diferentes modos, contando-lhes o motivo que eu estava ali. Enfim, busquei informações a respeito do que os moradores da cidade de Palestina de Goiás pensavam a respeito do complexo de sítios arqueológicos presentes na região.

As respostas foram surpreendentes para mim: uma moradora, meia idade, relata que reconhece a existência destes sítios, porém não os visitou ou teve acesso a nenhum deles e acrescenta que sempre nota presença de pessoas de outras cidades em Palestina para trabalhar nesses sítios. Dito isso, ela reconhece esses espaços – sítios arqueológicos – como importantes a partir da movimentação de pessoas de outras cidades em Palestina, porém não soube definir exatamente o porquê. Outro morador, este um pouco mais idoso, diz conhecer os sítios e quando eu questionei o porquê da existência deles, ele trouxe uma justificativa relacionada ao natural, como se estes existissem lá por obra da natureza.

Oliveira (2016), em sua dissertação de mestrado realizada na cidade de Palestina de Goiás, cujo tema versou sobre o imaginário da comunidade rural do Córrego do Ouro, município de Palestina acerca da arte rupestre. Os resultados das entrevistas demonstram que a arte rupestre de Palestina é revestida de certo ‘mistério’ acerca de sua origem e a presença dos sítios arqueológicos na região. De acordo com a autora, grande parte da população pensa nestas pinturas rupestres ilustradas nos sítios arqueológicos como “criação divina”, outra parcela compreende que foram os indígenas que viveram em tempos pretéritos que as fizeram e, uma minoria, considera que estas pinturas sejam “naturais da rocha”. É interessante pensar que “o casal que afirmou ser obra da natureza, apresenta a um discurso muito semelhante ao das pessoas cujas afirmações indicam que as pinturas teriam sido “coisas de Deus”” (OLIVEIRA, 2016, p. 70).

No dia posterior à entrega do TCLE, quando fui coletar os termos e verificar quais alunos/as receberam autorização de seus respectivos pais, notei que muitos trouxeram os termos sem assinatura, e informalmente, os questioneei do porquê. As respostas foram diversas, sendo algumas esperadas e outras curiosas, as quais preferi entender como “problemáticas”. Como resposta esperada, a maioria me relatou que havia esquecido de compartilhar o documento com seus pais; e como resposta “problema”, disseram que o responsável não teria autorizado a participação e alguns disseram que não havia interesse em participar da pesquisa.

Concluída esta etapa, a segunda parte da pesquisa de campo foi iniciada, juntamente com minha a orientadora, a professora Sibeli Viana. Oferecemos uma oficina pedagógica que se dividiu em dois momentos, primeiramente eu discorri a respeito das comunidades indígenas no Brasil e em Goiás e, no segundo momento, a profa. Sibeli apresentou os elementos básicos da arqueologia e informações sobre os sítios arqueológicos de Palestina. Neste momento, esboçamos algumas informações pertinentes em relação ao questionário que eles tiveram acesso e trouxemos algumas discussões que permeiam a arqueologia local e as comunidades indígenas brasileiras. A oficina transcorreu de forma positiva e com bom interesse dos/as participantes, com comentários, perguntas e exemplificando vários aspectos tratados durante a oficina.

Foto 2 - Crisnamurte aplicando a oficina pedagógica, Comunidade Indígenas Brasileiras.



Fonte: Anna Jullia Rigo Sperotto.

Durante a oficina, realizamos algumas perguntas direcionadas para obter mais informações. Neste momento, pudemos nos inteirar, mesmo antes de analisar as respostas dos questionários, que muitos que estavam presentes não compreendiam a existência de sociedades indígenas em tempos contemporâneos ou as associavam ao seu passado colonial. Em um destes questionamentos, realizamos a seguinte pergunta: “Quais elementos culturais vocês acreditam estarem incorporados a nossa cultura, herança da cultura indígena?” Muitos alunos silenciaram e ficaram pensativos em relação à resposta. Apenas uma estudante respondeu “mandioca”, e a partir dessa resposta, eles trouxeram em evidencia a farinha, como um elemento culinário incorporado a nossa cultura alimentícia que é, em grande parte, constituída de matriz indígena.

Ao finalizar a oficina, expusemos sobre as mesas algumas réplicas de artefatos indígenas. As peças remetiam ao período arqueológico de grupos indígenas que viveram em tempos pretéritos na região de Palestina. A exposição foi uma forma dos/as participantes visualizarem aquilo que foi discutido durante a oficina.

Foto 3 - Exposição de artefatos indígenas em tempos pretéritos.



Fonte: Imagem do autor.

É importante lembrar que posterior à oficina, muitos/as discentes fizeram mais questionamentos a respeito das comunidades indígenas e qual a relação dessas com os sítios arqueológicos presentes em seu município. Também percebi que a oficina aguçou a curiosidade do corpo estudantil a respeito do ofício do arqueólogo. Ao parafrasear Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, pude entender nos discursos desses discentes a vontade de conhecer esses sítios arqueológicos e entender mais a respeito dos povos que viveram em espaços tão próximos aos de suas casas, em tempos profundos.

Bezerra de Meneses (1984) discute a respeito dos motivos da preservação e valorização do patrimônio arqueológico, os elementos apresentados podem ser pensados para o contexto de Palestina. Este autor categoriza três motivos para se justificar a preservação do patrimônio arqueológico: a razão científica está que se define como os homens se organizam em sociedade e como esta se articula e muda; a razão afetiva, orientando-se pela medida da ação humana e o trabalho humano e, por último, a razão política, está que está intimamente ligada à questão do patrimônio e sua preservação.

3.2.1 Análise dos questionários de pesquisa

A seguir será apresentado o questionário aplicado à comunidade estudantil, juntamente com a contabilização das respostas objetivas e, posteriormente, serão apresentadas as respostas subjetivas. Na elaboração dos questionários optei pelo uso de uma linguagem acessível, para que pudesse me fazer entendido de forma clara. A exemplo disso, na pergunta de número 01, questionários para estudantes, quando indago se a História é uma disciplina que lhe desperta “curiosidade”, parto da premissa se essa disciplina é interessante para eles/as, e como são vistos assuntos desse cunho por eles.

Cada pergunta dos questionários, a seguir, foram pensadas e elaboradas com finalidades específicas. Tenta-se entender o imaginário dos entrevistados através de suas visões a respeito das comunidades indígenas, livros didáticos, iconografia, patrimônio história e, por último, se eles enxergam a relação íntima que os mesmos possuem com o complexo de sítios arqueológicos presentes em seu município. As respostas obtidas, quando estas surgiram, foram de forma muito sucintas e tímidas, o que dá margem para reflexão no sentido de: falta conhecimento a respeito da temática proposta pelo questionário?

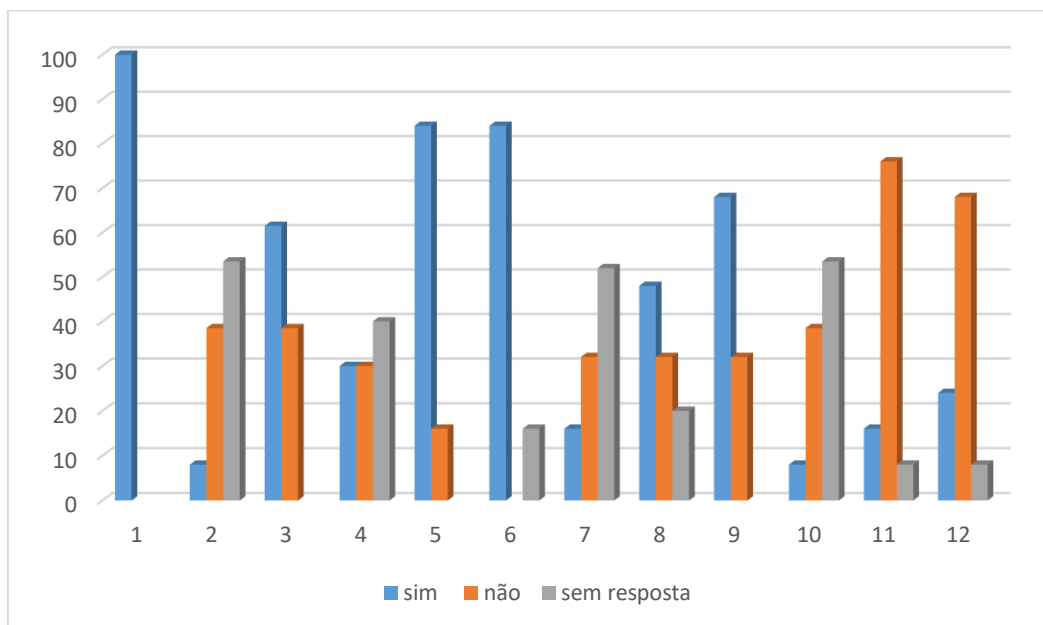
Tabela 1. Questionários aplicados aos estudantes. (n: número de participantes - % porcentagem)

QUESTÕES	ESTUDANTES (N %)		
	Sim	Não	Sem resposta
1- Sobre a disciplina História, ela é uma ciência que te desperta curiosidade?	Sim (13 - 100%)	Não (0 - 0%)	Sem resposta (0 - 0%)
2-Diante da sua jornada de estudo na área de História durante o Ensino Médio, quais suas percepções sobre as comunidades indígenas no Brasil? Coloque-as em forma de comentário abaixo.	Sim (1 - 8%)	Não (5 - 38,5%)	Sem resposta (7 - 53,5%)
3- O livro didático de História aborda as questões indígenas em seus conteúdos?	Sim (8 - 61,5%)	Não (5 - 38,5%)	Sem resposta (0 - 0%)
4- No livro didático adotado pela escola, os conteúdos referentes à história das comunidades indígenas são discutidos? Se sim, o que mais lhe chama atenção?	Sim (4 - 30%)	Não (4 - 30%)	Sem resposta (5 - 40%)
5- O livro didático faz uso de imagens para abordar conteúdos que discutem a respeito dos grupos indígenas?	Sim (11 - 84%)	Não (2 - 16%)	Sem resposta (0 - 0%)
6- Você, enquanto aluno/a, o que pensa a respeito do uso das imagens de livros didáticos em sala de aula? Elas contribuem para o seu processo de aprendizagem?	Sim (11 - 84%)	Não (0 - 0%)	Sem resposta (2 - 16%)
7- Você compreende a respeito do que é Patrimônio Histórico/Cultural? Dê sua opinião em linhas breves.	Sim (2 - 16%)	Não (4 - 32%)	Sem resposta (7 - 52%)
8- Você sabe o que são sítios arqueológicos? Você conhece algum? Em caso positivo, o que mais lhe chama atenção?	Sim (6 - 48%)	Não (4 - 32%)	Sem resposta (3 - 20%)
9- Você percebe alguma relação entre grupos indígenas e sítios arqueológicos?	Sim (9 - 68%)	Não (4 - 32%)	Sem resposta (0 - 0%)
10- Se sua resposta foi SIM, para a questão anterior, comente sobre esse vínculo.	Sim (1 - 8%)	Não (5 - 38,5%)	Sem resposta (7 - 53,5%)
11- Você já teve contato com algum sítio arqueológico de sua cidade, Palestina de Goiás? Se sim, como?	Sim (2 - 16%)	Não (10 - 76%)	Sem resposta (1 - 8%)
12- Você reconhece alguma manifestação da cultura indígena presente no seu dia a dia? Em caso positivo, exemplifique algumas dessas práticas.	Sim (3 - 24%)	Não (9 - 68%)	Sem resposta (1 - 8%)

Fonte: do autor.

