



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA

TAISSA CORDEIRO BICHARA

A cidadania da tolerância:

As representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de história aprovados pelo
Programa Nacional do Livro Didático (1996-2016)

Belém/Pará

2020

TAISSA CORDEIRO BICHARA

A cidadania da tolerância:

As representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (1996-2016)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia - Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em História Social da Amazônia.

Linha de Pesquisa: Etnicidade e territorialidades: usos e representações.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho.

Belém/Pará

2020

A cidadania da tolerância:

As representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (1996-2016)

Taissa Cordeiro Bichara

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia - Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em História Social da Amazônia.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (Orientador)
IFCH/PPHIST/UFPA

Profª. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho (Examinadora)
IFCH/PPGECM/PPEB/UFPA

Prof. Dr. Márcio Couto Henrique (Examinador)
IFCH/PPHIST/UFPA

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro (Examinador)
UFMT/PPGEL/PROFHISTORIA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B583c Bichara, Taissa Cordeiro.
A cidadania da tolerância : as representações do Índio brasileiro nos
livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro
Didático (1996-2016) / Taissa Cordeiro Bichara. — 2020.
160 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em História, Belém, 2020.

1. Ensino de História . 2. Livro Didático . 3. Conhecimento
histórico escolar . 4. Índio. I. Título.

CDD 370.7081

AGRADECIMENTOS

Considero esta seção a mais difícil de escrever. Cada pessoa que faz parte da minha vida colaborou de alguma maneira especial para a consecução desta dissertação. Tentarei, em breves linhas, agradecê-las.

Não possuo uma espiritualidade definida, mas acredito no amor de Deus. Descobri uma gliose, aos 15 anos de idade, que fez-me encarar a vida como um grande milagre diário. Abrir os olhos, ver, falar, dançar, pensar, ler e escrever, embora pareçam ações triviais, são grandes dádivas, pelas quais sou grata Àquele que acredito ser o autor da vida. Segundo a minha crença pessoal, foi Deus quem me concedeu força e inteligência para produzir a dissertação, e é Ele quem me enche de amor e esperança todos os dias para prosseguir rumo aos meus sonhos.

Agradeço aos meus pais, Ted Wilson Bichara e Margarete Soares Cordeiro. Contam eles que, ainda em tempos de namoro, meu pai sonhou que nasceria uma menina chamada Taissa. E assim aconteceu. Desde a infância, os vejo trabalhando com honestidade sem nunca enganar alguém e buscando ajudar o máximo de pessoas pelo caminho. É por eles e para eles que construo meus sonhos, e é deles que vêm a minha motivação. Quando criança, me incentivaram a ler com histórias em quadrinhos e livros. Desse modo, cresci enxergando o mundo da maneira mais poética possível. Eles são tudo para mim.

Agradeço à minha avó paterna, Rocicleia Maria da Silva Vilhena. À ela devo amor e incentivo ao meu lado artístico. Introduziu-me no universo da dança, o qual tem sido parte importantíssima da minha construção como ser humano e profissional. Me faltam palavras para expressar a admiração que sinto por essa senhora, que trabalhou desde muito jovem em busca de sua liberdade e criou dois filhos homens com muita garra e determinação. É uma de minhas heroínas.

Agradeço, ainda, ao meu avô Eládio (*in memoriam*). Quando estou triste lembro exatamente de uma certa noite na qual ele olhou em meus olhos e disse: "vai ficar tudo bem, minha filha". Aonde quer que ele esteja, hoje posso dizer: vô, ficou tudo bem!

Agradeço ao "Ukiyo Group": Namy Goto (meu parzinho), Ana Letícia, Kenichi Goto. Nosso grupo de dança que já teve performance de estreia e, algum dia, retomará suas atividades no circuito belenense. Keni, algum dia, teremos nossa tapiocaria em Tóquio!

Agradeço aos meus "indignados": Amanda Proença, minha grande amiga com quem compartilho papos filosóficos, espirituais e culinários. Renato Miranda, meu grande amigo, pessoa maravilhosa sempre preocupado em nos ver bem e felizes. Kelvyn Nascimento, meu

grande amigo virginiano, nunca mede esforços para ajudar e está constantemente me abrigando e me alimentando na sua residência. Fabrício Ferreira, mais que um amigo, um filho que adotei no primeiro semestre de curso, em 2013. Compartilhamos, certamente, da mesma alma. Os admiro e amo intensamente!

Agradeço às minhas "fadas do deboche": Livia Maia e Marcelo Barge. Dividir momentos de aflição com vocês era, e é, sempre divertido. Jamais esquecerei de tudo o que fizeram e fazem por mim, da viagem para a bienal da UNE 2019, em Salvador, e do carinho diário que demonstramos um pelo outro.

Agradeço à Jessica Maria de Queiroz Costa. Fizemos os anos finais do ensino fundamental juntas, nos separamos no ensino médio e nos reencontramos no curso de História. Obrigada por me conceder a dádiva de aprender todo esse tempo contigo. Tão próximas, que é comum acharem que somos irmãs de sangue. Tenho muito orgulho da grande historiadora-docente e mulher que és, e que eu tive a honra de ver crescer.

Agradeço ao Victor Hugo Modesto. Sempre solícito e sorridente, grande amigo com quem compartilho boas conversas sobre história e a vida, além de muitas risadas. Que sorte a minha ter dividido a graduação, o mestrado e, em breve, o doutorado com este grande historiador-docente!

Agradeço ao Yago Macêdo, um dos meus melhores amigos. Ele tem grande impacto na formação da minha personalidade, pois quando o conheci me encantei com o jeito dele de encarar a vida. Despreocupado com o vestibular, ávido leitor e cinéfilo. Sempre cuidamos um do outro, mesmo eu estando ao norte e ele no sul do país. Nossas conversas, gargalhadas e cafés moram no meu coração.

Agradeço ao Vinicius Zúniga Melo. Um grande historiador-docente que tive a oportunidade de acompanhar um pouco da trajetória. Para além disso, um dos meus maiores incentivadores, sempre certo de que eu era/sou mais capaz do que pensava ser. Seu apoio se deu de diversas maneiras e sou grata por cada uma delas.

Agradeço ao Prof. Dr. Rafael Chambouleyron, que desde a graduação se mostra um profissional disposto a sanar toda e qualquer dúvida, sempre bem humorado e paciente. O trabalho desenvolvido na disciplina "Linha de pesquisa I" abriu-me os horizontes em várias dimensões. Pude perceber-me como pesquisadora do campo do ensino de história e a importância de aprender a argumentar e discursar com propriedade intelectual. À ele devo, ainda, o contato com as discussões sobre história global. Aproveito o ensejo para agradecer a Profa. Dra. Franciane Gama Lacerda, que me incentivou a tentar a seleção do mestrado, quando estava na graduação, durante a disciplina de "História da Amazônia 3". Ainda guardo

uma prova na qual ela escreveu "você demonstra muito boa compreensão dos textos", pois faz-me lembrar do incentivo dado na ocasião. Obrigada!

Agradeço ao GP HINDIA e ao Prof. Dr. Márcio Couto Henrique. As reuniões do grupo me proporcionaram, não apenas ampliação nas perspectivas sobre história indígena e do indigenismo, mas devo aos colegas as oportunidades que foram fundamentais em minha formação acadêmica. Confiaram em mim para participar de Mesas, ministrar minicursos e coordenar simpósios temáticos. Obrigada! Ao prof. Márcio Couto, devo não apenas o incentivo moral e as contribuições na construção da dissertação, mas também me presenteou com diversos livros, momentos nos quais ele deixava transparecer sua crença no meu potencial acadêmico. Além disso, que fique registrado para a posteridade, nós dois fomos os primeiros Mister e Miss Hindia do GP!

Agradeço ao núcleo GERA, tanto à equipe de trabalho da professora Wilma Coelho quanto aos colegas de trabalho da equipe do professor Mauro. Dividimos as angústias e alegrias do processo de pesquisa com bom humor, café e boas conversas. O núcleo GERA ensina-me muito sobre companheirismo, rigor acadêmico e, certamente, formação de professores e relações étnico-raciais.

Agradeço ao Grupo de pesquisa Oficinas de História (UERJ), na pessoa da Profa. Dra. Helenice Rocha que, muito gentilmente, incluiu-me como integrante em 2014, quando eu era bolsista de Iniciação Científica. Sou muito grata por tamanha honra e sinto imenso orgulho em integrar um grupo de pesquisa tão importante sobre ensino de história.

Agradeço à Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho. Considero impossível conversar, mesmo que por um minuto com esta docente, e permanecer a mesma pessoa. Cada encontro com a Professora Wilma ensina-me algo novo, seja sobre ensino de história, formação de professores, legislação educacional ou posturas diante da vida. Em momentos de angústia, ao vê-la sentia-me tão inspirada a superar as adversidades impostas a mim, pois algum dia almejo ser tão forte e ao mesmo tempo gentil de um jeito que somente a Professora consegue ser. Sou grata por cada oportunidade de aprendizado, por permitir que eu faça parte de seu convívio acadêmico, e pelas contribuições na construção da dissertação!

Agradeço ao Prof. Dr. Renilson Ribeiro. Na ocasião do 30º Simpósio nacional de história tive a honra de participar do simpósio temático "Ensino de História e disputas pela memória", no qual os debates fizeram-me refletir sobre a consolidação do campo e outras questões pertinentes à esta dissertação. Agradeço, ainda, pela gentileza do professor ao presentear-me com livros, os quais foram imprescindíveis para o desenvolvimento da dissertação.

Agradeço ao CNPq e CAPES. À primeira instituição, agradeço pelo financiamento por meio do Programa de Iniciação Científica do qual fui bolsista durante a graduação, período que me preparou para o ingresso na pós-graduação. À segunda, agradeço o financiamento para execução das atividades durante o mestrado. Sem ambos, não teria a menor possibilidade de ter-me constituído professora de História e produzir pesquisa no Brasil.

Por último, e sem dúvida não menos importante, agradeço ao Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho. Não tenho a menor dúvida de que não teria chegado ao mestrado e, à conclusão dele, se não tivesse iniciado as atividades de pesquisa com o professor Mauro, em 2014. Incentivador incondicional, profissional ético e responsável, sempre solícito e disposto a ouvir meus questionamentos, mesmo quando eu não consigo expressar com exatidão o que se passa pela minha mente. Todas as vezes nas quais leio a sua produção acadêmica ou tenho a oportunidade de assistir uma palestra, cresce em meu coração o desejo de ser uma pesquisadora à altura porque, afinal, sou orientanda do Prof. Mauro Coelho, e carregarei isso para a vida inteira! Isso tem muito valor para mim. Tento expressar minha admiração e gratidão a cada momento de orientação. Professor, muito obrigada por tudo! Espero que esta dissertação esteja digna de levar o seu nome como orientador.