Com o intuito de sistematização das informações, apresento os dados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Quantificação das respostas dos questionários.



A tabela acima traz indicativos percentuais de respostas de estudantes que realizaram o questionário. Em relação às questões 1, 3, 5 e 9, que tiveram cunho objetivo, analiso-as separadamente a seguir.

Sobre a questão 1, os dados indicam que para todos/as entrevistados/as a História é uma disciplina escolar que desperta curiosidade. Considero, portanto, um bom ponto de partida para, através das aulas desta disciplina, propor debates e diálogos onde colocam-se em cheque a importância dessa ciência para com a vida estudantil, pessoal, profissional destes/as estudantes afim de propiciar uma autonomia de pensamento, capazes de fazerem reflexões, serem críticos e entendem que todos nós temos nossa própria história e fazemos parte de uma história global também. Desse modo, também entendo que estes alunos estão abertos e dispostos ao conhecimento histórico, uma vez que a totalidade dessas repostas foram 100% sim.

Ao entender que a disciplina História é uma fonte de ampliação de conhecimento e uma literatura que pode abrir horizontes para novas interpretações e olhares para o universo cultural da humanidade, entendo que é possível propiciar diferentes formas de crescimento, desconstruções de estereótipos ou quebra de paradigmas que a historiografia instalou em anos de uma pedagogia opressora e excludente.

De acordo com Freire (1987), o ensino deve ser consciente, para que o/a aluno/a possa entender a realidade que vive, para que assim possa se libertar de uma educação opressora, excludente e subalternizadora. Congrego com Freire que o ensino de História seja capaz de instigar essa conscientização acadêmica, no sentido de propor reflexões e incitar ao pensamento crítico, criando assim, espaços para que discentes possam entender quem eles são e através desse exercício, busca a favor de sua própria libertação.

A perspectiva decolonial seria um viés importante na busca de novas interpretações para História, uma vez que autores dessa corrente teórica – Mignolo (2017), Grossfoguel (2008), Lugones (2007), Segato (2012) – fazem críticas ao racionalismo eurocêntrico no sentido de não-negar essa racionalidade, mas sim afirmar a razão do “outro” – comunidades indígenas, por exemplo – no sentido de propiciar um olhar histórico onde grupos subalternizados possam ser ouvidos e relevados para a construção de uma história justa e não excludente.

Sobre as questões 3, 61,5% dos discentes dizem que o livro aborda questões indígenas, os demais discordam (38 %). Na questão 4, 30% dos discentes afirmam que o livro didático discute questões das comunidades indígenas, 30% dizem que não há discussões sobre comunidades indígenas e 40% não souberam ou não opinaram. Temo duas hipóteses para essa divergência de opiniões: a primeira está relacionada ao período pandêmico em que estamos vivendo, as aulas passaram a ser de forma remota, ou seja, virtual, e muitos discentes não tiveram acesso ao livro escolar durante esse período. Porém, esse questionamento equivale a toda sua trajetória de Ensino Médio e durante esse período de 3 anos houve aulas regulares nas escolas até o ano 2019. Segunda possibilidade diz respeito ao/a professor/a regente não utilizar o material didático, o que dificulta assim, o acesso ao livro ou, como discutido anteriormente, o livro aborda pouco a questão indígena e, quando aparece, na maior parte das vezes está condicionada ao período colonial.

Na questão 9 e 10, uma compromete a resposta da outra. Foi questionado sobre a ligação entre grupos indígenas e sítios arqueológicos e, na sequência (questão 10), foi

solicitado que comentassem sobre tal vínculo. Estas questões são consideradas cruciais para o entendimento acerca da percepção que os/as discentes têm em relação aos sítios arqueológicos, tendo em vista que a região de Palestina de Goiás está pautada por diversos sítios arqueológicos. Grande parte (68%) dos/as estudantes respondeu “sim” para a questão e, em diálogo através da oficina, pude perceber que grande parte destes eram moradores da zona rural e tinham um contato mais próximo com os sítios arqueológicos.

No entanto, no que se refere à questão de número 10, apenas um dos/as entrevistados/as desenvolveu a questão, respondendo se tratar de “lugar onde se criou histórias antigas”. O baixíssimo número de resposta dessa questão revela que, muitos dos “sim” da questão de número 9, não fazem sentido já que não desenvolveram a questão 10, (38,5%) ou responderam como “não sei” (53,5 %), ou seja, no momento em que poderiam comentar sobre esse vínculo, exemplificando ou abordando de alguma forma o tema da questão, não o fizeram. O que demonstra um conhecimento superficial tanto da arqueologia e do passado remoto que ela pode revelar, assim como, acerca dos grupos indígenas atuais.

As questões 2, 4, 6, 7, 8, 11 e 12 foram dissertativas, onde buscou-se através deste modelo de pergunta, dar liberdade para as respostas, oportunizando as perspectivas locais e individuais. Nas questões 2 e 4 foi questionado sobre as percepções dos/as discentes sobre as comunidades indígenas do Brasil e se o livro didático utilizado aborda esse conteúdo. Para a questão 2, apenas uma aluna respondeu que “sim”, ela ressaltou a diferença entre “o modo de vida indígena em relação ao nosso”,

Os demais responderam que não (38,5%) e que não se lembravam (53,5%). Em relação à questão 4, quatro (30%) alunos disseram que “sim”, ou seja, que o livro tratava dessa questão, e apenas uma (8%) das respostas foi além e destacou a questão das vestimentas indígenas presentes da iconografia do material didático, outros como dito anteriormente, justificaram que não tiveram acesso ao livro didático.

Sobre a questão 6, quando foi indagado o que o aluno/a, pensava a respeito do uso das imagens de livros didáticos em sala de aula, se elas contribuía para o seu processo de aprendizagem. As respostas foram divididas, ou seja, a maioria (84%) considera que a imagem é importante instrumento didático e outra parte representativa (16%) não soube informar. Dentre as respostas positivas, uma delas me chamou atenção, a entrevista diz que “estas imagens mostram a realidade dos indígenas”. Burke (2004) discute a respeito do uso das imagens e como estas criam uma boa evidência da “imagem” mental ou metafórica do eu

ou dos outros. Logo, reconhecer a importância e o trabalho com essas fontes iconográficas e imprescindíveis como uma ferramenta que ampliará o alcance de conhecimentos e preocupar-se com o tipo de iconografia que se encontra em livros didáticos. Estas fontes imagéticas, por sua vez, podem ressignificar ideias ou podem reforçar práticas que estereotipam comunidades tradicionais.

Nas questões 7 e 8, as questões tem por objetivo entender o que os entrevistados entendem por patrimônio histórico e por sítios arqueológicos. Tais questões revelam um panorama geral dos conhecimentos dos/as discentes em relação ao complexo de sítios arqueológicos presentes em sua cidade. Especificamente sobre a questão 7, muitos/as (52%) não responderam e aqueles que o fizeram, desenvolveram a questão de forma muito vaga como “objetos antigos” ou “sítios arqueológicos” e, ignoraram a primeira questão, referente a patrimônio histórico.

De acordo com as respostas obtidas dessas duas últimas questões expostas acima, amplia-se a ótica de que, esses sítios arqueológicos enquanto exemplos de patrimônios culturais históricos não têm sido abordados no interior do ambiente escolar, ou introduzido enquanto tema regional. Todavia, entendo que escolas da rede estadual, obedecem a um currículo base, instituído pelo MEC, como plataforma de conteúdos e um guia para o/a docente trabalhar, porém deve partir deste, uma prática pedagógica que se comprometa com a realidade da sua comunidade estudantil através da elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico).

Ainda sobre a questão dos sítios arqueológicos na cidade de Palestina de Goiás, 11 - 76% dos participantes responderam não terem contato com estes sítios arqueológicos, 1 - 8% não responderam e 2 -16% responderem ter contato – respondendo “sim -, porém apenas sabendo da existência, mas nunca visitaram.

Na última pergunta do questionário, de número 12, discute-se a ideia de conhecimento alguma manifestação da cultura indígena presente no seu dia a dia e em caso positivo, a questão pedia para que fosse exemplificado. Apenas 24% destes respondem que reconheciam e exemplificaram ressaltando “nós somos parecidos com eles” e “pescaria” como manifestação cultural indígena presente na atualidade.

Com base nos questionários respondidos pelos alunos da instituição Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, pontua-se algumas problemáticas para serem refletidas neste

momento. Grande parte da população estudantil tem conhecimentos superficiais com relação às comunidades indígenas brasileiras, sobretudo com a presença destas sociedades indígenas que viveram em tempos pretéritos no espaço territorial onde hoje esses alunos vivem.

Ainda que esses alunos reconheçam a presença de sítios arqueológicos em seu município, e pouquíssimos, já tiveram contato *in loco*, apenas reconhecer a existência destes não seria capaz de fazê-los compreender a importância histórica, cultural e social destas comunidades indígenas para com eles. A experiência, o contato, o debate e a discussão são pontos importantes no processo de entender o outro e tentar experienciar modelos culturais diferentes do seu, para que assim, se compreenda a existência de saberes diferentes e que são tão fundamentais e importantes quanto os saberes que estes discentes vivem em seu cotidiano.

A seguir encontra-se a segunda tabela, relacionada aos questionários aplicados aos professores de História do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado.

Tabela 2. Questionário dos professores. (P1- Professora 1 – P2 Professora 2).