RESUMO

A dissertação tem como objetivo analisar a construção discursiva das representações sobre o Índio brasileiro nos livros didáticos de história destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, publicados entre 1996 e 2016, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribuídos na cidade de Belém, no estado do Pará. A investigação pauta-se pela categoria de conhecimento histórico escolar, discutida pelo campo do ensino de história. Considera, portanto, que o saber histórico na educação básica possui conformações e especificidades que lhe são próprias. Neste sentido, os conteúdos dos livros didáticos seguem a mesma lógica, de modo que as representações sobre o Índio brasileiro são conformadas de acordo com os objetivos da história ensinada. Esses objetivos são definidos pelo aparato legal e normativo expresso na documentação do PNLD, principalmente, os Editais de convocação para o processo de avaliação. Assim, a pesquisa consiste na identificação dos critérios avaliativos do processo e de que maneira estes interferem na literatura didática e no tratamento da temática indígena. Argumenta-se que as representações sobre o Índio brasileiro são pautadas pela função da história na Educação Básica: formar para a cidadania. Estas, por sua vez, têm bases nos preceitos de respeito e tolerância, os quais inviabilizam o protagonismo indígena nos eventos narrados pelos livros didáticos, pois a ênfase no combate à discriminação e ao preconceito étnico-racial produz um paradoxo nas histórias narradas pelos livros didáticos. O Índio brasileiro torna-se a personagem que ensina lições de respeito às diferenças e repúdio às injustiças, sendo então contemplado em sua diversidade ao mesmo tempo em que é submetido ao sistema colonial como vítima dos processos históricos.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. Conhecimento histórico escolar. Índio.

ABSTRACT

The Masters dissertation aims to analyze the discursive construction of the representations about the Brazilian Indian in History textbooks for the Final Years of Elementary Education, published between 1996 and 2016, approved by the National Textbook Program (PNLD) and distributed in the city of Belem, in the state of Pará. The study is led by the category of historical school knowledge, which has been discussed through the field of investigation named by history teaching. In addition, it considers that historical knowledge in the Basic Education owns conformations and specificities itself. Therefore, the contents of the textbooks are written by similar logic, so that the representations about the Brazilian Indian are created according to the objectives of the history teaching. Such definitions are expressed on the legal and normative apparatus of the PNLD documentation, mainly, the PNLD documentation notice for the evaluation process. Hence, the research consists in the identification of the evaluation criteria of the process and how they interfere on textbooks as well as the treatment of the indigenous theme. It is argued that representations about the Brazilian Indian are led by the specific function of History in Basic Education: citizenship education. As a consequence, History teaching has been based on the precepts of respect and tolerance, which makes unfeasible the indigenous protagonism in historic events due the emphasis on combating discrimination and ethnic-racial prejudice. Furthermore, it produces a paradoxical situation in the Historic events narrated by textbooks. The Brazilian Indian evolves to the character who teaches lessons about respecting diversity and repudiation of injustices. Hence, although indigenous people may have their diversity discussed in the textbooks, they turn into the colonial system as the victims of the entire historic process.

Keywords: History teaching. Textbook. Historical school knowledge. Brazilian Indian.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 - "Por uma sociedade justa e igualitária": a cidadania nos editais do Programa Nacional do Livro Didático	25
1.1 Os sentidos de cidadania e ensino de história nos editais do Programa Nacional do Livro Didático	25
1.2 A concepção de história nos livros didáticos	36
1.3 História e cidadania: a consolidação de funções e tradições	49
SEÇÃO 2 - Mais invasão do que descobrimento: o que dizem os Guias de Livros Didáticos sobre a temática indígena	60
2.1 História e memória: percepções em conflito no campo do ensino de história	62
2.2 Interpretações sobre história, índio e tradição nos Guias de livros didáticos	74
2.3 A controversa visão europeia para a escrita da história e suas implicações no ensino de história no Brasil	90
SEÇÃO 3 - O Índio brasileiro no livro didático: lições de respeito, tolerância e protagonismo	99
3.1 Entre o silenciamento e o protagonismo: Índio e ensino de história nas demandas do tempo presente	100
3.2 As histórias narradas sobre o passado colonial e a mão de obra indígena no livro didático	113
3.3 O protagonismo indígena na construção de uma sociedade justa e igualitária	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
FONTES	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140

INTRODUÇÃO

Existe uma produção cultural do entretenimento japonês chamada 進撃の巨人 (Shingeki no kyojin em romaji¹), traduzido para o ocidente como *Attack on titan* e, no Brasil, como *Ataque dos titãs*. No capítulo cinquenta e cinco da série de mangá,² aborda-se o passado de uma das personagens. A cena se desenvolve em uma aula de "história da humanidade". A personagem em questão chama-se Erwin Smith, que será o comandante de uma divisão militar do universo criado. Este, quando criança, faz uma pergunta ao professor que coloca em suspeita o conhecimento ministrado, no entanto, o docente não responde no exato momento, explicando a razão, mais tarde, em particular: a história dos livros oficiais feitos pelo governo vigente estava repleta de contradições.³

Nesta obra, o núcleo de protagonistas acredita que a humanidade - como um todo - fora dizimada por gigantes, nomeados de "titãs", passando a ser protegida por três grandes muralhas, sem conhecimento ou contato com o mundo exterior. Tudo o que possuem são as versões dos livros de história distribuídos pelo governo monárquico. No entanto, em certo ponto dos acontecimentos, é revelado que a narrativa sobre o extermínio da humanidade pelos "titãs" fora forjada, e o mundo exterior passa a ser apresentado a partir do capítulo noventa e um. A sociedade de "fora das muralhas" ciente do que ocorria dentro das muralhas, havia construído uma narrativa sobre a história de modo divergente daquela ensinada e aprendida pelo núcleo protagonista. Desse modo, as diferenças entre a história ensinada entre as personagens engendram os conflitos da série por meio da manipulação de memórias, segregação étnica e guerras.

A referência à obra fictícia na introdução desta dissertação justifica-se pela alusão feita aos livros de história, à história ensinada e aos possíveis desdobramentos para a sociedade civil. Como indicado por Carlo Ginzburg em *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*,⁴ as produções ficcionais podem ser objeto da reflexão histórica de maneira que, no caso discutido por este estudo, a supracitada produção cultural japonesa faz remissão à chamada *guerra de narrativas* no ensino de história, questão pertinente para os diversos grupos sociais constituídos no mundo. Ressalte-se que o ensino de história, por si, não é o grande causador direto de conflitos nas sociedades. Porém, tamanha é a relevância da história como disciplina escolar e acadêmica que diversos pesquisadores trabalham com a noção de

¹ Leitura fonética da língua japonesa para o alfabeto romano.

² História em quadrinhos de estilo japonês.

³ **Ataque dos Titãs**. São Paulo: Panini Brasil, edição 14, jan. 2016.

⁴ GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

conflitos, guerras ou embates,⁵ ao produzirem reflexões sobre o saber histórico escolar.⁶ Isto se desdobra por conta do espaço ocupado pela disciplina na formação de identidades coletivas.

Neste sentido, conforme afirmam Mairon Escorsi Valério e Renilson Ribeiro, o manual escolar suscita tensões dada a sua funcionalidade na construção de identidades,⁷ ou seja, produções como os livros didáticos de história materializam as disputas por representações nas sociedades. De maneira semelhante, Maria Grever e Tina van de Vlies indicam que os livros didáticos possuem o conhecimento histórico "validado" socialmente, selecionado para ser transmitido de uma geração para outra e, assim, reproduzindo valores, normas de comportamento ou, ainda, ideologias.⁸ Por conta disto, entre a década de 1990 e os anos 2000 surgiu o termo "textbook wars", pois notou-se que estes materiais didáticos são focos de discussões por elites políticas, intelectuais, historiadores, formadores de opinião no geral, os quais negociam e entram em conflito no que se refere à definição de quais conteúdos são relevantes no processo de produção dos livros didáticos de história.⁹ No caso deste estudo, os imbróglis se desenvolvem em torno da temática indígena nos livros didáticos de história.

Em sua *Apologia da História*, Marc Bloch escreveu sobre o perigo e a ambiguidade do ídolo das origens. Disse o referido historiador que, muito além da explicação de primórdios, os condicionantes históricos são fundamentais para a compreensão dos fenômenos e sua manutenção nas sociedades.¹⁰ Neste sentido, dissertar a respeito das representações do Índio brasileiro¹¹ nos livros didáticos de história destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuídos nas escolas da rede pública de ensino na cidade de Belém, no estado do Pará, situado na região Norte do país, implica a transcendência do estatuto de diagnósticos de determinadas estereotípias e

⁵ Cf. BITTENCOURT, Circe. Confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 13, n.25, p. 193-221, 1993; LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19, n. 38, p. 125-138, 1999; CLARK, Anna. Teaching the nation's story: comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. **Journal of Curriculum Studies**. London, vol. 41, n. 6, p. 745-762, 2009; CAVE, Peter. Japanese colonialism and the Asia-Pacific War in Japan's History Textbooks: changing representations and their causes. **Modern Asian Studies**. Cambridge, vol. 47, n.2, p. 542-580, 2012.

⁶ A literatura especializada faz uso da categoria em questão a partir de duas nomenclaturas: saber ou conhecimento histórico escolar. A discussão será retomada posteriormente.

⁷ VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. Para que serve a história ensinada? a guerra de narrativas, a celebração das identidades e a morte da política. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.6, n.3, p. 39-52, 2013. p. 43.

⁸ GREVER, Maria; VLIES, Tina van der. Why national narratives are perpetuated: a literature review on new insights from history textbook research. **London Review of Education**. London, vol. 15, n.2, p. 286-301, 2017. p. 288.

⁹ Ibid., p. 288-289.

¹⁰ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 56-60.

¹¹ O estudo incide sobre os povos indígenas do território compreendido pelo Estado brasileiro.

generalizações criadas, em momentos históricos bem definidos, sobre os povos indígenas, o livro didático de história e o conhecimento histórico escolar.

Em outras palavras, a identificação dos contextos de criação (origem) das representações não explica, em sua totalidade, a permanência de maneiras tradicionais de abordagens sobre a formação da sociedade brasileira nos livros didáticos de história. Existem, portanto, variadas condicionantes e discursos em diálogo na concepção das tramas narradas pelos livros didáticos de história. O objetivo desta dissertação é a identificação de tais condicionantes e discursos presentes nas produções didáticas publicadas entre 1996 e 2016. O período justifica-se pela instituição do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, em 1996, pelo PNLD.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental têm-se sete avaliações realizadas até a finalização deste estudo, as quais se referem aos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias publicados no Diário Oficial da União, pelo Ministério da Educação (MEC) junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O último se refere ao edital de 2017, no entanto, o ano de publicação de uma obra didática não está diretamente relacionada ao ano do processo avaliativo do PNLD, uma vez que este tem início dois anos antes do lançamento dos editais. Logo, considerou-se para análise os livros didáticos que possuíam o selo de aprovação do PNLD até o ano 2017. A segunda justificativa reside no fato de que o segundo ciclo do Ensino Fundamental corresponde à etapa da Educação Básica na qual interferem, pela primeira vez na formação de discentes, os licenciados em história, portanto, especialistas da área ou historiadores de formação, em contraste aos Anos Iniciais.