QUESTÕES	RESPOSTAS OBTIDAS: P1 E P2	
1- Entendendo que os livros didáticos são uma das ferramentas mais usuais para o ensino-aprendizagem numa Escola, qual sua opinião a respeito deles?	“O livro didático é um norte, um suporte, para atender expectativas, gosto muito.”	“Os livros didáticos de maneira geral são bons. Porém muitas vezes inadequados para determinadas realidades em que os educandos estão inseridos. Exemplo: Traz conteúdos muito amplo que abrangem pouco determinadas culturas”.
2- Ainda sobre os livros didáticos, como são feitas as escolhas dos mesmos? Quais são os pontos ponderados pelo grupo docente para a sua escolha?	“Reunimos por área e analisamos quais livros está em sua conformidade com o PPP. Facilidade na leitura e compreensão”.	“A escolha é feita específica, ou seja, os docentes reúnem por área de conhecimento e fazem a escolha. Os pontos ponderados são: valorizar o máximo a vivência dos educandos; outro ponto é um livro que atenda o currículo de referência do estado de Goiás”.
3- Em específico, sobre o livro didático de História da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, quais foram os critérios usados para sua adoção?	“Autor da obra. Metodologia. Propostas inovadoras. Material de apoio para o professor”.	“Na época não fazia parte do quadro docente da unidade escolar”.
4- Os livros didáticos de História da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio abordam questões indígenas em seus conteúdos?	“Sim”.	“Sim”.
5- Como esses livros didáticos abordam as questões indígenas?	“Com representação no passado (colonização)”.	“De forma parcial e passa, na maioria das vezes, uma imagem pejorativa dos indígenas”.
6- Enquanto docente, como você integra a cultura dos povos indígenas na História do Brasil?	“Questões indígenas e a incorporação de terras para a agricultura. Demarcação de terras indígenas no Brasil”.	“De maneira importantíssima, já que foram os indígenas os primeiros lavradores das terras brasileiras, por isso precisam ser respeitadas”.
7- Os livros didáticos fazem uso de imagens para abordar conteúdos que discutem a respeito das comunidades indígenas brasileiras?	“Sim”.	“Sim”.
8- Você, enquanto professor/a, o que pensa a respeito do uso de imagens presentes em livros didáticos como recurso metodológico?	“Penso que fica mais fácil o entendimento”.	“Pouco chamativa, é preciso ter mais destaque para a verdadeira história desse povo”.
9- Como você entende o Patrimônio Histórico/Cultural?	“Entendo que podem ser bens considerados patrimônios,	“É algo essencial, já que é composto por bens naturais e materiais

Dê sua opinião em linhas breves abaixo.	histórico cultural, que represente diversas culturas existentes ou já existiram no mundo. Também a formação da identidade de um povo”.	construídos e preservados ao longo do tempo”.
10- Você conhece algum sítio arqueológico? Em caso positivo, quais foram suas impressões?	“Sim. Fiquei encantada, trabalhei com várias turmas, levando eles para conhecer! (Toca da onça)”.	“Não conheço”.
11- Os conteúdos dos livros didáticos de História adotados fazem alguma relação entre grupos pré-históricos e grupos indígenas?	“Sim”.	“Sim”.
12- Se sua resposta foi SIM, para a questão anterior, como é discutida essa relação em sala de aula?	“Na maioria dos livros didáticos são tratados como se fosse invisível, ou quando aparece é de forma genérica, sem aprofundar em sua cultura ou herança”.	“É discutida de forma reflexiva para a compreensão dos estudantes. Fazemos analogias entre presente e passado”.

O questionário aplicado ao grupo docente esteve permeado a questões voltadas às suas práticas docentes em relação ao livro didático de História e suas perspectivas acerca das comunidades indígenas brasileiras. Sobre as questões de 1 a 3, elas dialogam diretamente com a importância do livro didático, seu processo de escolha e critérios envolvidos. As respostas obtidas se convergem a pensamentos expostos anteriormente no capítulo 2 desta Dissertação.

Em tais respostas estão imbuídas discussões tratadas no capítulo 2 acerca da importância do livro didático, este que, de acordo com Choppin (2004), possui uma função de referencial, um suporte dos conteúdos educativos, onde se deposita conhecimentos, técnicas e habilidades de um grupo específico que acredita que seja necessário para transmitir os conhecimentos. Logo, concordando com o descrito pela Professora 1, na questão 1, configura-se como um norte, um suporte, algo que atenderá as necessidades curriculares dos discentes.

Já a professora 2, denuncia a falta de comprometimento desses materiais em relação a “determinadas culturas” e sua falta de compatibilidade com o currículo formal que é exigido como documento regulamentador de ensino (BNCC). Logo, ela percebe que há uma seleção hierarquizada daquilo que é considerado como “conteúdo” nas matrizes curriculares, privilegiando algumas culturas e subalternizando outras. Esse modelo de currículo hegemônico não possibilita que espaços de vocalização de grupos culturais de periferia sejam

integrados a esse saber hegemônico, ao sistema, uma vez que tudo que abrange a lógica constitutiva colonial ignora e nega a originalidade, a pluralidade e a inserção de povos indígenas, conceitos estes discutido por Krenak (2021), propiciando, assim, um currículo que invisibiliza a existência de múltiplas culturas existentes.

Nesse momento reitero o que foi dito no capítulo 2 nessa dissertação, quando a BNCC foi apresentada e caracterizada pelo seu caráter conteudista, mercadológica e com um formato pouco comprometido em desenvolver uma educação com um viés humanizador, que possibilite uma formação de indivíduos onde educação, cultura e sociedade estejam pareadas e voltadas à construção de sujeitos independentes, livres e críticos do sistema envolvente, reconhecendo, assim, sua importância na construção de sua história.

É interessante observar essas duas perspectivas a partir do cruzamento entre cultura, pedagogia e sociedade (CHOPPIN, 2004). Por um lado, considera-se sua importância enquanto material orientador e que soma com a construção do conhecimento enquanto depositário de vários outros conhecimentos, de outro, é ressaltado as falhas presentes em seu conteúdo, em sua construção para que realmente possa atender as premissas do currículo proposto pelo MEC.

No que se refere às questões de número 2 e 3, entendemos o questionamento da professora 2, sobre os livros didáticos precisarem estar alinhados ao currículo formal e os mesmos nunca estarem em conformidade ao proposto pela matriz curricular. Estas professoras ressaltaram que a escolha é realizada de maneira coletiva, através da reconstrução e análise do PPP e divisão do grupo de docentes por áreas de conhecimento para a escolha do material didático. Uma das entrevistadas elenca os pontos de avaliação: o autor da obra, a metodologia adotada, o conteúdo do material de apoio do professor, e as propostas inovadoras. Porém, não foi mencionado sobre o tempo para se realizar a escolha. Assim como não há dados sobre a quantidade de encontros. Também não há informações se essa escolha obedece a um padrão comum. É importante considerarmos que, uma análise criteriosa de materiais demanda tempo e organização.

As questões 4, 5, 6, 7, e 8 são questões pautadas especificamente acerca dos conteúdos do livro didático e as narrativas e iconografias indígenas presentes. De acordo com a resposta destas professoras, o livro didático de Boulos Jr. aborda comunidades indígenas agregadas a um passado colonizador, ou apresentado de forma pejorativa. Ambas reconhecem a

importância destas comunidades, e reforçam que a questão indígena na maioria das vezes está relacionada à questão territorial.

Sobre essa percepção da questão do território, da “terra”, voltemos ao sentido amplo dessa categoria, onde questões cosmológicas estão entrelaçadas às econômicas, culturais e mesmo de parentesco (KRENAK, 2021), enfim, o sentido que as comunidades indígenas atribuem nessa relação não está presente no corpo dos textos dos livros.

Jecupé (2020) discute a respeito das concepções que povos indígenas têm para com sua memória cultural de seu povo, e as origens desta, muito antes mesmo do tempo existir. Para ele “o tempo chegou depois dos ancestrais que semearam as tribos no ventre da Mãe Terra” (JUCUPÉ, 2020, p. 33). Para os povos indígenas a origem das tribos humanas está ligada a formação da terra, assim como o tempo para a formação da humanidade. Neste sentido o autor chama essa visão de “cosmologia nativa”, atribuindo como as questões cosmológicas indígenas ainda estão distantes das realidades didáticas.

Considero importante reforçar essa questão trazendo outros autores, segundo Sparemberger e Kretzmann (2008) os indígenas consideram a terra, além de um espaço econômico, integrados a ela, numa relação de pertencimento, já que essa terra os complementa enquanto indígenas. Campos (2014) discute a respeito desses espaços territoriais e comunidades indígenas como sagrados, pois são nestes espaços que eles mantem suas tradições e ritos relacionados ao espaço em que eles vivem.

Nesse sentido, quando a questão territorial foi mencionada por essas professoras, é perceptível a visão que ambas reconhecem sobre a ligação entre comunidades indígenas e seus territórios e as fricções existentes entres estes grupos, Estado e o proprietários rurais, mas sempre numa perspectiva de viés econômico.

Observamos durante a análise da obra de Boulos Jr. que, de forma sucinta, o autor aborda a questão indígena e seus territórios em algumas imagens no livro da 1ª série e 3ª série, ou ligadas ao processo de colonização do Brasil. Seria esse o motivo das professoras relacionarem essas comunidades apenas aos aspectos rurais, sem mencionar, por exemplo, a diversidade atual dessas comunidades e que estes indígenas estão inseridos em vários contextos além do rural?

Outro ponto que considero de certa forma “curioso” no discurso produzido pelas professoras sobre as comunidades indígenas é a ausência de elementos culturais – por

exemplo, a arte indígena – que está tão presente em nosso contexto social atual e, também, nos livros didáticos usados na escola.

Sobre as últimas questões presentes na tabela, as de número 9, 10, 11 e 12, são questões que visam estabelecer a compressão das docentes a respeito do que é patrimônio histórico, sobre sítios arqueológicos e como essas questões são discutidas no livro didático de História. Pelas respostas pude perceber que as elas têm compreensão sobre o que é patrimônio histórico, ainda que de forma limitada, quando uma delas esboça como “bens materiais e naturais construído por um povo” não integrando a sua resposta os bens imateriais que estão incorporados a estes patrimônios. Isso fica evidente o entendimento restrito de patrimônio, relacionado aos bens edificáveis não considerando as expressões artísticas, os conhecimentos produzidos, a história intrínseca de povos, os quais estão incrustados nesses patrimônios e constituem a longa e profunda história do Brasil.

Deste modo, são considerados patrimônios os bens móveis e imóveis, as expressões artísticas e os conhecimentos produzidos acerca da natureza e do universo, incluída a mitologia, as tecnologias, os rituais, as dietas alimentares e tudo aquilo que compreende a diversidade étnica, social e gnosiológica do gênero humano. A determinação de um objeto, expressão ou manifestação cultural como bem patrimonial dependerá de seu reconhecimento por, e sua significação histórico-cultural para uma determinada nação, povo, comunidade ou segmento populacional. Podemos, assim, dizer que esses diferentes objetos patrimoniais integram os processos identitários de um povo ou nação. Neste sentido, o operador conceitual significação cultural designará o valor estético, histórico, científico ou social de um bem para as gerações passadas, presentes ou futuras (BORGES, BOTELHO, 2007, p. 3).