Assim, a supracitada crítica de Marc Bloch interessa pois relaciona-se a uma das características do conhecimento histórico escolar - este não versa unicamente sobre fatos ocorridos no passado e precisa ser entendido a partir das questões suscitadas no tempo presente, por conta da sua relação com a Educação Básica. Cotidianamente, nas cinco regiões do país, nos centros urbanos e áreas periféricas, nas zonas rurais e ribeirinhas, o saber histórico é mobilizado, sob diferentes conformações, por professores de história das mais variadas origens sociais ou étnico-raciais em diálogo com discentes igualmente sujeitos de uma sociedade pautada pelo estigma da exclusão e da desigualdade. Logo, este estudo é, certamente, devedor do campo no qual se insere, o Ensino de História e, mais especificamente, dos estudos sobre livros didáticos feitos nos programas de pós-graduação, no Brasil, desde o final da década de 1970.

Conforme explica Margarida Maria Dias de Oliveira, as primeiras pesquisas sobre livros didáticos de história no país possuíam a tônica da denúncia aos equívocos temáticos e factuais ou da presença de alguma "ideologia dominante", configurando uma "historiografia da falta".¹² Jandson Bernardo Soares afirma que tratava-se de comparar os conteúdos substantivos aos saberes das universidades, identificando as desatualizações historiográficas e possíveis erros.¹³ Ambos autores referenciados indicam a necessidade da ampliação nas abordagens analíticas sobre os livros didáticos de história. Assim, este estudo buscou o distanciamento de diagnósticos e a aproximação com a dimensão da produção do livro didático de história e da conformação de seus conteúdos sobre a temática indígena, sejam estes substantivos ou axiológicos. Não se trata, portanto, de um mapeamento da temática indígena dentro das obras didáticas. O estudo propõe o entendimento do percurso discursivo de construção das representações sobre o Índio brasileiro pois, a despeito das indicações historiográficas feitas pela constituição de uma nova história indígena¹⁴ nas universidades brasileiras, a partir da década de 1970, os povos indígenas estão nos livros didáticos por razões próprias do conhecimento histórico escolar: a formação para cidadania. Desse modo, tal educação orientada para a construção de cidadania interfere diretamente na organização e seleção dos conteúdos e temáticas, sujeitos e eventos históricos apresentados na produção didática.

Entre a criação do Colégio Pedro II, na primeira metade do século XIX, e o fim da ditadura civil-militar, na década de 1980, a temática indígena na escola seguia os propósitos da História Ensinada - a criação de cidadania direcionada ao sentido da nacionalidade. No período de (re)democratização, as discussões sobre Ensino de História tiveram espaço no contexto de reformulação das propostas curriculares, as quais deram forma à noção do cidadão crítico. Isto se deu, principalmente, por meio das demandas da sociedade civil pela

¹² OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. 291 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife. 2003. p. 129.

¹³ SOARES, Jandson Bernardo. Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014). 2017. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em História. Natal. 2017. p. 51.

¹⁴ De acordo com Luisa Tombini Wittmann, a nova história indígena se refere à consideração das ações e interpretações dos povos indígenas nas diversas situações nos processos históricos que remontam a história do Brasil. Semelhantemente, segundo Mauro Cezar Coelho e Vinícius Zúniga Melo, trata-se de uma reinterpretação da participação do indígena na história do Brasil. Cf. WITTMAN, Luiza Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015; COELHO, Mauro Cezar; MELO, Vinícius Zúniga. Os índios do Brasil em perspectiva histórica: possibilidades de trabalhar a História Indígena em sala de aula. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemar Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.) **A Diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e prática docentes**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.127-155. p. 131.

consolidação do regime democrático e dos professores de história, estes mobilizados pela extinção da disciplina Estudos Sociais. Sendo assim, a cidadania é uma categoria que acompanha as finalidades do conhecimento histórico escolar. Os sentidos e significados dessa formação são as condicionantes que se alteram no decorrer dos anos e constituem as representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de história. Por conta disso, algumas elucidações tornam-se fundamentais na introdução desta dissertação. Inicialmente, os esclarecimentos teórico-metodológicos.

Os dois conceitos acionados pela análise são os de Discurso, de Mikhail Bakhtin,¹⁵ e Representação, de Roger Chartier.¹⁶ Ambos permeiam toda a construção do trabalho. O primeiro possibilita conceber as histórias narradas pelos livros didáticos enquanto enunciados discursivos, os quais manifestam os seus significados por meio do diálogo estabelecido com outras conformações discursivas. Neste sentido, buscou-se apreensão da interlocução feita em três dimensões: (I) os editais do Programa Nacional do Livro Didático destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e, para o mesmo nível de ensino, (II) os Guias de Livros Didáticos; (III) a discussão sobre cidadania e temática indígena no campo do Ensino de História. No que lhe concerne, o conceito de Representação permite a identificação das intencionalidades da categoria Índio quando esta é mobilizada pelas obras didáticas e na documentação do PNLD. Neste ponto residem, ainda, duas ressalvas: a primeira se refere à opção pela utilização da categoria Índio, a qual não pretende o incentivo ou estímulo à supressão da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Ocorre que o estudo trata, precisamente, da construção de estereótipos pela perspectiva do saber histórico escolar, de modo que nos livros didáticos são materializados os conflitos e tensões dos grupos sociais envolvidos nessa relação.

Este não é, portanto, um trabalho de história indígena ou do indigenismo, cujo objetivo é problematizar ou denunciar descompassos com a literatura didática, o que conformaria uma "historiografia da falta", como orientado por Margarida Maria Dias de Oliveira. Além disso, o emprego de termos genéricos é costumeiro nas produções historiográficas que têm as sociedades indígenas como sujeitos históricos: as categorias *índios* ou *indígenas* são, igualmente, imprecisas quanto à diversidade étnica.¹⁷ No entanto, os usos não interferem nos

¹⁵ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud Et Al. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

¹⁶ CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Alges, Portugal: Difel, 2002.

¹⁷ Alguns trabalhos sobre a Amazônia Colonial fazem opção pelas categorias genéricas. Verificar: POMPEU, André José Santos. **Monções Amazônicas**: avanço e ocupação da fronteira noroeste (1683-1706). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de

desenvolvimentos dos argumentos de tais estudos. De acordo com Márcio Couto Henrique, inexistente uma definição apropriada, todavia, o movimento indígena utiliza a expressão *índios* como "instrumento político agregador de povos tão diferentes na luta pela garantia de seus direitos diante do Estado brasileiro".¹⁸

Ademais, cabe ressaltar que não é responsabilidade exclusiva do campo do Ensino de História solucionar, em absoluto, os problemas do saber ensinado na Educação Básica, a exemplo do emprego de termos genéricos no tratamento da temática indígena nas escolas. Esta concepção teria lugar no caso de se perceber a História ensinada como vulgarização do saber historiográfico. Em outras palavras, a academia produziria as inovações científicas enquanto a escola se encarregaria da transposição didática, o que incluiria uma certa incumbência quase obrigatória do conhecimento histórico escolar de sanar questões igualmente desafiadoras para o conhecimento acadêmico, a exemplo do uso da expressão *índios* ou *indígenas* para abordar o assunto. Neste sentido, entende-se que as questões suscitadas pelo Ensino de História são da alçada de todos os historiadores, pois como lembram Juliana Silveira Matos e Adriana Kivanski de Senna, o maior campo de atuação dos profissionais de História é na docência, seja em nível fundamental, médio ou superior.¹⁹ Neste último, inclusive, embora o docente não seja especialista no campo do Ensino de História, atua em cursos de licenciatura, isto é, na formação de professores, os quais irão se deparar com as múltiplas realidades da sala de aula no país. Daí a importância, como defende Renilson Ribeiro, da "constituição de um sentimento de compromisso e responsabilidade com as questões urgentes de nosso tempo por intermédio de análises, questionamentos, contextualizações e propostas".²⁰

A segunda ressalva trata da perspectiva analítica do livro didático. No capítulo IV, *Textos, impressos e leituras*, de *A História cultural: entre práticas e representações*, Roger Chartier versa a respeito da liberdade dos leitores na recepção das obras literárias, a qual pode sofrer interferências. Chartier, assim, sugere a investigação das estratégias pelas quais autores

Pós-Graduação em História, Belém, 2016; VIANA, Wania Alexandrino. **Gente de guerra, fronteira e sertão: índios e soldados na capitania do Pará (primeira metade do século XVIII)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Belém, PA. 2019; ALVES, Dysson Teles. **O tempo dos régulos do Sertão: o contrabando de índios na Amazônia Portuguesa**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Belém, PA. 2017.

¹⁸ HENRIQUE, Márcio Couto. **Sem Vieira nem Pombal: índios na Amazônia no século XIX**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018 .p.23.

¹⁹ MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa. **Revista Latino-Americana de História**. vol. 2, n.6, p. 210-222, 2013. p. 218.

²⁰ RIBEIRO, Renilson Rosa. Ensino de história, instituição escolar e saber-fazer docente. In: _____. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018. p.15-47. p. 35.

e editores buscam uma "ortodoxia do texto, uma leitura forçada",²¹ sendo que estas podem estar explícitas ou implícitas no corpo do texto. Por conseguinte, este é o caminho escolhido por este estudo - a dimensão da produção dos conteúdos narrados sobre a temática indígena nos livros didáticos de história. Não trata dos usos e reapropriações nos contextos escolares. Considera-se que a *ortodoxia do texto* didático é determinada por um aparato legal e normativo que condiciona a produção das obras didáticas, assim como as representações do Índio brasileiro.

Explanadas as ressalvas a respeito do que não consiste este trabalho, é chegado o momento de situá-lo dentro de seu campo de pesquisa: o Ensino de História. Segundo Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira, a constituição do ensino como um campo de pesquisa deu-se no final da década de 1970 e início da década de 1980.²² As autoras indicam uma certa dicotomia, constituída nas universidades, entre os âmbitos da pesquisa e do ensino, a qual erigia as reflexões sobre ensino aos Programas de Pós-Graduação em Educação, de maneira que tais questões sobre ensino conformaram-se dentro dos Cursos de Licenciatura como disciplinas "pedagógicas".²³ Esta separação entre pesquisa e ensino, de acordo com Renilson Ribeiro, Halferd Ribeiro Júnior e Mairon Escorsi Valério, não era comum no século XIX. Decerto, as duas dimensões - escrita da história e história ensinada - possuíam relação simbiótica e complementar. Entretanto, esta perspectiva teria se esvaído no posterior século XX, na década de 1950, período no qual as universidades assumiram-se enquanto legitimadoras da produção de conhecimento ao passo que às escolas caberia o lugar de reprodução do mesmo.²⁴ Ambos os trabalhos referenciados, o primeiro de Aryana Lima Costa e Margarida Oliveira e o segundo de Renilson Ribeiro, Halferd Júnior e Mairon Valério, indicam o pós-década de 1970 e a década de 1980 enquanto contextos de aprofundamento e ampliação das discussões sobre Ensino de História, de maneira sistematizada.

A década de 1980 também é apontada por Circe Bittencourt como período de propulsão das pesquisas sobre Ensino de História. Igualmente, no contexto referido,

²¹ CHARTIER, Roger. Op. Cit., p. 123.

²² COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum** - Revista de História, João Pessoa, n. 16, 2007. p. 147-160. p. 148.

²³ Ibid. p. 147.