Essa resposta se coaduna com a resposta posterior, quando a mesma professora afirma não conhecer os sítios arqueológicos presentes no município, sítios estes que poderiam exemplificar a importância material e imaterial destes patrimônios históricos.

Ao se tratar de patrimônios culturais, Fonseca (2003) argumenta que patrimônios históricos, por serem reconhecidos pelo Estado, não refletem a ideia de diversidade, assim com não expressam as tensões e conflitos que perpassam o campo de investigação e atuação do Patrimônio Cultural no Brasil. Estes patrimônios são considerados testemunhos materiais imponentes, tanto do ponto de vista de ocupação como também de permanência e que são incapazes de evocar o passado na sua totalidade, trazendo a complexidade da sociedade e a estrutura multifacetada desses patrimônios. Nesse sentido, há necessidade de estudos sobre patrimônios culturais em instituições escolares, sobretudo, na cidade de Palestina de Goiás,

visto a mesma ser composta por complexo de sítios arqueológicos que remontam o passado de grupos humanos que viveram nessa região, e que contribuem para a formação identitária da sociedade palestinese.

As professoras consideram que as iconografias presentes nos livros de Boulos Jr. não retratam a relação entre grupos indígenas e “pré-história”, nesse sentido, quando se trata na questão 12, obtivemos respostas diferentes quando se questiona como se discute essa relação – grupos indígenas e “pré-história” em sala de aula. A professora 2 faz essa relação, quando apresenta analogias entre passado e presente em busca de maiores compreensões sobre esses grupos. A professora 1 discute o fato do livro didático tratar essas comunidades como invisíveis, ou seja, quando são apresentados, são representados de forma genérica e sem especificidades ou profundidade.

Pensando em relação à identidade indígena e sobre a perspectiva destas professoras acerca destes grupos, trago novamente Hall (2015) quando ele conceitua o sujeito diante da sociedade de acordo com seu contexto cultural, social e histórico em que esteja inserido. Oliveira (2012), por sua vez, coaduna com essa questão ao reforçando a ideia de como nos imaginamos sermos vistos e como o reconhecimento do outro, é importante no processo de formação da identidade.

Nesse sentido, as professoras ressaltam a importância do livro didático enquanto uma ferramenta pedagógica importante para transmissão de narrativas engajadas com a realidade. Da mesma forma, entendem que a iconografia é também um mecanismo didático que pode romper paradigmas de uma historiografia baseada em uma *episteme* europeia. A imagem, conforme Burke (2017) é uma testemunha ocular que enxerga de modo visual a identidade do presente, culturas e prática sociais do ser humano. Nesse sentido, um livro didático precisa ser rico e intenso em diversidade iconográfica, da mesma forma, tais representações precisariam fomentar a análise crítica, posicionada a partir de uma perspectiva, onde o sistema educacional, pedagógico, curricular e didático seja repensado para se quebre esse ciclo eurocêntrico.

Pensando nessa forma alternativa, trago aqui Oliveira e Candau (2010) que propõe a ideia de pedagogia decolonial, entendida como uma forma coerente de ensinar ou “melhorar” o ensino, comprometida com um viés interpretativo para nos desprendermos e ressignificarmos a pedagogia embasada em “civilização moderna”, o que Dussel (1994) chama de “mito da modernidade”. Dessa forma poderíamos criar um ambiente escolar capaz

de incluir saberes de diferentes grupos sociais, criando oportunidade para trocas de conhecimento e oportunizando saberes distintos.

Abaixo, encontra-se a terceira e última tabela de respostas de questionários aplicadas ao grupo administrativo e pedagógico do colégio pesquisado.

Tabela 3 - Questionário coordenador. (Cord1 – Coordenadora1).

QUESTÕES	RESPOSTAS OBTIDAS COR1
1- Entendendo que os livros didáticos são uma das ferramentas mais usuais para o ensino-aprendizagem na escola, qual sua opinião a respeito deles?	“Hoje com o uso das tecnologias na sala de aula, o livro didático está perdendo um pouco da sua importância”.
2- Ainda sobre os livros didáticos, como são feitas as escolhas dos mesmos? Quais são os pontos ponderados pelo grupo docente para a sua escolha?	“O grupo docente faz análise dos conteúdos com base no currículo de referência”.
3- Em específico, sobre o livro didático de História da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, quais foram os critérios usados para sua adoção?	“O principal e mais importante e a análise do currículo de referência”.
4- Os livros didáticos de História da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, abordam as questões indígenas em seus conteúdos?	“Sim”.
5- Você, enquanto coordenador/diretor, o que pensa a respeito do uso de imagens presentes em livros didáticos como recurso metodológico?	“É necessário, pois a linguagem visual ajuda no ensino aprendido”.
6- Como você entende o Patrimônio Histórico/Cultural? Dê sua opinião em linhas breves abaixo.	Sem resposta.
7- Você conhece algum sítio arqueológico? Em caso positivo, quais foram suas impressões?	“Não conheço”.
8- No município de Palestina de Goiás existem vários sítios arqueológicos. Mediante a esse fato, a Escola já promoveu alguma visita orientada?	“Sim”.
9- Em caso positivo, de acordo com a questão anterior, qual foi a repercussão entre os alunos/as? Em caso negativo, há algum interesse nessa ação educativa.	“Os alunos acharam importantíssimo, pois não imaginavam o tesouro que tínhamos e que não era divulgado. Foi muito interessante, pois durante a visita foram sanadas várias dúvidas sobre arqueologia”.

Inicialmente, relato que houve a desistência de um/uma dos/as participantes. Posterior a isso, encontramos nesta tabela a participação de uma coordenadora que se propôs a

responder pesquisa, trazendo suas perspectivas a respeito da visão do grupo pedagógico sobre comunidades indígenas e livros didáticos.

As questões 1, 2, 3, 4 e 5 tratam sobre o livro didático adotado da escola; acerca da importância e os critérios para adoção e, por conseguinte, sua escolha. A coordenadora esboça, primeiramente, sobre o alto uso de tecnologias em sala de aula e o quanto o “livro didático está perdendo um pouco da sua importância”. É interessante esse ponto de vista no sentido que, atualmente, os livros didáticos têm disputado espaço de entretenimento com as mídias tecnológicas.

A resposta da coordenadora, enquanto equipe pedagógica difere-se do discurso dado pelas professoras de História. A coordenadora reforça como o uso das tecnologias tem sido usado em sala de aula e como o livro didático tem dividido seu papel com outros recursos, situação que, outrora isso não ocorria. Acredito que a fala da coordenadora está embasada no período pandêmico que estamos vivendo e como o livro se tornou secundário diante do cenário atual. O uso de vídeos-aulas, os encontros pelas plataformas digitais, como a *google meet* para aulas *online*, palestras disponíveis no *youtube*, entre outras ferramentas de mídias estão em alta, com seu uso frequente, devido a necessidade do distanciamento social e a adoção, por parte do Estado, de uma política preventiva para evitar a transmissão da Covid-19.

Bittencourt (2004), no início dos anos 2000, sob outra justificativa, já trazia o debate acerca da ideia de que os livros didáticos estariam passando por um processo de inovação editorial a fim de se tornarem mais atrativos para estudantes. A autora enfatiza que as ilustrações, extremamente coloridas e vinculadas à internet, presentes nestes livros estariam se transformando para acompanhar a revolução tecnológica iniciada no fim do século XX e eclodindo no século atual.

Sobre a escolha dos livros didáticos, segundo a coordenadora, ela está embasada no currículo formal disponibilizado pelo MEC - BNCC. De acordo com a resposta dos professores e confirmação da coordenadora, a metodologia de escolha está baseada em uma perspectiva curricular como exigência do Estado. Percebe-se, mais uma vez, a limitação na escolha do livro didático por conta das diretrizes dados pelo MEC em relação às instituições de ensino público, reforçando a ideia de Mendes (2020), acerca de uma educação voltada para uma lógica empresarial de mercado, indo contrário a um ensino onde a prática de alteridade,

construção de identidades, valorização do multiculturalismo, transmissões de conteúdos entre poder/saber e a representação de grupos subalternizados estejam coerentemente em pauta.

A coordenadora também reconhece que o livro didático atual retrata, através de uma perspectiva imagética, as sociedades indígenas, porém não se posiciona sobre a questão dos patrimônios históricos, possivelmente isso decorre de uma percepção comumente retratada, mas não verdadeira, dos aspectos monumentais dos patrimônios históricos, não presentes em Palestina de Goiás. Reconhece a presença de sítios arqueológicos na região de Palestina e afirma que o Colégio já realizou visitas guiadas a estes espaços, ressaltando a importância do aprendizado desse momento.

Nesse momento, levanto um questionamento: por que a coordenação e parte das professoras não conhecem os sítios arqueológicos? Falta de motivação? Incentivo financeiro? Disponibilidade? Vários são os pontos que levanto aqui, a fim de tentar entender o porquê de parte dessa comunidade estudantil não conhecer os patrimônios históricos/arqueológicos presentes em sua região, uma vez que reconhecem sua importância para além da formação educacional e humana da população de Palestina de Goiás. Segundo a coordenadora, no passado houve um trabalho arqueológico na cidade, realizado por outra equipe de arqueologia¹⁷, no sentido de incentivo aos conhecimentos sobre patrimônios históricos e culturais, onde a instituição de ensino estadual esteve envolvida.

Em concordância com a fala da coordenadora, enfatizo aqui a importância da integração desses espaços patrimoniais – sítios arqueológicos – no contexto educacional. Conceitua-se como a educação patrimonial como um “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural, como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA *et al.*, 1999, p. 68). Nesse sentido, a educação patrimonial entraria como uma prática interdisciplinar voltada a edificar os conhecimentos individuais e coletivos de estudantes que, sobretudo moram em regiões onde se encontram espaços. Assim, sítios arqueológicos passariam por um processo de valoração e reconhecidos em sua importância, resultando, assim, na conservação destes.

Considerando as bases conceituais da “educação patrimonial” proposto por Horta (1999), trazemos a questão da educação em Paulo Freire, e como este “ensino” está ancorado na ideia muito mais de partilha, do que de “ensinar”. Para Freire (1987), a comunicação entre

¹⁷ Certamente trata-se de ações educativas realizadas por projeto de arqueologia vinculado à construção da Usina Hidrelétrica de pequena central hidrelétrica (PCH) Rênic e Pequena Central Hidrelétrica Tamboril.

educador/a e educando/a, acontece na partilha de saberes, em suas experiências trocadas através do diálogo para abrir caminho para uma educação responsável, onde todos participam e se reconhecem nesse processo. O diálogo se configura como um mecanismo onde se reconhece o outro, oferece ao outro a dignidade e o respeito, isso consolida uma democracia e constroem conhecimentos.