²⁴ RIBEIRO, Renilson Rosa; JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi. O "legado" da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. **Antíteses**, Londrina, v.9, n.18, 2016, p. 196-221. p. 197.

começaram a surgir grupos de pesquisa ocupados com a área.²⁵ Em prefácio escrito à coletânea de textos organizada por Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Cinthia Monteiro de Araujo e Warley da Costa, *Pesquisa em Ensino de História*, publicado em 2014, Circe Bittencourt afirma que os estudos despontados na primeira década do século XXI demarcam a consolidação do campo de pesquisa em Ensino de História.²⁶ Pode-se afirmar, então, que são inapropriadas noções simplificadoras a respeito desta área de investigação, como se esta se limitasse à transposição do saber acadêmico ao saber escolar, ou mesmo à constatação dos índices de atualização/desatualização da produção historiográfica na Educação Básica. Neste sentido, Luis Fernando Cerri define o campo da seguinte maneira:

O campo de investigação que estamos chamando de "ensino de História" tem como núcleo inicial a metodologia do ensino da História, mas expandiu-se significativamente nas últimas décadas, englobando inicialmente as questões relacionadas com o "como" ensinar, passando pela discussão sobre os conteúdos (o que ensinar) e objetivos (para quem, a serviço de quem e por que ensinar), chegando à investigação sobre a aprendizagem histórica como fenômeno social, capaz de apontar elementos para a compreensão da contemporaneidade.²⁷

Logo, depreende-se que o ensino de história é um campo do conhecimento bem delimitado, com aportes teórico-metodológicos próprios, possui historicidade e pesquisadores especializados nas discussões que lhe são provenientes. A elucidação importa já que esta dissertação desenvolveu-se num programa de pós-graduação em História Social da Amazônia apesar do campo ser, sistematicamente e historicamente, mais acolhido pelos programas da área de Educação.²⁸ Jandson Bernardo Soares demonstra que na região Norte do país as pesquisas sobre livros didáticos de história, entre os anos 1991 e 2000, consistiam no total de um (1) na área de Educação, dado que se repetiu quando o autor investigou as produções entre anos 2001 a 2010.²⁹ Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho analisaram os trabalhos dos programas de pós-graduação em Educação e História, também da região Norte, publicados entre os anos de 2010 a 2014. De acordo com os autores, as discussões, embates e conflitos relacionados à Escola Básica e ao Ensino de História são encontrados nos programas

²⁵ COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 63-84. p. 67.

²⁶ BITTENCOURT, Circe. Prefácio. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 15-19. p. 17.

²⁷ CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapa do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p.59-72. p.60.

²⁸ COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Op. Cit. p. 80.

²⁹SOARES, Jandson Bernardo. Op. Cit. p. 63.

de História, mas o destaque maior às reflexões é dado pelos programas de Educação.³⁰ Sendo assim, este estudo foi produzido em espaço de formação continuada específica de um saber de referência - História, portanto, em diálogo com professores de história, tanto nas referências bibliográficas quanto nas disciplinas cursadas, possibilitando certa aproximação entre academia e ensino.

Outro esclarecimento se refere à categoria do conhecimento (também denominado de *saber*) histórico escolar, fundamental para a análise das representações sobre o Índio brasileiro nos livros didáticos de história neste estudo. Existem complexidades e especificidades na construção e, por conseguinte, no tratamento dessa categoria amplamente debatida pelo campo do Ensino de História. Compreendê-la é imprescindível para o objetivo e argumento da dissertação. De acordo com Circe Bittencourt, a Escola Básica e as disciplinas que a compõem passam por mudanças em seus propósitos, de modo que estes alteram-se conforme as particularidades do corpo discente e das demandas da sociedade civil.³¹ Por sua vez, Ana Maria Monteiro explana que o saber escolar não está, necessariamente, limitado à disponibilidade de produtos culturais em um determinado momento histórico, antes ocupa-se com a transmissão de uma série de saberes selecionados, os quais dão forma à uma "cultura escolar *sui generis*", na qual manifestam-se conflitos de ordem social, econômica, política e cultural.³² Para Mauro Cezar Coelho, o saber histórico escolar utiliza-se do saber de referência no intuito de desenvolver determinadas habilidades e competências, isto é, não se trata, tão somente, de transmitir o que se produz nas universidades, pois o saber escolar possui ainda compromisso com aspectos cognitivos, comportamentais e morais exigidos pela sociedade civil.³³

Em 2019, a publicação do *Dicionário de Ensino de História*, organizado por Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira,³⁴ trouxe a discussão sobre conhecimento histórico escolar apresentada por Cristiane Bereta da Silva. Na ocasião, a historiadora formulou a seguinte definição:

³⁰ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação *stricto sensu* na região norte. **História & Ensino**, Londrina, vol.21, n.2, p. 181-207, 2015. p. 202.

³¹ BITTENCOURT, Circe. O que é disciplina escolar? In: _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-55. p.42.

³² MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & ensino**, Londrina, vol.9, p. 37-62, 2003. p. 12-13.

³³ COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 263-280. p.273.

³⁴ FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos, etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa).³⁵

Infere-se, da afirmação feita por Cristiane Bereta, o caráter complexo e particular do conhecimento histórico escolar.³⁶ A relação com o saber de referência, ou no caso desta dissertação, com as produções sobre história indígena e do indigenismo, é apenas uma das diversas dimensões do conhecimento escolar. Isto é, a comparação entre as histórias narradas pelos livros didáticos e o conhecimento acadêmico é uma das possibilidades de análise sobre o assunto, no entanto, este não é o caminho percorrido por este estudo. No que se refere ao objetivo aqui proposto, a construção das representações sobre o Índio brasileiro nos livros didáticos de história foi buscada no aparato legal e normativo que rege a Educação Básica e o processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático.

Entre 2014 e 2017, a autora deste estudo foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) inserida em Planos de Trabalho que discorriam sobre as representações do Índio (2014 - 2015), da Escravidão Indígena (2015-2016), e do passado colonial (2016 - 2017),³⁷ nos livros didáticos de história distribuídos nas escolas da rede pública de ensino da cidade de Belém, no estado do Pará. Neste sentido, a investigação desenvolvida é, ao mesmo tempo, resultado e ampliação das discussões provenientes da Iniciação Científica. Portanto, a organização desta dissertação inspira-se nessa trajetória para a articulação e desenvolvimento do argumento central: as representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de história destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental são conformadas pela função da história na Educação Básica - formar para cidadania -, de modo que o sentido desta cidadania encaminha noções de respeito e tolerância que inviabilizam o protagonismo indígena nos eventos narrados pelas obras didáticas, tornando o Índio brasileiro submisso em relação ao homem branco, devido à ênfase no respeito à diversidade e a necessidade de desenvolver o repúdio às injustiças sociais da sociedade brasileira contemporânea, por meio de lições de tolerância.

³⁵ SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 50-54. p.52.

³⁶ Conhecimento histórico escolar é a denominação escolhida para a consecução deste estudo.

³⁷A descrição dos Planos de Trabalho pode ser visualizada na página do Currículo Lattes do Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7187368960757936>. Acesso em 13 de Janeiro de 2020.

Assim, os capítulos estão organizados no sentido da trajetória de criação das narrativas dos livros didáticos no intuito de possibilitar compreensão acerca deste processo. Por conta disto, o estudo inicia-se pela análise dos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias do PNLD, etapa na qual são definidos os requisitos necessários aos livros didáticos para utilização na Educação Básica. Após esse estágio, os livros são avaliados pelos especialistas de cada área do conhecimento e produzem resenhas das obras nos Guias de Livros Didáticos, consistindo, então, na segunda seção da análise. Finalmente, a terceira seção concentra a investigação nas histórias narradas pelos livros didáticos sobre a temática indígena.

Desse modo, o primeiro capítulo, *Por uma sociedade justa e igualitária: a cidadania nos editais do Programa Nacional do Livro Didático*, tem como objetivo a análise dos editais do Programa Nacional do Livro Didático destinados às obras dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta documentação, são definidos os critérios do processo de avaliação dos livros didáticos de todas as disciplinas escolares, incluindo a história. Os editais possibilitam, portanto, a apreensão dos sentidos atribuídos à cidadania, bem como da função da história na Educação Básica, a qual influencia o tratamento da temática indígena na literatura didática.

No segundo capítulo, *Mais invasão do que descobrimento: o que dizem os Guias de Livros Didáticos sobre a temática indígena*, a intenção é a perscrutação dos Guias de Livros Didáticos, pois esta documentação resulta do processo de avaliação do PNLD, isto é, trata das impressões dos avaliadores, especialistas da área de História, sobre o saber histórico presente nos livros didáticos por meio de resenhas. Sugere-se que estes historiadores ocupam posição de intelectuais orgânicos, uma vez que precisam considerar uma série de critérios interventores na sua apreciação das obras.

O terceiro capítulo, *O Índio no livro didático: lições de respeito, tolerância e protagonismo*, discorre a respeito da relação entre o ensino de história e as demandas do tempo presente, especificamente, aquelas provenientes do movimento indígena. Os povos indígenas sempre foram sujeitos de suas próprias histórias, questionando e reivindicando seus espaços, também, na produção acadêmica. Neste sentido, o capítulo aborda as histórias narradas nos livros didáticos sobre o passado colonial e a utilização da mão de obra indígena, de maneira que se evidenciem os descompassos entre os eventos narrados e a atuação dos povos indígenas, no passado e no presente.

Seção 1

"Por uma sociedade justa e igualitária": a cidadania nos editais do Programa Nacional do Livro Didático

[...] nós historiadores devemos combater, armados de razões, as profecias paralisadoras da mundialização, com que se pretende substituir àquelas e, com maior empenho ainda, todas as aberrações que servem para justificar, em nome de preconceitos assentados na deformação da memória coletiva, as mais diversas formas de opressão e de extermínio, com o pretexto de superioridades raciais ou de civilização, seja laica ou religiosa.¹

A referência é da autoria de Josep Fontana. Nesta, encaminha-se um sentido de história como uma manifestação de memória coletiva com o potencial de legitimar identidades nos grupos sociais.² Daí a sua inquietação com a "deformação" dessa memória, pois o procedimento pode fundamentar conflitos na vida em sociedade. Em outra ocasião, o historiador retomou a reflexão sobre a função social de professores e pesquisadores ao refletir sobre o uso público da história, afirmando que o conhecimento pode desdobrar-se "de maneira asistemática, pero muy eficaz"³ aos indivíduos componentes do corpo social por meio de inúmeros recursos - representantes políticos, mídias, datas comemorativas, entretenimento, dentre outros.

De forma semelhante, Pieter Lagrou encaminha que "a reflexão histórica pertence a todo cidadão, visto que os discursos históricos são indissociáveis das práticas políticas e das questões identitárias".⁴ As elucidações são pertinentes para a presente dissertação, pois esta trata de construções discursivas sobre os povos indígenas nos livros didáticos, isto é, agentes históricos integrantes da trajetória de formação da sociedade brasileira. Ainda segundo Fontana, o uso público da história tem origem no processo educacional, uma vez que os conteúdos históricos eleitos para a formação de textos e programas escolares resultam de "una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es

¹ FONTANA, Josep. Reflexões sobre a história, do além do fim da história. In: _____. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru, SP: EDUSC, 1998. p. 281.

² Em outros trabalhos, Josep Fontana corrobora a premissa da intrínseca relação da história com a memória coletiva e a formação de identidades. Cf. FONTANA, Josep. **A história dos homens**. Bauru, SP: EDUSC, 2004. 508 p.; 23 cm -- (COLEÇÃO HISTÓRIA); FONTANA, Josep. ¿Qué historia enseñar? **Clío & Asociados**. La Historia Enseñada; no.7, 2003, p. 15-26.

³ Idem. ¿Qué historia enseñar? **Clío & Asociados**. La Historia Enseñada; no.7, 2003, pp. 15-26. p. 16.

⁴ LAGROU, PIETER. LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da história do tempo presente. In. PÓRTO JR., Gilson (org.). **História do tempo presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007, p. 31-45. p. 45.

'nuestro' pasado".⁵ Assim, bem como expresso por Christian Laville, o ensino de história pode ser percebido como uma "guerra de narrativas",⁶ uma vez que, é inerente ao conhecimento histórico escolar os sucessivos debates sobre quais eventos e quais agentes devem estar presentes nas salas de aula.

O principal agente histórico em análise nessa pesquisa é o Índio brasileiro e suas representações nos livros didáticos de História destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, publicados entre 1996 e 2016,⁷ e distribuídos na cidade de Belém, capital do estado do Pará. Porém, não busca exclusivamente apontar em quais capítulos ele é percebido como agente histórico e de que maneira se dá a participação (ou a ausência) na progressão dos eventos históricos elencados na narrativa literária didática. Trata, fundamentalmente, da apreensão da construção discursiva que orienta a conformação do espaço destinado à temática indígena nas obras didáticas.

Logo, este primeiro capítulo analisa uma etapa preliminar do processo de definição dos conteúdos históricos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): os editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias publicados no Diário Oficial da União pelo Ministério da Educação (MEC) junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental (1999; 2002; 2005; 2008; 2011; 2014 e 2017). Nestes editais, são definidas as premissas legais e normativas, além de princípios éticos que regem a composição dos livros didáticos, pois a aprovação das obras no processo de avaliação do PNLD é requisito imprescindível para aquisição e distribuição nas escolas da rede pública de ensino.

O objetivo do capítulo consiste na investigação sobre a concepção de história desenvolvida e se esta se assemelha aos moldes tradicionais conformados para esta disciplina escolar ao longo do tempo - a formação para cidadania - e, ainda, o que a documentação propõe sobre esta categoria. Assim, dada a importância do PNLD para a composição narrativa e discursiva dos livros didáticos de história, por meio da análise dos editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas buscar-se-á

⁵ FONTANA, Josep. Op. cit., 2003. p.17.

⁶ Cf. LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

⁷ O ano de publicação de um livro didático não está diretamente relacionado ao ano de funcionamento do PNLD. Isto é, uma obra publicada em 2016 pode ter sido aprovada para o ciclo de funcionamento do PNLD/2017, que compreende o período delimitado de três anos, ou seja, pode ser distribuído nas escolas até o ano 2020. Diante disto, o estudo em questão priorizou a indicação do selo do PNLD nas capas dos livros didáticos para constituição do acervo documental.

entendimento sobre os parâmetros, diretrizes e normas que orientam o universo de produção dos livros didáticos de história para os Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como os sentidos da formação para cidadania propostos nessa documentação, pois os discursos dos livros didáticos e a construção das representações sobre o Índio nas produções didáticas dialogam diretamente com as proposições estabelecidas nos dispositivos legais.

1.1 - Os sentidos de cidadania e ensino de história nos editais do Programa Nacional do Livro Didático

Tendo em vista que os editais do PNLD estabelecem critérios de eliminação das obras didáticas inscritas para avaliação, estes constituem-se como o estágio inicial da análise proposta pelo estudo, cujo objetivo principal é a apreensão dos pressupostos discursivos que sustentam as representações sobre o Índio brasileiro nos livros didáticos de História. Os sete editais publicados para avaliação das obras destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental correspondem aos anos 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017.⁸ Possuem estruturas e seções similares, que se alteram com a progressiva execução do programa. Consistem, fundamentalmente, em seções gerais que definem prazos, condições de participação, caracterização das coleções, documentação requerida, enfim, as etapas do processo até a entrega das coleções para as escolas. São disponibilizados, ainda, anexos definidores de cada fase correspondente à submissão de livros, a exemplo de estrutura editorial, especificações técnicas (formato, matéria-prima, acabamento) e, por fim, os princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas separados em critérios comuns a todas as áreas do conhecimento e critérios específicos por área.

Sobre os critérios de avaliação, Jandson Bernardo Soares afirma que existem dois documentos definidores do modelo de avaliação do PNLD: *Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos - Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª* (1994) e *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001).⁹ A respeito do primeiro, o autor ressalta que foi construído em contexto no qual inexistia uma legislação

⁸ Conforme o funcionamento trienal do PNLD, o próximo edital para inscrição e avaliação das obras destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental é o edital de 2020, disponível no endereço eletrônico da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Todavia, os livros didáticos correspondentes a esse edital não compõem o acervo documental desta dissertação de mestrado. O ano descritor do PNLD corresponde ao período no qual os livros virão a ser distribuídos para utilização nas escolas públicas. Sobre a execução do ciclo trienal, conferir: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em 03/07/2019.

⁹ SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de pós-graduação em História, 2017. p. 78.

contempladora das demandas advindas do processo de democratização da Educação no início da década de 1990.¹⁰ Nesse período, foram promovidos debates pelo Ministério da Educação (MEC) para atender a determinadas propostas internacionais, conforme demonstra Renilson Ribeiro:

No ano de 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BIRD). Dessa conferência, assim como da "Declaração de Nova Delhi" - assinada por nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional - , resultaram em posições consensuais na luta pelo cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.¹¹

Ainda segundo o autor previamente referenciado, a materialização de tais debates e demandas internacionais veio por meio da formulação do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) com premissas sobre a necessária busca pela qualidade da Educação Básica e, para tanto, reiterando o compromisso do Estado com a elaboração de parâmetros curriculares visando tal empreendimento, que já estava previsto na Constituição de 1988.¹² A respeito da qualidade da Educação Básica, Jandson Soares assevera a existência de relação direta com a criação do PNLD (1985), devido à influência de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional na criação da legislação educacional brasileira, de maneira que por meio dos livros didáticos seria possível investir na qualidade da Educação e na divulgação de ideias mais próximas do modelo econômico neoliberal.¹³

Jandson Soares afirma que o documento de 2001 possuía premissas diferentes daquele publicado em 1994. O *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, segundo o autor, aproxima-se das demandas da sociedade civil e da consolidação do estado democrático de direito.¹⁴ Na coletânea *Recomendações*,¹⁵ é esquematizada a "Evolução da formulação dos critérios eliminatórios a partir do PNLD/97" por meio de quatro editais - 1997, 1998, 1999 e 2001. Desde o primeiro edital, de 1997, voltado para as obras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a expressão de "preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

¹⁰ Ibid. p. 89.

¹¹ RIBEIRO, Renilson Rosa. Os parâmetros do saber no Brasil: A História ensinada e a Reforma Curricular Nacional no governo FHC. **Revista História Hoje**, São Paulo, SP, v. 10, p. 01-35, 2006. p. 6.

¹² Idem.

¹³ SOARES, Jandson Bernardo. Op. Cit. p. 94.

¹⁴ Ibid. p. 91.

¹⁵ A publicação é resultado de seminário ocorrido na cidade de São Paulo, em meados dos anos 2000, com representantes do Ministério da Educação, Coordenadores de Áreas do processo de avaliação, dentre outros especialistas. Cf. GOMES, Ângela Maria de Castro; LUCA, Tania Regina de. Entrevista - Holien Gonçalves Bezerra. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 177-210, 2013.

quaisquer outras formas de discriminação" é fator de reprovação das coleções didáticas, de todas as áreas do conhecimento, para o PNLD.¹⁶

Por sua vez, o edital de 1999 - o primeiro destinado à avaliação dos livros didáticos do segundo componente do Ensino Fundamental - relaciona diretamente três dimensões dentre os critérios eliminatórios comuns à todas as áreas do conhecimento ministradas na Educação Básica: formação para cidadania, respeito à Constituição Brasileira e rejeição de preconceitos:

Contribuição para a construção da cidadania. Em respeito à Constituição Brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá:

veicular preconceitos de origem, cor, condição econômica [sic]-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.¹⁷

Neste sentido, a interpretação que o PNLD assimila dos princípios constitucionais no que se refere ao compromisso da educação para cidadania opera pelo desenvolvimento de noções necessárias "ao convívio social", tal qual a aversão às práticas discriminatórias de qualquer natureza. Configuração semelhante ao excerto acima é perceptível nos editais de 2002,¹⁸ e 2005, de modo que este último trouxe o acréscimo de um terceiro item aos outros listados como contribuição para a construção da cidadania: o livro didático não pode "(iii) utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais".¹⁹

Em 2008 ocorreram mudanças: a seção antes intitulada *Contribuição para a construção da cidadania* passou a ser qualificada como *Preceitos éticos*. Além disso, a ideia de doutrinação que nos editais anteriores especificava a dimensão religiosa, passou a ser genérica,²⁰ e dentre os critérios eliminatórios entrou a "Observância aos preceitos legais e jurídicos". Em 2011, a dita seção integrante dos critérios eliminatórios das obras didáticas definida como *Contribuição para cidadania* e depois como *Preceitos éticos*, foi definida

¹⁶ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 57.

¹⁷ Idem.

¹⁸ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos a serem incluídos no "guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries" do PNLD/2002. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. [1999]. p. 26.

¹⁹ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 21/jun/2002. p. 32.

²⁰ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 29/dez/2005. p. 31.

como "Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano":

Serão excluídas do PNLD 2011 as coleções que:
 veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
 fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
 utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.²¹

Notam-se, assim, acréscimos consubstanciais e categóricos. Isto é, os preconceitos considerados nocivos à cidadania têm sua concepção expandida, assim como a doutrinação é definida pelo caráter religioso e político. Assim, como resultado do aprimoramento gradativo do processo de avaliação, a estrutura dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas conforma um padrão nos editais de 2011, 2014 e 2017:

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na apreciação de todas as obras submetidas ao PNLD 2017 são os seguintes:

- 2.1.1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- 2.1.2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- 2.1.3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- 2.1.4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- 2.1.5. observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- 2.1.6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.²²

Estes seis itens, sistematizados pelo edital de 2017, compõem os indicadores avaliativos que devem ser percebidos nos livros didáticos publicados entre 1996 e 2017, os quais interferem na composição das narrativas e conteúdos destas obras didáticas. Em outras palavras, ainda que o padrão tenha iniciado em 2011, os demais tópicos estavam presentes nos editais anteriores, em seções variadas.²³ Como mencionado previamente, o edital de 2008 foi

²¹ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2011. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. [2008]. p. 37.

²² BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 30/jan/2015. p. 41.