Foi embalado nessa concepção que realizei a oficina e direcionei as trocas de ideias com a comunidade escolar do Colégio Ana Algemira do Prado. Compartilhei meus conhecimentos e estive aberto para receber outros e, na medida que as perguntas dos/as docentes e discentes eram formuladas, ou mesmo quando eu observava os seus olhares atentos e curiosos em relação às discussões que estavam em pauta na oficina, pude testemunhar o quão o diálogo, a troca e o respeito no ambiente escolar, emancipa uma educação democrática, que propõe a participação de todos, edificando o saber e construindo novos saberes. Neste sentido, pude perceber o quão estimulante é a partilha de saberes, sobretudo, quando estes são enrustados em nossa realidade.

Importante também considerar a necessidade de uma participação efetiva da escola nessa relação docente/discente, uma vez que usualmente a forma de produzir saber parte da premissa de uma pedagogia tradicional, onde o docente toma a performance autoritária, exigindo de todos/as, o aprendizado. Nesse processo, o diálogo se torna inexistente nesse tipo de relação. Entendo que, através do diálogo e da partilha de saberes, alcançaremos uma educação democrática onde todos/as se sintam envolvidos/as, emergindo numa educação transformadora.

Neste sentido, o Colégio em questão ao conferir esse espaço de partilha, propiciando a produção do saber e estimulando sua comunidade acadêmica aos aspectos dos patrimônios culturais existentes em Palestina, pode levar a uma mudança na relação do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, com os sítios arqueológicos e a uma integração de conhecimentos. Como observado nas entrevistas desta parte final da pesquisa, muitos desconhecem a riqueza cultural dos sítios arqueológicos presentes no território em que vivem. Fazer um trabalho com estes sítios arqueológicos possibilitará aguçar a curiosidade científica da comunidade, fazendo-os perceber que estes patrimônios históricos culturais fazem parte de suas histórias.

Seguindo a perspectiva de Bezerra de Menezes (1984, p. 36), se com a “memória” se explora a dimensão temporal das pessoas, no caso de Palestina isso não é possível, pois não existe este vínculo histórico temporal; com a “pertença”, se considera o conteúdo espacial da

existência: “ora, sou o que sou num espaço ocupado, habitado e, numa palavra, apropriado por muitos outros muito antes de mim”. Nesse sentido, independente da diferença cultural e da distância temporal, pode se pensar, pode se explorar elos de identificação entre os sítios e a comunidade palestinese.

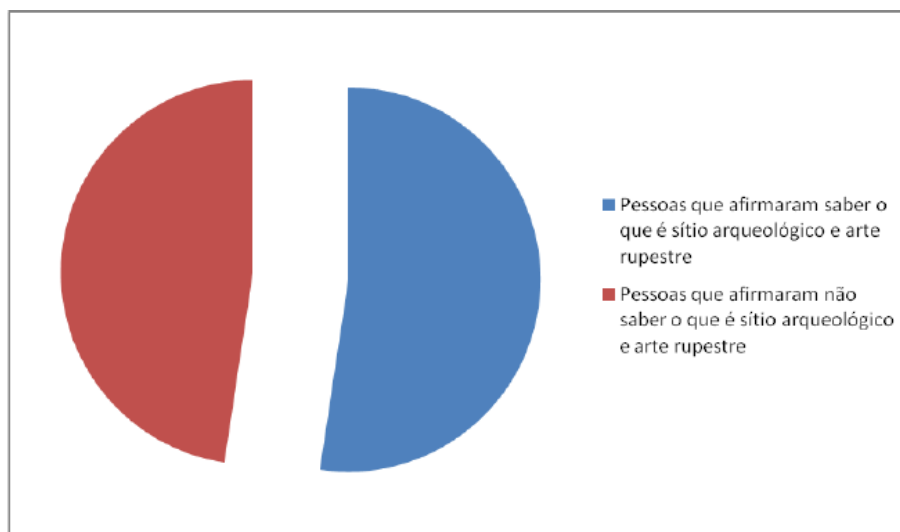
Finalizo esse capítulo trazendo outras reflexões apresentadas a seguir. A primeira delas diz respeito à questão do livro didático do autor Alfredo Boulos Jr. e sua relação com as práticas docentes e discentes do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado. Após a análise de toda a estrutura e conteúdo da referida coleção, percebo em alguns pontos a ausência e, em outros, pouca clareza nos discursos narrativos e imagéticos, algo que partisse da premissa de que as sociedades indígenas são plurais, resistentes e que lutam até os dias atuais pela sua visibilidade e pluralidade.

Os discursos produzidos pelo autor partem de uma perspectiva eurocentrada, ou seja, uma visão historiográfica que subalterniza povos colonizados não lhes conferindo seu local de importância em seu processo histórico. Com isso, não fomentam outras óticas de análise dos fatos históricos, para que assim docentes e discentes possam refletir sobre o papel destas comunidades indígenas no processo histórico do Brasil. Embora o autor, classifique seu material partindo de uma perspectiva da Nova História, pouco se observa em sua obra, uma postura que rompa com os aspectos hegemônicos da História oficial. Sua obra não estimula uma análise e interpretação crítica dos fatos.

No que diz respeito às respostas dos questionários, sobretudo, no que foi tratado sobre os povos indígenas e sua presença em tempos pretéritos em Palestina de Goiás, assim como para tentar entender o porquê da não participação de vários dos discentes, trago dados de Oliveira (2016), que realizou uma pesquisa relacionando os sítios arqueológicos de Palestina de Goiás e a comunidade rural local.

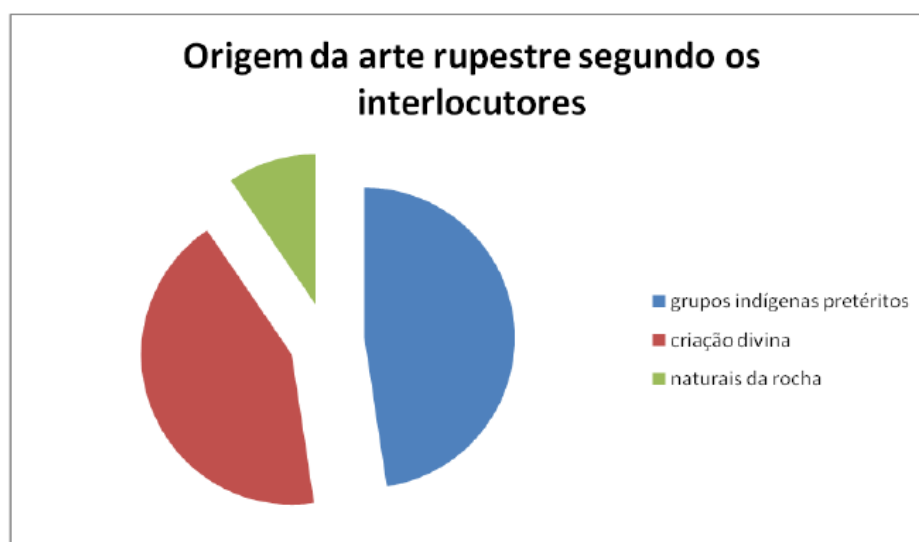
De acordo com Fernanda Oliveira (2016), há uma divisão acentuada entre a comunidade rural de Palestina de Goiás no que se refere ao entendimento sobre o que são sítios arqueológicos e arte rupestre. Em outras palavras, metade da população analisada afirmou não conhecer esse patrimônio cultural. No primeiro gráfico, nos oferece um panorama geral de como a comunidade de Palestina de Goiás concebe estes sítios arqueológicos. Grande parcela da comunidade de Palestina compreende o que são sítios arqueológicos e arte rupestre, enquanto a outra não. No segundo gráfico, a pesquisadora nos elenca as justificativas destas pinturas, e como elas são reconhecidas por eles.

Gráfico 02 - Gráfico sobre pessoas que conhecem sítios arqueológicos e pinturas rupestres.



Ainda sobre essa questão, outro gráfico abaixo apresenta dados bastante interessantes sobre a origem das artes rupestres. É possível observar que parte representativa considera que arte rupestre presente nos sítios seja de origem divina.

Gráfico 03 - Origem da arte rupestre segundo os moradores de Palestina de Goiás.



Através dos dados apresentados, elucida-se diferentes hipóteses sobre a não-adesão de discentes à pesquisa ou para com a quantidade significativa de alunos que deixaram “em branco” as perguntas dos questionários de pesquisa.

Especificamente sobre o gráfico n. 03, chama atenção a quantidade de pessoas que acreditam que estas artes rupestres são de origem divina (52%). Esse dado revela-nos uma característica ímpar da sociedade palestinense, relacionado à religião atual de Palestina de Goiás. Segundo Oliveira (2016), mais de 50% de seus entrevistados se declararam de religião evangélica e atribuíram a formação dessas artes a uma questão divina. Isso evidencia a valorização religiosa e a ressignificação dessas artes rupestres em acontecimentos sobrenaturais, criando assim, uma barreira para compreensão de sociedades indígenas que viveram em tempos pretéritos em sua região, não reconhecendo a ação e vivências destes povos em seu município e, tampouco, se integrando a um passado que é resultado das práticas culturais da população de Palestina de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esta pesquisa sem a pretensão de apresentar conclusões fechadas sobre o tema tratado nesta dissertação, como a comunidade escolar do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, em Palestina de Goiás, articula as histórias culturais dos indígenas registrados em tempos pretéritos com os indígenas conhecidos na atualidade, e como elas percebem os sítios arqueológicos localizados em seu entorno. Os resultados cunhados apontam que os livros didáticos não contribuíram para uma perspectiva que considera a diversidade e a dinâmica das sociedades indígenas atuais e, tão pouco sobre o difícil processo histórico pelo qual seu passado foi marcado. Isso teria levado a uma compreensão limitada destes/as discentes a respeito das comunidades indígenas pretéritas e atuais.

Como fonte primária utilizada, o livro didático, este que se constitui de uma visão baseada em uma perspectiva do colonizador, fundamentada numa visão eurocentrada, estes resultados, que somados a complexidade do tema, nos apresentada o quão esse material didático tem reforçado um discurso que subalterniza comunidades indígenas brasileiras.

A metodologia ancorada na aplicação de questionários, aplicação de oficina, assim como da análise do discurso, ancorado na perspectiva decolonial foi uma tentativa de desnudar um pouco dessa história não contada. Cabe aqui, mais uma vez, ressaltar que a decolonialidade foi a categoria de pensamento escolhida por se desprender de conceitos arraigados a um pensamento cuja base permeiam a historiografia tradicional, todavia, outras perspectivas críticas frente à base eurocentrada foram entrelaçadas para compor a minha interpretação e a construção de minha narrativa.

A partir da análise do discurso, aplicada aos livros didáticos do autor Alfredo Boulos Jr. para o Ensino Médio, do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, em Palestina de Goiás, busquei compreensão de como esses discursos são produzidos, para que são e de que forma estes são, na contemporaneidade, veículos que reforçam um sistema, constituído por uma história hegemônica, unilateral e universal. Em contrapartida, foi importante considerar as práticas coloniais ainda hoje aplicadas aos indígenas e compreender através dos processos históricos dessas comunidades originárias, como as mesmas foram concebidas pelos colonizadores, assim como atestar todo o genocídio e epistemicídio que esses grupos sofreram durante suas trajetórias históricas.

A pesquisa possibilitou ampliar meus conhecimentos acerca do quanto esse processo pôs em xeque a existência de vários desses grupos indígenas e entender até que ponto os discursos presentes nos referidos livros didáticos sustentam estereótipos e marginalizam sociedades indígenas na América, ou propõe reflexões que vão além da perspectiva do colonizador para com grupos indígenas brasileiros.

Neste sentido, pesquisar sobre o universo que o livro didático se encontra, assim como o ensino de História, faz-se relevante para compreensão de como esse material didático reflete sobre a construção dos diferentes saberes existentes e, em específico, saberes indígenas. No que se refere à análise sobre o Currículo, sua concepção nos revela uma série de tensões de poder – saberes que são validados através dos marcos regimentares da educação brasileira, PCNs e BNCC - uma vez que este norteia conteúdos que serão introduzidos nos materiais didáticos.

Ao tratar desses marcos regimentares, entendo que eles são fundamentais para a construção de livros didáticos e que são responsáveis pela estrutura de conteúdos que neles estão inseridos. Neste processo, entendendo a hegemonia de poder que está revestido neste Currículo, uma vez que ele determina os conteúdos que deverão ser apresentados enquanto fonte de conhecimento histórico em sala de aula.

Atentando-se a lei 11.645/08, um dos marcos legislativos importantes para o estudo de sociedades indígenas, pude perceber as mudanças significativas no Currículo a partir da implementação dessa lei. Tal lei, que prescreve a obrigatoriedade de estudos das comunidades indígenas em materiais didáticos brasileiros, sem dúvida representa um marco por ter propiciado um espaço para conhecimento destas comunidades. Importante lembrar que anterior a esta lei, na maioria das vezes, a história indígena, quando presente, estava apenas condicionada a uma História entrelaçada ao momento temporal da colonização da história brasileira, todavia, por mais que quiséssemos, uma educação pluriétnica com esse marco legislativo da lei 11.645/08, observo que essa obrigatoriedade, aconteceu para que esses materiais dispusessem espaços em seus conteúdos para não tratar da História dessas comunidades indígenas de forma isolada, como acontece na obra didática aqui analisada, mas sim para que docentes possam compreender a importância das comunidades originárias no processo de formação cultural brasileira estando presentes em todos os momentos históricos.

A análise do discurso e a perspectiva decolonial, aplicadas nos livros didáticos analisados, fizeram com que eu percebesse uma série de questões plausíveis de discussão aqui. Os livros didáticos, ainda que alinhados à lei 11.645/08, se limitam a discutir a questão indígena em apenas 1 capítulo (volume 2), de toda a coleção para o Ensino Médio. No

decorrer dos demais capítulos observamos menções, sobretudo, no que pauta a questão da colonização do Brasil, e algumas imagens que retratam momentos relacionados aos direitos constitucionais indígenas no terceiro volume da coleção.

As imagens carregam estereótipos de base eurocentrada, com exceção de uma delas discutido no capítulo 2. Isso confirma a existência de um posicionamento historiográfico alinhado a *episteme* europeia. Os discursos, vagos, sem retratar as comunidades indígenas em sua pluralidade e complexidade, contribuem para a percepção monolítica do termo “índio” tão comumente conhecida, que não retrata a diversidade histórico-cultural desses povos.

Assim, o ambiente escolar, espaço este onde acredito que possa ocorrer o processo de construção do conhecimento, ampliação sobre visões de mundo e instauração de novos paradigmas e rompimento com concepções pautadas em homogeneidades culturais, pode ser uma alternativa para se pensar em educação que transpasse as ações curriculares e políticas. Para que assim, através de uma educação dialógica, se reconheça e possa experimentar culturas indígenas no ambiente escolar, percebendo a alteridade e respeitando o diferente, e entendendo que o diferente é importante, e nos permeia também enquanto sujeitos que vivemos sobre um mesmo espaço.

Somado às reflexões do livro didático, e de como a comunidade escolar – discentes e docentes – da instituição escolar de Palestina, concebem o livro didático que foi analisado por mim, e a relação deles com os sítios arqueológicos presentes na região que eles vivem, alguns pontos devem ser pontuados abaixo.

É interessante, ao mesmo tempo instigante, observar como a comunidade educacional de Palestina lida com a existência de patrimônios culturais presentes em sua região, porém não reconhecem sua importância histórico-cultural para com a cultura local. Embora esse saber não seja unânime, porque parte expressiva destes discentes e parte da comunidade rural percebe esses locais como criação sobrenaturais. Sobre essa questão constatam-se aspectos religiosos permeando questões histórico-culturais, isso revela pontos de tensão que podem ser discutidos em maior profundidade.

Sem a pretensão de esgotar essa questão, entendo que ainda que outras esferas de poder – a Igreja, o Estado – estejam intimamente relacionadas ao processo de reconhecimento destes patrimônios culturais, é pertinente questionar a respeito de como essa realidade - seja ela pretérita sobre as comunidades indígenas ou atual. Concordo com Ailton Krenak (2019) que houve um encontro entre povos, mas não um encontro “verdadeiro”, como afirma o indígena pensador. Para isso, anseio que estes “índios” devam ser reconhecidos e tratados como “iguais” perante aos demais, assim como serem ouvidos e respeitados, para que a

História desses povos possa ter um significado que permeie a sua realidade, realidade esta que ainda subalterniza estes povos.

Logo, espero que esta dissertação possa contribuir em debates e discussões acerca das comunidades indígenas pretéritas e atuais, no sentido de proporcionar espaços de vocalização indígena, reduzindo a invisibilidade destes povos em documentos tidos como “oficiais” e, em especial, nos materiais didáticos. Promovendo assim uma educação que seja intercultural, tendo como objetivo a valorização dos diferentes saberes e diferenças na construção de uma história justa e democrática, apontando que estas mudanças só poderão acontecer, caso haja uma mudança na mentalidade da política educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. Dossiê: O protagonismo indígena na história. **Rev. Bras. Hist.** 37 (75). May-Aug., 2017.

ALVES, Heliana. Colonialidade do saber e conflitos de memórias no espaço público. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. esp., p. 195-200, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29050>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ALVES, Marta. Livros didáticos e desafios para a história indígena. **Revista De História Da UEG**, 10(02). e022112. 2021. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/11388>>. Acesso em: 11 out. 2021.

ARRUDA, José. **Das ‘Índias’ a Pandora. Ensaio sobre a representação do ‘Outro’ na modernidade.** Oficina do CES nº 380, Fevereiro de 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19501554-Das-indias-a-pandora-ensaios-sobre-a-representacao-do-outro-na.html>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**, vol. 1, nº 2, p.105-131, abril, 1998.

BALANDIER, Georges. A noção de situação colonial. Tradução Nicolás Campanário. In. BALANDIER, Georges. **Sociologie actuelle de I’ Afrique Noire.** Dynamique Sociale en Afrique Centrale. Paris: PUF, 1963.

BAPTISTA, Jean. “Machorras” e “afeminados” indígenas: corpos abjetos nas Missões e Paraguai. Artigos, **Rev. Estud. Fem.** 29 (3). 2021.

BARRETO, C. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. **Revista USP**, (44), 32-51. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i44p32-51>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BARBOZA, Rainiel. As representações do negro e do índio nos livros didáticos brasileiros (1970-2000). **Revista Eletrônica Discente do Curso de História – UFMA**, volume 4, número 1, ano 4, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/manduarisawa/article/view/7431>>. Acesso em: 12 set. 2021.

BELTRÃO, Jane; OLIVEIRA, Jorge; AMADO, Luiz; DOMINGUES, Willian. Dossiê 1 História Indígena, Etno-história e Indígenas Historiadoras/es: experiências descolonizantes, novas abordagens, sujeitos e objetos. **TELLUS (UCDB)**, v. 38, p. 3-315, 2019.

BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional**, n. 20, 1984.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental). São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História.** São Paulo. V. 13, nº 25/26, pp. 193-221, 1993. Disponível em: <http://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245326878_ARQUIVO_circemaria.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67). Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p.1, 10 jan. 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL, **Lei n 11645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOËDA, Eric *et al.* 2016. New Data on a Pleistocene Archaeological Sequence in South America: Toca do Sítio do Meio, Piauí, Brazil. **PaleoAmerica** 2 (4): 286-302. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/20555563.2016.1237828>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BORGES, Luiz; BOTELHO, Marília. **Cosmologia: um patrimônio intangível como experiência expositiva.** VIII ENANCIB. Salvador, 2007.

BORGES, Lukas. BICALHO, Poliene. Indígenas no livro didático e na sala de aula: um estudo de caso Ceres-GO (2011/2012). **Anais do III Congresso Internacional de História**

da UFG/ Jataí: História e Diversidade Cultural. Textos Completos. Realização Curso de História Jataí, 2012. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(137\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(137).pdf)>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

BOULOS JR. Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania** - 1ª série do ensino médio. 2ª edição. São Paulo: FDT, 2016.

BOULOS JR. Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania** - 2ª série do ensino médio. 2ª edição. São Paulo: FDT, 2016.

BOULOS JR. Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania** - 3ª série do ensino médio. 2ª edição. São Paulo: FDT, 2016.

BUENO, L. Arqueologia do povoamento inicial da América ou História Antiga da América: quão antigo pode ser um ‘Novo Mundo’? **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 14, n. 2, p. 477-495, 2019.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru: EDUSC, 2004.

CACIANO, Caroline. SILVA, Giuliana. **Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual**. Revista e-Ped . FACOS/CNEC Osório. Vol. 2. Nº 1. Agosto /2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/foucault_e_educacao_-_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

CAMPOS, Yusef. Os conceitos de lugar e território na composição do Patrimônio Cultural: Quilombos e terras; indígenas na Constituição Federal brasileira. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 99-114, jul./set. 2018.

CARVALHO, Cristina. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado para uma educação lucrativa. Artigos • **Rev. Bras. Educ.** 18 (54). Set 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>>. Acesso em: 10 out. 2021.