²³ Cf. BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 29/dez/2005. p. 30-33; BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 5ª a 8ª

o primeiro (no que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental) a estabelecer preceitos legais e jurídicos dentre os referidos critérios.²⁴ Neste sentido, o seguinte quadro 1 demonstra a forma pela qual o PNLD incorpora progressivamente as mudanças e inovações da legislação educacional como parâmetros para a concepção e avaliação dos livros didáticos:

Quadro 1 - Editais do PNLD - diretrizes e normas listadas como critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do conhecimento

Dispositivo normativo	PNLD			
	2008	2011	2014	2017
Constituição Federal	x	x	x	x
Estatuto da criança e do adolescente	x	x	x	x
Estatuto do Idoso				x
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	x	x	x	x
Lei 10.639/03	x	x	x	x
Lei nº 11.247/2006		x	x	x
Lei nº 11.525/2007		x	x	x
Lei nº 11.645/2008		x	x	x
Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental	x			
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental		x	x	
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica				x
Parecer CEB nº 15/2000	x	x	x	x
Parecer CNE/CP nº 003/2004	x	x	x	x
Resolução CNE/CP nº 1 de 17/06/2004	x	x	x	x
Resolução CNE/CP nº 7 de 14/12/2010			x	
Parecer CNE/CEB nº 7/2010			x	x
Resolução CNE/CEB nº 4/2010			x	x
Parecer CNE/CEB nº 11/2010				x
Parecer CNE/CP nº 14, de 06 /06/2012				x
Portaria normativa 21, do Ministério da Educação, de 28 de agosto de 2013				x

séries do PNLD/2005. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF. 21/jun/2002. p. 30-33; BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos a serem incluídos no “guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries” do PNLD/2002. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF. [1999]. p. 24-27.

²⁴ Os editais prévios fazem referência à Constituição Federal de 1988 e a Lei 9.394/96, mas não os incluem dentre os critérios eliminatórios de maneira explícita.

Fonte: Editais do Programa Nacional do Livro Didático de 2008 a 2017. Sistematização feita pela Autora (2019).

O Quadro 1 inicia pelo ano 2008, precisamente, porque nos editais anteriores a indicação do aparato legal, embora presente nos textos da documentação, não estava explicitamente orientada enquanto critério de eliminação das obras didáticas. Depreende-se, então, desses documentos a importância concedida à Constituição Federal, ao Estatuto da criança, do adolescente e do Idoso, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais (re)elaboradas, e às resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) junto às Câmaras de Educação Básica (CEB). É possível notar uma correlação entre a Educação Básica e o ordenamento jurídico, isto é, a educação "como direito do cidadão - dever do Estado."²⁵ De acordo com Carlos Cury, tanto a Constituição Federal de 1988 como a LDB positivaram a Educação Básica como um direito, devido à intrínseca conexão entre educação, cidadania e direitos humanos.

Neste sentido, a Educação Básica seria o espaço promotor da formação para cidadania e apreensão dos direitos humanos. A relevância reside, ainda, no que Carlos Cury chama de "formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais",²⁶ em outras palavras, as demandas dos movimentos sociais, como dos povos indígenas, afrodescendentes ou da pessoa com deficiência, têm na educação básica - e nos dispositivos legais como as alterações na LDB - a materialização da luta contra o preconceito e a discriminação. Desse modo, o respeito à Constituição Federal de 1988 aparece em primeiro dentre os critérios eliminatórios do PNLD, pois foi a partir desta Carta Magna que todo cidadão passou a ter o direito de exigir do Estado o cumprimento do direito à educação.²⁷ Não por acaso, a Constituição de 1988 é conhecida como a "constituição cidadã".²⁸

O artigo 205 da Constituição de 1988 descreve que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família" tem por objetivo "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."²⁹ Estes são princípios retomados no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o acréscimo de especificações no artigo 3º:

²⁵ CURY, Carlos. Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. p.295.

²⁶ Ibid., p. 300.

²⁷ PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.21, n.104, p. 101-121, 1998, p.111.

²⁸ SILVEIRA, Renê José. Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. 2013, vol. 94, n.236, p. 53-77. p. 55.

²⁹ BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 3 de julho de 2019.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)³⁰

Destaca-se, para as finalidades desta dissertação, os incisos IV e XII. O respeito à liberdade e o apreço à tolerância, assim como a consideração com a diversidade étnico-racial, compõem princípios que perpassam todos os Editais e todas as áreas do conhecimento, não sendo preocupação exclusiva da disciplina história. Importa considerar, ainda, mais uma peculiaridade do edital de 2008. Neste, em particular, os critérios comuns de avaliação das obras didáticas dividiram-se entre *critérios eliminatórios* e *critérios de qualificação*. Dentre os critérios de qualificação, o referido edital orientava a seguinte proposição:

Quanto à **construção de uma sociedade cidadã**, espera-se que o livro didático:

- 1) promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade;
- 2) aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- 3) promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 4) promova positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
- 5) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.³¹

A partir de 2011, volta a configuração anterior à 2008, isto é, os critérios comuns de avaliação compostos apenas pelos critérios eliminatórios. No entanto, as exigências listadas

³⁰ BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 3 de julho de 2019.

³¹ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 29/dez/2005. p.32.

no excerto destacado acima são realocadas para seção intitulada *Princípios Gerais*. Nesta, os editais de 2011, 2014 e 2017 incluem mais três itens na lista e enfatizam que as coleções submetidas para análise "devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania".³²

Assim, a cidadania é encaminhada por meio dos seguintes valores:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;

3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;

5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.³³

Em comparação ao edital de 2008, é possível identificar a inclusão de tópicos que versam sobre respeito, tolerância e valorização da diversidade. A consideração com as relações étnico-raciais apresenta-se também na LDB e suas respectivas alterações feitas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 (instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

³² BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2011. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. [2008]. p. 35.

³³ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 30/jan/2015. p. 40.

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), e a Portaria Normativa 21, do Ministério da Educação, de 28 de agosto de 2013 - todas documentações citadas nos critérios eliminatórios do Quadro 1. Interessa ressaltar que, embora a imagem da mulher e a temática de gênero sejam os dois primeiros itens especificados em todos os editais, nenhuma alteração na legislação ou parecer emitido é voltado para tais questões.³⁴

De todo modo, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância são princípios éticos considerados basilares na construção da cidadania, assim como na LDB Título II, artigo 3º, inciso IV, configurando-se enquanto noções importantes para o PNLD pois encontram-se distribuídas nas inúmeras seções dos editais. Logo, o respeito às questões de gênero e étnico-racial é definido dentro do rol de preceitos que compõem o ideal da formação do cidadão brasileiro. Assim, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (uma das documentações tomadas como critérios do PNLD) retoma a influência da Constituição, dos pareceres emitidos pelo CNE/CEB, e da legislação tanto na conformação do sistema educacional como para a constituição de cidadania.³⁵ Em conformidade, portanto, com tais deliberações, as diretrizes definem os princípios norteadores dos sistemas de ensino:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.³⁶

Desse modo, os princípios éticos e políticos descrevem os objetivos constitucionais de respeito e tolerância, por meio do combate ao preconceito e às desigualdades sociais das mais diversas origens. Isto é, são objetivos, princípios e valores que definem e orientam a formação para cidadania na Educação Básica, a composição dos livros didáticos, e por conseguinte, as representações sobre o Índio brasileiro na narrativa. Tamanha é a relevância dos preceitos éticos supracitados, que são estabelecidos como critérios eliminatórios para

³⁴ Segundo o edital de 2017, a Lei nº 11.247/2006 define o ensino fundamental de 9 (nove) anos; a Lei nº 11.525/2007 trata dos direitos das crianças e dos adolescentes. Os demais pareceres e resoluções recomendam sobre o uso de imagens nos livros didáticos e a instituição das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e para a educação ambiental.

³⁵ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 17.

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 107-108.

todas as áreas do conhecimento, como previamente demonstrado. A seção "Construção da cidadania" na área da Matemática, no edital do PNLD de 2008, evidencia tal configuração:

As representações gráficas, entre outras, da empregada doméstica como uma negra gorda; do vendeiro de feira como um português bigodudo; das crianças sempre loiras e bem vestidas, a brincar em jardins ou estudando em ambientes amplos, bem organizados e apropriados; do oriental como uma figura exótica com chapéu cônico e olhos extremamente alongados; do índio esguio sempre a caçar ou a pescar; da natureza como um ambiente paradisíaco, com flores, árvores, pássaros e borboletas, se não podem ser caracterizadas como preconceito são estereótipos que devem ser evitados.³⁷

Isto é, as descrições expostas nos editais como "princípios gerais" que colaboram com a construção da cidadania - a promoção da imagem positiva da mulher, dos afrodescendentes, dos povos indígenas, visando a construção de uma sociedade solidária, justa e igualitária - são equivalentes para todas as coleções, além da história. Desse modo, o compromisso com a formação para cidadania, baseada no respeito e na tolerância, é função social da Educação Básica que se tornou tanto um direito do cidadão como um meio para se exercer a cidadania.

No que se refere à seção de critérios específicos para a História como componente curricular, os editais exibem uma concepção processual, a respeito da trajetória das sociedades, a qual considera a interação entre os sujeitos nos eventos históricos "um processo de compreensão humana das diferentes e múltiplas possibilidades existentes na sociedade, a partir da experiência do presente".³⁸ Na verdade, trata muito mais dos objetivos e função da história para a Educação Básica, do que de definições teóricas e metodológicas, pois, de acordo com os critérios eliminatórios específicos dessa área do conhecimento, a explicação da concepção historiográfica assimilada deve estar presente nas obras didáticas; logo, não é delimitado pelas normas e diretrizes, sendo de livre escolha dos autores dos livros didáticos,³⁹ desde que obedeçam aos princípios definidores da formação para cidadania. Nota-se, ainda, que os editais do PNLD efetuam críticas a um determinado modelo tradicional para o ensino de história:

Como área de conhecimento, a História modificou-se muito no século XX, deixando de ser entendida como o resgate dos fatos ocorridos para ser a representação destes, por meio da interpretação das fontes e testemunhos. Contudo, o conhecimento histórico escolar ainda está muito marcado pelo senso comum sobre

³⁷ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2011. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. [2008]. p. 63.

³⁸ *Ibid.*, p. 44.

³⁹ Trata-se da liberdade de cátedra garantida pela Constituição Federal de 1988.

a História: a enumeração, a mais exata possível, dos fatos, datas e personagens do passado e, portanto, centrada na informação e na memorização.⁴⁰

Daí os editais recomendarem a História como uma série de processos, a fim de que as obras didáticas evitem a reprodução do modelo de memorização de grandes personagens, datas e fatos.⁴¹ As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira retomam brevemente essa questão reiterando que o debate étnico-racial na Educação Básica (e, portanto, nos livros didáticos de história) não deve substituir radicalmente a narrativa eurocêntrica pela perspectiva africana ou indígena, devendo privilegiar as interpretações plurais, "as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia."⁴²

Assim, em resumo, são fatores de avaliação das obras didáticas de história para o PNLD os seguintes critérios: I) atualização historiográfica e pedagógica; II) compreensão da escrita da História como um processo social e do processo de produção desse conhecimento pelo historiador e suas fontes; III) explicitação das opções teórico-metodológicas e plena consecução dessas escolhas no desenvolvimento das obras; IV) opções teórico-metodológicas que contribuem para a consecução dos objetivos da História acadêmica, da disciplina escolar História; V) abordagem dos preceitos éticos na sua historicidade; VI) desenvolvimento do pensar historicamente, de modo que o conhecimento proporcione entendimento da vida cotidiana, historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania; VII) desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de formular argumentos historicamente fundamentados; VIII) uso de diferentes fontes históricas, imagens, fotografias, reproduções de pinturas e mapas, atividades de leitura e interpretação; IX) estímulo ao convívio social e o reconhecimento da diferença, da diversidade da experiência humana e da pluralidade social.