CASTRO, Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

CATELAN, Magdalene; HENN, Leonardo; MARQUEZAN, Fernanda. A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCNs e a BNCC. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, e71932432, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340238289_A_influencia_das_politicas_neoliberais_no_ensino_de_historia_nos_anos_finais_do_ensino_fundamental_algunas_reflexoes_sobre_os_PCNs_e_a_BNCC>. Acesso em: 09 set. 2021.

CAZAVECHIA, Willian. **A mercantilização da educação no Brasil nos anos 1990**. Reunião Científica Regional da ANPED – educação. Movimentos sociais e políticas

governamentais. 24-27 de julho, 2016. Curitiba, Paraná. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

CINEAD LECAV. Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU. 26 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=1673s>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CONSTITUIÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5572. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>>. Acesso em: 30 set. 2021.

CUNHA, Manoela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo. Claro Enigma. 2012. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/35025.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

DALMOLIN, G. F.. Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas. **Tellus**, ano 3, n. 4, p. 11-25, abr. 2003, Campo Grande – MS. Disponível em: <<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/58>>. Acesso em: 12 out. 2021.

DIAS, Thiago. **O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832)**, Tese de doutorado em História, UFG, 2017.

DIJK, T. **El análisis crítico del discurso**. Anthropos, Barcelona. V. 186, p. 23-36, sept.-oct., 1999. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20El%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Outro: Hacia el origen del “mito de la Modernidad**. La Paz: Plural editores: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación – UMSA. 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing disourse: textual analysis for social research**. London e New Paulos, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270695/mod_folder/content/0/ii.%20Norman_Fairclough_Analysing_discourse.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21368>>. Acesso em: 10 out. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008[1963].

FONSECA, Maria. **Para além da pedra e cal:** por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos / Regina Abreu e Carlos Chagas (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANK, L. K. Projective Methods for the Study of Personality. **Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied**, v.8, 389-413. 1939.

FRANK, L. K. Projective methods for the study of personality. In: MURSTEIN, B. J. **Handbook of projective techniques**. New York: Basic Books, 1965.

FELLETI, João. Os 5 principais pontos de conflito entre governo Bolsonaro e indígenas. **Jornal BBC News Brasil**. 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51229884>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FERREIRA, Márica; JAEHN, Lisete. PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA DO CURRÍCULO: as contribuições de Ivor Lopes e Thomas Popkewitz. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p, Set/Dez 2012, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. n. 53, jan./abr. 2018, p. 291-304. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185312>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FOGACA, E. ; LOURDEAU, A. **Uma abordagem tecno-funcional e evolutiva dos instrumentos plano-convexos (lesmas) da transição Pleistoceno/Holoceno no Brasil Central**. FUMDHAMentos, v. 7, p. 260-293, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor. **The Making of Curriculum**. Collected Essays. Introduction by I. F. Pinar. Washington-London, The Falmer Press, 2 ed. 1995.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Gabriel Soares; SOUZA, Danilo; OLIVEIRA, Rita. Possível diálogo entre análise crítica do discurso e teoria do perfil conceitual junto às questões sociocientíficas em estudos decoloniais. **Anais IV CONAPESC...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57116>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

GORTÁZAR, Naiara. Nem um centímetro a mais para os indígenas e para a biodiversidade no Brasil de Bolsonaro. **Jornal El País**. São Paulo - 20 AGO 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-08-20/nem-um-centimetro-a-mais-para-os-indigenas-e-para-a-biodiversidade-no-brasil-de-bolsonaro.html>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GREGOLIN, Maria. **A Análise do Discurso: conceitos e aplicações**. Ed. Alfa, São Paulo, 39: 13-21, 1996.

GROSSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 80. Março 2008. 115-147. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GRUPIONI, L. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (orgs.) **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

GRUZINSKI, Serje. **A passagem do século: 1480-1540: as origens da globalização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GUAJAJARA, Sônia. **Tembetá: conversas com pensadores indígenas**. Org. Sergio Cohn e Idjahure Kadiwéu. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.

HABER, Alejandro. **Arqueología indisciplinada y descolonización del conocimiento**. Título del libro: Arqueología y decolonialidad. Ediciones del Signo. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARMAND, Sonia, *et al.* 3.3-million-year-old stone tools from Lomekwi 3, West Turkana, Kenya. **Nature**, v. 521, 310-315, 2015.

HONORATO, Suene. Estratégias Narrativas Em O Karaíba, De Daniel Munduruku: Recusa Da Perspectiva Histórica Genocida. **Contexto**. Revista Do Programa De Pós-graduação Em Letras 37. 2020.

HORN, Geraldo; GERMINARI, Geyso. História local, arquivos familiares e o ensino. In: **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HORN, Geraldo. GERMINARI, Geyso. **O ensino de história e seu currículo – teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HORTA, Maria, *et al.* **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

IBARRA-COLADO Eduardo. **Organization Studies and Epistemic Coloniality in Latin America: Thinking Otherness from the Margins.** Organization. 2006;13(4):463-488. Disponível em: <doi:10.1177/1350508406065851>. Acesso em: 04 abr. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas.html>. Acesso em: 03 nov. 2021.

IPHAN. Dossiê IPHAN7 – Cachoeira de Iauaretê – **Lugar sagrado dos povos indígenas dos rios Uaupés e Papuri (AM).** Brasília: IPHAN, 2006.

JECUPÉ, Kaká. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio.** 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KRENAK, Ailton. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo.** Belo Horizonte. Autêntica, 2021.

KRENAK, Ailton. **Tembetá: conversas com pensadores indígenas.** Org. Sergio Cohn e Idjahure Kadiwéu. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

LIMA, Thaís. **#ÍndioNãoÉFantasia: quem é a indígena que iniciou debate sobre uso de fantasias.** G1. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/carnaval/2018/noticia/indionaoefantasia-quem-e-a-indigena-que-iniciou-debate-sobre-uso-de-fantasias.ghtml>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

LOPES, Daniele. Educação comparada: a representação de índios e negros no ensino de história. **Revista de História Comparada.** v. 4, n. 1 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/85>>. Acesso em: 11 out. 2021.

LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas.** 22 (3), setembro-novembro. pp. 935-952. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LUGONES, Maria. Heterossexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia,** 22. 1: p. 186-209. 2007.

MARRONI, Fabiane Villela. Um estudo a partir da semiótica visual da pintura *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles. 29 **Revista GEARTE,** Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 29-41, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.81013>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MCCLINTOCK, A. **Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial.** Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MELIÁ, Bartolomeu. A diversidade linguística da América Latina indígena. In: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Diversidade linguística indígena:**

estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF). – Brasília: IPHAN, 2020.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/download/49959/33223>>. Acesso em: 02 set. 2021.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017. Disponível em: < <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MIRIM, Katú. **#Índionãoéfantasia: quem é a indígena que iniciou debate sobre o uso de fantasias**. G1, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/carnaval/2018/noticia/indionaoefantasia-quem-e-a-indigena-que-iniciou-debate-sobre-uso-de-fantasias.ghtml>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

MOREIRA, Maria. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Revista Polyphonia**, 24(1), 175–188. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rp.v24i1.34131>>. Acesso em: 19 set. 2021.

MORGAN, Lewis. A Sociedade Antiga. Ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização. [1877] In: CASTRO, Celso. (Seleção, Apresentação e Revisão) **Evolucionismo Cultural**. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MONTEIRO, John. **Negros da terra: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

MORAIS, Jayson, PALMA, Rogério. Educação escolar indígena contra o epistemicídio. In: **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 217-232, jan./jun. 2019.

MOURA, Marlene O. (coord). **Índios em Goiás: uma perspectiva histórico-cultural**. Goiânia. Ed. Da UCG/Ed. Vieira/ Ed. Kelps, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba – uma história do pré-Brasil**. Barueri, São Paulo: Amarylis, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.13, nº 25/26, pp.143/162, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000875066>>. Acesso em: 17 out. 2021.

NAZARENO, Elias. Novas práticas pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes do Núcleo Takinahaky. In: **Interritórios**, Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v. 4, n. 7, 2018.

NEVES, E. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; GRUPIONI, L. D. B (Orgs.). **Temática Indígena na Escola de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 171-196.

NEVES, Macdone. **História e cultura indígena em livros didáticos a partir da Lei 11.645/08**. Dissertação de mestrado em História. Universidade do estado de mato grosso. UNEMAT. Novembro, 2020.

OLIVEIRA, Fernanda. **O olhar do outro: a arte rupestre de Palestina de Goiás e a comunidade local**. Dissertação de mestrado em História pela PUC-Goiás. Goiânia, 2018.

OLIVEIRA, Jorge. A história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 178-218, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-6524.31745>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

OLIVEIRA, Lívia; GOIS, Doracy; SANTOS, Julio. A construção de imagens acerca dos negros e indígenas através do livro didático: história sociedade e cidadania de boulos júnior. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/19703>>. Acesso em: 22 out. 2021.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** 26 (1) • Abr 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

OLIVERA, Manuela. PIZZI, Laura. **Proletarização e precarização do trabalho docente: os/as monitores/as em alagoas**. XI Congresso Nacional de educação. EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Ceará, Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7253_4316.pdf>. Acesso em 08 out. 2021.

OLIVERIA, Ricardo. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. **Revista ANTHROPOLOGICAS**, ano 9, volume 16(2): 9-40. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23631>>. Acesso: 08 jan. 2022.

OLIVEIRA, Sandra *et al.* As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista de História e Ensino**. v. 7. n. 14. 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>> Acesso em: 11 out. 2021.

OLIVEIRA, Terezinha. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Rev. Bras. Educ.** (22). Abril 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100004>>. Acesso em: 11 out. 2021.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PÊCHEAUX, Michael. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

PERTUZATTI, Ieda, DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 113-129, setembro/2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113>>. Acesso em: 09 out. 2021.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. – 14 ed., 4ª reimpressão, - São Paulo; Contexto, 2018.

PINTO, Elza. Conceitos fundamentais dos métodos projetivos. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XVII n. 1 jan/jun 135-153, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/agora/a/FfrxThdCyQ5hSN6Qq46gsCK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. **O ensino de história durante a ditadura militar**. In: II Encontro de Pesquisa em Educação, 2007, Maringá. Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação. Maringá: UEM-DTP, 2007. v. 1. p. 1-9. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

PRESTES, Roberta. **A primeira missa no Brasil em dois tempos**. Oficina do Historiador, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 3, n. 2, agosto-2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/download/8834/6473/>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

PROUS, Andre. **O Brasil Antes dos Brasileiros: a pré-história do nosso país**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. Lander (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 201-245, 2000.

RÁDIO E TV UNIVERSITÁRIA: RTV. **Série: Índios no Brasil – episódio Quem são eles?** 13 de abril de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4&t=775s>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

RALEJO, Adriana *et al.* BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. Educar em **Revista, Curitiba**, v.37. e77056. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 set. 2021.