Nota-se, portanto, a inviabilidade de se analisar os livros didáticos de história, exclusivamente, pelo índice de atualização historiográfica, ou no caso específico desta dissertação, pela comparação com a produção de história indígena e do indigenismo. Além disso, segundo orientação dos editais, o conhecimento precisa ser desenvolvido em direções

⁴⁰ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2011. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. [2008]. p. 45.

⁴¹ Cf. BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 7/nov/2011. p. 64; BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 30/jan/2015. p.57.

⁴²BRASIL. Op. cit., 2013, p. 503.

muito bem delimitadas: construção de cidadania e reconhecimento da diferença e da pluralidade. Estas são premissas perceptíveis nas seções introdutórias ou de apresentação da literatura didática sobre história.

1.2 - A concepção de história nos livros didáticos

Os livros didáticos de história do estudo foram coletados durante ações do Plano de Trabalho "As representações sobre Índio e Nacionalidade nos livros didáticos consumidos na região Norte",⁴³ financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação do Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho,⁴⁴ na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Guamá, entre os anos 2014 e 2017. As atividades de execução do Plano de Trabalho envolviam a composição de um acervo de livro didáticos de história com os seguintes requisitos: ter o selo de aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilização nas escolas públicas da cidade de Belém, no estado do Pará. Durante o processo, foram registrados nos relatórios técnico-científicos, parciais e finais, as condições de armazenamento dos livros didáticos nas escolas: no geral, verificou-se a inexistência de bibliotecas estruturadas, de maneira que as obras didáticas são encontradas em salas de aula inutilizadas e empilhadas sem sistematização. Disto, decorreu uma das dificuldades da pesquisa - encontrar coleções completas de 5ª a 8ª séries/6º a 9º anos. De todo modo, o acervo constituído, que se encontra em constante expansão, localiza-se na sala de atividades do Núcleo de estudos e pesquisas sobre formação de professores e relações étnico-raciais (GERA), no prédio do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Até o momento de escrita desta dissertação, constam duzentos e noventa e seis livros didáticos de história, com publicações que vão do ano 1983 a 2016, conforme indicação da tabela a seguir:

Quadro 2 - Acervo de livros didáticos do Núcleo GERA/UFPA

Nível de ensino	Quantidade
5ª série/6º ano	68

⁴³ A descrição do Plano pode ser visualizada na página do currículo lattes do Prof. Dr. Mauro Coelho, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7187368960757936>. Acesso em 16 de Setembro de 2019.

⁴⁴ Professor Associado da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História, no Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, e no Programa de Pós-graduação em Gestão e Currículo da Educação Básica.

6ª série/7º ano	74
7ª série/8º ano	55
8ª série/9º ano	60
Ensino Médio	32
4ª série/5º ano	2
2ª série/3º ano	1
5ª série (História do Pará)	1
Sem indicação de nível de ensino	3
Total	296

Fonte: Acervo de livros didáticos do Núcleo GERA. Período de consulta: Março de 2018 a Dezembro de 2019. Sistematização da Autora (2019).

São quarenta e oito coleções completas, duzentos e trinta e quatro coleções incompletas, trinta e dois livros didáticos destinados ao Ensino Médio (doze edições de volume único, cinco de 1º Ano, oito de 2º Ano, sete de 3º Ano), além de três edições correspondentes aos anos iniciais (dois livros de 5º Ano e um da 2ª série). Constam, ainda, três casos excepcionais - o livro "História do Brasil", cuja autoria é de Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos, pela Editora *Edições Michalany*, publicado em 1983, sem indicação de série e, a obra "História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais", de Rubim Santos Leão de Aquino e outros, publicado em 1993, pela Editora Ao Livro Técnico, sem indicação de série, e, por fim, a edição de 1994 da obra "História Memória viva: idade moderna e contemporânea", de autoria de Cláudio Vicentino, publicado pela editora Scipione.

Além disso, 95,2% das obras foram publicadas na cidade de São Paulo, 1,01% em Curitiba, 1,68% em Belo Horizonte, uma publicação na cidade do Rio de Janeiro, e uma da cidade de Belém. Assim, é possível notar a expressiva representatividade de determinadas unidades da federação na fabricação dos livros didáticos: a predominância da região sudeste, mais especificamente, da cidade de São Paulo, em um Programa de alcance nacional.

Neste sentido, reside o primeiro tópico importante para a análise dos livros didáticos de história: a existência de um eixo (sudeste) definidor dos eventos relevantes para se narrar a história do Brasil e dos povos indígenas. Logo, uma vez que os conteúdos de história do Brasil são elencados por uma perspectiva de predominância paulista, os assuntos e eventos das demais partes da União, conseqüentemente, tornam-se conteúdos de *história regional*, ou seja, *não-nacional*, sem influência direta na constituição da sociedade brasileira. No que se refere à história dos povos indígenas, esta questão é relevante, pois, segundo o último censo

demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, sobre o percentual de pessoas que se auto declaram indígenas, "a Região Norte e o ambiente amazônico mantêm a supremacia ao longo dos Censos, com 37,4% dos autodeclarados".⁴⁵ Desse modo, ainda que os grupos indígenas estejam presentes em todo o território nacional, existem localidades com uma expressividade significativa, as quais não são contempladas pelas narrativas dos livros didáticos de história.

Antes, porém, da abordagem sobre a temática indígena nos livros didáticos, faz-se necessária averiguação da concepção de história apresentada pelos livros didáticos, pois a função atribuída à disciplina interfere no encaminhamento dos eventos elencados. Sobre o assunto, as subsequentes obras referenciadas servirão como modelos exemplares de padrões percebidos na literatura didática analisada, composta pelos duzentos e cinquenta e sete livros destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, exibido no Quadro 2.

"O que é História?", "Por que estudar História?". Estes são tópicos de reflexões que atravessam gerações de historiadores. Edward Carr propôs extensa elucubração sobre o assunto, inserindo entre suas conclusões que "Capacitar o homem a entender a sociedade do passado e aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente é a dupla função da história".⁴⁶ Premissa esta corriqueira e plenamente perceptível nas seções introdutórias dos livros didáticos de História. À guisa de exemplo, a edição de 2009 da coleção *Vontade de Saber*, destinada ao 6º Ano do Ensino Fundamental, orienta a importância dos estudos históricos da seguinte forma:

O estudo da História nos ajuda a perceber as ligações existentes entre o passado e o presente. [...] A história nos permite conhecer o cotidiano dessas pessoas e perceber como a ação delas foi importante para construir o mundo como ele é hoje.
47

Isto é, o conhecimento sobre o tempo passado apresenta-se como fundamental para o entendimento da sociedade do tempo presente. De maneira semelhante, a coleção *Projeto Araribá*, no primeiro capítulo da edição, também para o 6º Ano do Ensino Fundamental, informa:

Olhar para o passado é uma maneira de entendermos a vida que levamos hoje, nos ajuda a ver como as coisas mudaram e podem mudar no futuro. Ao dialogar com o passado, é possível descobrir, por exemplo, que os tipos de família

⁴⁵ BRASIL. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010** - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 2012.p.9. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf . Acesso em 16 de Setembro de 2019.

⁴⁶ CARR, Edward. **Que é história?**. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2006. p. 90.

⁴⁷ GRINBERG, Keila; DIAS, Adriana Machado; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber história**, 6ª ano. São Paulo: FTD, 2009. p. 3.

mudaram muito ao longo dos anos, assim como as escolas, as roupas, as casas e muitas outras coisas que fazem parte do nosso dia-a-dia.⁴⁸

A justificativa dada para o estudo da história baseia-se na percepção de que existe uma série de elementos culturais no cotidiano presente que nada mais são do que construções sociais forjadas ao longo dos processos históricos. Contudo, apenas a mera compreensão do tempo presente não é o suficiente para sustentar o lugar da história na escola. Existe, portanto, uma função primordial pronunciada, de maneira exemplar, na edição de 2012 para o 6º Ano, da coleção *Projeto Teláris*:

Essas informações, além de ampliar nossos horizontes, nos levam a conhecer outras culturas, diferentes grupos humanos e modos de viver e pensar. E, quando tomamos consciência de que o mundo é feito por grupos com experiências diferentes, aprendemos. Por exemplo, que não existem povos ou religiões melhores ou piores do que outros. Todos os povos fazem parte da história da humanidade e merecem o mesmo respeito com que queremos e gostamos de ser tratados.⁴⁹

Para além do conhecimento de sociedades situadas no tempo passado, a coleção postula um ideal passível de ser alcançado por meio do estudo da História: o respeito pela diversidade cultural. Precisamente, a história possui essa característica nos livros didáticos por uma razão axiológica. Sobre o assunto, Mauro Cezar Coelho afirma que o conteúdo escolar não é voltado para a produção de conhecimento científico, antes faz uso do saber acadêmico como referência para o desenvolvimento de competências e habilidades "cognitivas, comportamentais e morais".⁵⁰

Assim, fato é que os livros didáticos expõem concepções de história nas seções de *Apresentação* das coleções e em unidades destinadas ao tratamento de questões sobre definição de história, para que serve o conhecimento histórico, ou ainda, no que consiste o ofício do historiador. Nestas, além da dimensão científica do saber histórico, as narrativas manifestam uma axiologia da história da Educação Básica, isto é, um conjunto determinado de condutas morais e valores que precisam estar presentes nos conteúdos históricos, bem como delimitado pelos editais do PNL D e a legislação educacional consubstanciada neles. Na coleção *Novo História*, a introdução encaminha a seguinte passagem sobre a importância da história:

Percebemos a importância da História quando procuramos entender por que vivemos deste ou daquele jeito, em termos individuais e coletivos. Isso ocorre, por exemplo, quando nos perguntamos por que usamos certo tipo de roupa, comemos

⁴⁸ Editora Moderna. **Projeto Araribá**, 6º ano. – 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2007. p.10.

⁴⁹ AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOP, Reinaldo. **Projeto teláris: História**. 6º ano. 1 edição- São Paulo: Ática, 2012. p.14.