RAMOS, Márcia; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista Hoje**. V. 7, nº 14, p. 63-85, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>>. Acesso em: 05 maio 2021.

RAMOS, Rosemeire. RIBEIRO, Edméia. A representação visual do índio no livro didático. Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Caderno PDE Artigos**. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uel_rosemeireramos.pdf> Acesso em: 11 out. 2021.

RAMOS, A. C. P. T. A Preservação de Bens Culturais no Brasil – Respeito e Conscientização Social. **Revista Noctua**, 1: 79-96, 2016. Disponível em: <http://fundacaoparanabuc.org.br/arquivo/16245_Ana_catarina.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022>.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia: Ed. Universidad del Cauca, Popayán. 2012. Disponível em: <<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2021.

RESENDE, Viviane. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**: por perspectivas Latino-Americanas. Conferência apresentada no XII Congresso Internacional da ALED. Universidad Católica - Santiago do Chile, 18 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1717405904.2020.1754869>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

RODET M. J., DUARTE-TALIM, D.; SCHMITZ, P. I.. As indústrias líticas antigas de Serranópolis (sítios GO-JA-03 e GO-JA-14). **Revista de Arqueologia**, v. 32, p. 175-206, 2019.

SACRISTÀN, José. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte III). **Mana** 3(2): 103-150, 1997.

SANTOS, Vivian. Notas desobedientes: Decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicol. Soc.** vol. 30 Belo Horizonte. 2018. Epub 03-Dez-2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329407751_NOTAS_DESOBEDIENTES_DECOLONIALIDADE_E_A_CONTRIBUICAO_PARA_A_CRITICA_FEMINISTA_A_CIENCIA>. Acesso em: 01 maio 2021.

SANTOS. Boaventura. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre. Ano 18. Nº 43. Set/dez 2016, p. 14-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-018004301>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. CEBRAP** (79) • Nov 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SANTOS, Roberta. Da construção do estereótipo de selvagem à representação do indígena brasileiro no livro didático de História. **Escritas Do Tempo**, 2(6), 58-73. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.5873>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Coleção polêmicas do nosso tempo, 5. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena**: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos. Livr. Pioneira Ed., xiv, 333p. p. 319-333. São Paulo, 1969.

SCHMITZ, Pedro; RIBEIRO, M. B.; BARBOSA, A. S.; BARBOSA, M. O.; MIRANDA, A. F. **Arqueologia nos cerrados do Brasil Central**. Serranópolis III. Pesquisas, Antropologia, 60: 7-286. 2004.

SCORTEGAGNA, Paola; OLIVEIRA, Rita. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, Nov. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SEGATO, R. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos Ces [online]**, Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical, 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/eces/1533>>. Acesso em: 05 maio 2021.

SHRYOCK, Andrew; SMAIL, Daniel Lord. Introduction. In: SHRYOCK, Andrew; SMAIL, Daniel Lord. **Deep history**: the architecture of past and present. Berkeley: University of California Press, 2011. p. 3-20.

SILVA, Denise. Uma nova velha história: O Karaíba e a memória ancestral pré-cabralina. **Interfaces**. Brasil/Canadá. Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 16, n. 3, 2016, p. 118-133.

SILVA, Fabíola. Colonialismo e meio ambiente – arqueologia da contemporaneidade no Amazonas. **Revista Habitus**. Goiânia, v. 19, n.1, p. 60-77, jan./jul. 2021. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/8966/5231>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVINO, Alexandre. Epistemologia Positivista: Qual sua influência hoje? **Psicologia ciência e profissão**, 27 (2), 276-289. 2007.

SOUZA, Joilson. A história indígena e sua presença nos livros didáticos. **Revista de História**. Universidade Federal da Bahia. v. 6 n. 1-2 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27855>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SPAREMBERGER, Raque. KRETZMANN, Carolina. **Antropologia, multiculturalismo e direito: o reconhecimento da identidade das comunidades tradicionais no Brasil**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2008.

STEEVES, P. Decolonizing Indigenous Histories, Pleistocene Archaeology. Sites of the Western Hemisphere. **Archaeologies: Journal of the World Archaeological Congress**, v. 11, n. 1, p. 42-69, 2015.

STRAY, Chris. **Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel**. Histoire de l'Éducation, Paris8: INRP, n. 58. p. 71-102. 1993.

TAGLIANI, Dulce. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ld/a/Wyb7rwcJgwxBxJxXCwYgTjc/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 22 out. 2021.

TAMANINI, Paulo. NORONHA, Vanusa. O ensino de história e a BNCC: livros didáticos sob uma análise comparativa. **Revista Teias**. v. 20. n. 57. Abr./Jun. 2019. Pesquisa em Educação em múltiplos contextos. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39102/30194>>. Acesso em: 21 set. 2021.

TENÓRIO, Maria Cristina (Org.) **Pré-História da Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1999.

THIESEN, B. V.; TOCCHETTO, F. B. Definição de sítio arqueológico histórico: reflexões para um debate. **Revista do Cepa**, 23, p. 268-276. 1999.

TRINIDAD, Carlos. La oposición necesaria al desarrollo moderno en Brasil: el indio y la dictadura civil-militar (1964-1985). **Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales**, número especial. Vol. 1. p. 25-48, 2016. Disponível em: < https://www.academia.edu/36877789/Trinidad_C._2016_.La_oposici%C3%B3n_necesaria_al_desarrollo_moderno_en_Brasil_el_indio_y_la_dictadura_civil_militar_en_Brasil_1964-1985_>. Acesso em: 02 jul. 2021.

TUCANO, Álvaro. A questão indígena, pelos índios. **Youtube**. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5nPtqlaHU3k&t=311s>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

TUPINAMBÁ, Renata. **Somos todos originários**. Visibilidade indígena, 2021. Disponível em: <<https://www.visibilidadeindigena.com/post/somos-todos-origin%C3%A1rios>>. Acesso em: 22 out. 2021.

VIANA, Sibeli; RAMOS, Marcos; RUBIN, Julio; BARBERI, Maira; BOËDA, Eric. O complexo arqueológico de Palestina de Goiás/Brasil: uma avaliação dos conjuntos líticos mais antigos em contextualização macrorregional. **Cadernos do Ceom**, 29(45), 188-211. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22562/2016.45.07>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

VIANA, Sibeli. **Patrimônio Arqueológico da Região Sudoeste de Goiás**. Projeto de Pesquisa. Goiânia. PUC Goiás, IGPA. 2019.

VITIELLO, Márcio. CACETE, Núria. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** 26. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260013>>. Acesso em: 24 out. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2. p. 61-74. jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

WODACK, R. Discourse analysis: problems, findings, perspectives. **Text**, v. 10, n. ½, p. 125-132, 1990. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/text.1.1990.10.1-2.125/html>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS:

- Entendendo que os livros didáticos são uma das ferramentas mais usuais para o ensino-aprendizagem na escola, qual sua opinião a respeito deles?
- Ainda sobre os livros didáticos, como são feitas as escolhas dos mesmos? Quais são os pontos ponderados pelo grupo docente para a sua escolha?
- Em específico, sobre o livro didático de História da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, quais foram os critérios usados para sua adoção?

- Os livros didáticos de História da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio abordam questões indígenas em seus conteúdos?

() sim () não

- Como esses livros didáticos abordam as questões indígenas?
- Enquanto docente, como você integra a cultura dos povos indígenas na História do Brasil?
- Os livros didáticos fazem uso de imagens para abordar conteúdos que discutem a respeito das comunidades indígenas brasileiras?

() sim () não

- Você, enquanto professor/a, o que pensa a respeito do uso de imagens presentes em livros didáticos como recurso metodológico?

- Como você entende o Patrimônio Histórico/Cultural? Dê sua opinião em linhas breves abaixo.
- Você conhece algum sítio arqueológico? Em caso positivo, quais foram suas impressões?
- Os conteúdos dos livros didáticos de História adotados fazem alguma relação entre grupos pré-históricos e grupos indígenas?
 sim não
- Se sua resposta foi SIM, para a questão anterior, como é discutida essa relação em sala de aula?

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS/AS:

- Sobre a disciplina História, ela é um ramo da ciência que te desperta curiosidade?
 sim não

- Diante da sua jornada de estudo na área de História durante o Ensino Médio, quais suas percepções sobre as comunidades indígenas do Brasil? Coloque-as em forma de comentário abaixo.

- O livro didático de história aborda as questões indígenas em seu conteúdo?
 sim não

- No livro didático adotado pela escola, os conteúdos referentes à história das comunidades indígenas são discutidos? Se sim, o que mais lhe chama atenção?

- O livro didático faz uso de imagens para abordar conteúdos que discutem a respeito dos grupos indígenas?
 sim não

- Você, enquanto aluno/a, o que pensa a respeito do uso das imagens de livros didáticos em sala de aula? Elas contribuem para o seu processo de aprendizagem?

- Você compreende a respeito do que é Patrimônio Histórico/Cultural? Dê sua opinião em linhas breves abaixo.

- Você sabe o que são sítios arqueológicos? Você conhece algum? Em caso positivo, o que mais lhe chama atenção?

- Você percebe alguma relação entre grupos indígenas e sítios arqueológicos?
 sim não

- Se sua resposta foi SIM, para a questão anterior, comente sobre esse vínculo.

- Você já teve contato com algum sítio arqueológico de sua cidade, Palestina de Goiás?
Se sim, como?

- Você reconhece alguma manifestação da cultura indígena presente no seu dia a dia?
Em caso positivo, exemplifique algumas dessas práticas.

QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR/A E COORDENADOR/A:

- Entendendo que os livros didáticos são uma das ferramentas mais usuais para o ensino-aprendizagem na escola, qual sua opinião a respeito deles?
- Ainda sobre os livros didáticos, como são feitas as escolhas dos mesmos? Quais são os pontos ponderados pelo grupo docente para a sua escolha?
- Em específico, sobre o livro didático de História da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, quais foram os critérios usados para sua adoção?
- Os livros didáticos de História da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, abordam as questões indígenas em seus conteúdos?

() sim () não

- Você, enquanto coordenador/diretor, o que pensa a respeito do uso de imagens presentes em livros didáticos como recurso metodológico?
- Como você entende o Patrimônio Histórico/Cultural? Dê sua opinião em linhas breves abaixo.
- Você conhece algum sítio arqueológico? Em caso positivo, quais foram suas impressões?
- No município de Palestina de Goiás existem vários sítios arqueológicos. Mediante a esse fato, a Escola já promoveu alguma visita orientada?

() sim () não

- Em caso positivo, de acordo com a questão anterior, qual foi a repercussão entre os alunos/as? Em caso negativo, há algum interesse nessa ação educativa?