⁵⁰ COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 263-280. p. 273.

determinados alimentos, nos relacionamos com nossos familiares de uma forma específica. Para tentar responder a essas questões, precisamos investigar onde e quando esses costumes surgiram e por que alguns permanecem até hoje, enquanto outros sofreram mudanças. Ao fazer isso, vamos verificar que nem todos os povos têm os mesmos costumes, e que o motivo dessa diferença está justamente na história de cada um.⁵¹

Infere-se, da referência citada, a orientação sobre a compreensão do tempo presente e, ao final do parágrafo, do reconhecimento da diferença. Tal como estabelecido pelos editais do PNLD, estes são conhecimentos componentes da formação para cidadania. Sendo, também, definidores do lugar da história na Educação Básica. Pensar a função ou o espaço destinado à história escolar nos sistemas educacionais é questão pertinente em diferentes países. Na África do Sul, à guisa de exemplo, a história narrada oficialmente nas escolas, até o ano 2003, encorajava os estudantes a entender o país como uma terra bárbara na qual a civilização ocidental lutou para se estabelecer, de modo que o homem negro, mesmo combatendo, era sempre derrotado pela supremacia branca.⁵² As mudanças propostas em 2003, fundamentadas em princípios democráticos e nos direitos humanos prescritos na constituição sul africana de 1996, descreviam que a história escolar deveria desenvolver justiça social e nova consciência sobre a responsabilidade cívica de uma África do Sul livre da segregação racial.⁵³

Isto é, por meio da história ensinada na escola buscou-se uma forma de promover uma sociedade justa e igualitária, semelhante ao que propõem os editais do PNLD, no Brasil, na construção de cidadania. No que se refere a essa relação entre história e cidadania, na década de 1990 foram publicados, em oito volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental, que descrevem os sentidos de cidadania pretendidos dentre os objetivos gerais da Educação Básica válidos, portanto, para todas as áreas do conhecimento, incluindo a história. O volume de *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* dedica sua primeira parte, justamente, ao comprometimento entre Educação e construção de cidadania. Esta última tem seu significado definido na seção de *Objetivos do ensino fundamental*:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia,

⁵¹ DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História**: conceitos e procedimentos. 6º ano. 2.ed. São Paulo: Atual, 2009. p.10.

⁵² ANGIER, Kate. In search of historical consciousness: an investigation into young South African's knowledge and understanding of 'their' national histories. **London Review of Education**. V. 15, n. 2, July 2017, p.155-173. p. 157.

⁵³ Idem.

atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.⁵⁴

A concepção de cidadania encaminhada enquanto a aquisição e usufruto de três direitos e deveres (políticos, civis e sociais) pretende a "formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem".⁵⁵ Não obstante, o referido documento vai além da definição de cidadania: recomenda, ainda, condutas que expressam a operacionalização dessa formação. Isto é, ações de respeito, solidariedade e denúncia de injustiças.

Configuração presente, também, no volume dos PCN's destinado à História como componente curricular da Educação Básica, a qual possui entre suas funções "valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades".⁵⁶ Não é o mero acaso que explica a coincidência dessas noções e condutas, na documentação do PNLD, nos parâmetros curriculares e nas seções introdutórias dos livros didáticos. A formação para cidadania como objetivo primordial da Educação brasileira tem bases legais muito bem definidas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, cujas premissas estão desenvolvidas nos editais do PNLD, como discutido no tópico 1.1.

Para Renilson Ribeiro e Luís Castrillon Mendes a intervenção na sociedade, assim como a resolução de problemas contemporâneos, constitui grande potencialidade da História ensinada na Educação Básica.⁵⁷ Isto se assemelha à provocação de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky ao convidarem os professores de história para o debate sobre a responsabilidade social do ofício, ou seja, de uma atuação docente que incentive os alunos a tornar o mundo um lugar melhor.⁵⁸ Certamente, as propostas presentes nos editais do PNLD e a legislação que lhe acompanha, tal qual se repetem nos parâmetros e diretrizes curriculares e nas seções introdutórias dos livros didáticos de história, encaminham esse objetivo para a

⁵⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** :terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. p. 56.

⁵⁵ Ibid., p.21.

⁵⁶ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998. p. 43.

⁵⁷ RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. **Fato e Versões**, Coxím: MS, v. 09, n. 16, p. 129-144. Set.-Dez. 2016. p.140.

⁵⁸ PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e inconsequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-36. p.22.

História ensinada: o respeito à diversidade e as noções de tolerância como requisitos para a construção de cidadania visam a construção de uma sociedade justa e igualitária, logo, diferente do que ocorre no tempo presente.

Todavia, a operacionalização de tais propostas pode acarretar no efeito inverso - enfatizar a discriminação étnico-racial. O Brasil, país de grande extensão territorial, é marcado pela diversidade social e cultural.⁵⁹ Dividido em cinco regiões, cada localidade manifesta suas características próprias por meio dos hábitos e costumes que se desenrolam no cotidiano da população. Sendo tão vasto, distinto e socioeconomicamente desigual, a questão sobre o que ensinar nas escolas diante de tantas especificidades, cada qual repleta dos mais variados processos históricos, é ainda tão desafiadora no tempo presente quanto o era no século XIX. De acordo com Elza Nadai, no contexto de surgimento da História escolar no Brasil, além dos programas curriculares e materiais didáticos serem pautados por concepções europeias, indicando o colonizador português como principal agente histórico dos eventos, o discurso proposto por tais diretrizes objetivava "a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo".⁶⁰ Isto é, privilegiou-se a construção de uma narrativa didática que apresentasse os diferentes grupos sociais em convívio harmonioso, o que incluía a ideia de submissão do escravo africano à escravidão e o silenciamento referente às diversas violências ocorridas contra os povos indígenas, de maneira que a História ensinada promovesse a formação do cidadão nacional.

Sobre o assunto, José Murilo de Carvalho ressalta, inclusive, que a cidadania surgiu adjacente à criação do Estado-nação: "Isto quer dizer que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. As pessoas se tornavam cidadãos à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado".⁶¹ Delineia-se, assim, o problema da cidadania no Brasil, uma vez que, a trajetória histórica da sociedade brasileira e a construção da sua nacionalidade no século XIX teve suas bases, inicialmente, fundamentadas pelo critério da exclusão.⁶² A desvinculação com a Metrópole Portuguesa resultou na constituição de um governo monárquico e conservador aos moldes europeus, o qual manteve

⁵⁹ Sobre a diversidade cultural brasileira, conferir: PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcanti; HANASHIRO, Darcy Mitiko. Ser ou não favorável às práticas de diversidade? eis a questão. **Revista de administração contemporânea**. v.14, n.4, p. 670-683, Jul-Ago, 2010.

⁶⁰ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: revisitando a história da disciplina nas últimas décadas do século XX. **Revista brasileira de história**. São Paulo, v. 3, n. 25/26, 1993. p. 149.

⁶¹ CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. p. 18.

⁶² Segundo Carlos Lessa, no caso brasileiro, primeiro ocorreu a institucionalização do Estado Nacional no contexto do que se convencionou denominar Brasil Monárquico, e, quase um século depois, a conformação da nação enquanto a junção de território e povo. Cf. LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.22, p. 237- 256, 2008.

a escravidão dentre seus alicerces.⁶³ Em termos políticos, a Constituição de 1824 categorizou os cidadãos aptos ao ato de exercer o voto e se dispor a ser votado: homens com a idade de 25 anos ou mais cuja renda mínima fosse 100 mil-réis, homens com 21 anos ocupantes de cargos no serviço público, chefes de família, oficiais militares, bacharéis e clérigos. Mulheres e escravos não estavam incluídos, embora os libertos pudessem votar na eleição primária. Em suma, segundo José Murilo de Carvalho a legislação do período possibilitava que "quase toda a população adulta masculina participasse da formação do governo".⁶⁴

No entanto, importa ressaltar que o exercício de direitos políticos é apenas um dos desdobramentos da cidadania, conforme explica José Murilo de Carvalho. Trata-se da aquisição de três direitos: civis, políticos e sociais. Relacionados às noções de liberdade individual, os direitos civis regulam a coexistência entre os integrantes da sociedade civil ao garantirem vida, liberdade, propriedade, igualdade perante a lei, manifestação de pensamento, escolha de ofício, além do direito de ir e vir. Os direitos políticos, por sua vez, prescrevem as exposições de pensamentos políticos diversos, a organização de partidos, a proposição em votar e ser votado. Enfim, os direitos sociais se referem ao usufruto de condições básicas de sobrevivência – acesso à educação, saúde, trabalho, salário justo e aposentadoria.⁶⁵ Todas essas premissas combinadas dão forma à cidadania.

A questão da cidadania é tratada, também, por Wanderley Guilherme dos Santos. Em reflexão sobre a política econômico-social dos anos 1930, no Brasil, o autor relaciona as categorias de cidadania e ocupação. Sobre o assunto, explica:

Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas e definidas* em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei.⁶⁶

A associação entre cidadania e ocupação, segundo Wanderley Guilherme dos Santos, consolida o que o autor conceitua como "cidadania regulada", de maneira que ser cidadão implica em ter uma profissão regulamentada, isto é, reconhecida pelo Estado. Assim, os sujeitos que não se enquadram no mercado formal de trabalho, seriam pré-cidadãos, a exemplo de trabalhadores da área rural, desempregados ou subempregados.

⁶³ CARVALHO, José Murilo de. Op. cit., p. 34.

⁶⁴ Ibid., p. 36.

⁶⁵ Ibid, p. 16.

⁶⁶ SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987. p. 68.

Neste sentido, a trajetória histórica de formação da sociedade brasileira e seus desdobramentos têm inviabilizado o exercício da cidadania plena no país. Isto é, se a cidadania implica na aquisição e aproveitamento de todos os direitos referidos previamente, além da inclusão no mercado de trabalho formal e regulamentado pelo Estado, existem pelo menos três grandes impeditivos no Brasil, os quais tratam de questões derivadas da experiência escravocrata, da formação e concentração de grandes propriedades rurais, e de um Estado mais interessado na garantia de interesses privados dos grupos dominantes nos setores econômico e político.⁶⁷ Isto é, todas essas vicissitudes são marcadas pela exclusão de determinados agentes históricos, a exemplo dos negros escravizados, povos indígenas, mulheres, dentre outros.

Essa configuração produziu interferências nas trajetórias da historiografia e do conhecimento histórico escolar. Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva, em reflexão sobre a produção acadêmica elaborada que toma como objeto de estudo os trabalhadores urbanos pobres, apontam a existência de um “desenvolvimento histórico lacunar” cujo movimento resultou na designação do Estado como o sujeito histórico sobressalente no desenvolvimento da historiografia brasileira, denominado pelos referidos historiadores como o “paradigma da ausência” – predominante nas décadas de 1960 e 1970.⁶⁸ Como já supracitado, o saber escolar opera por finalidades distintas do trabalho historiográfico. Porém, o conhecimento acadêmico situa-se como saber de referência, de maneira que as proposições oriundas deste último dialogam com a História Ensinada, e assim ocorre desde o século XIX. Ambos, saber histórico escolar e história acadêmica, surgiram no Brasil com o mesmo propósito: formar a identidade nacional. Neste ínterim, o Colégio Pedro II (1837) e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) foram instituições criadas para a consecução dessa empreitada. O ensino de história, nesse contexto, pretendia formar para cidadania orientando uma nacionalidade.

De acordo com Circe Bittencourt, desde a constituição da História como disciplina escolar no século XIX até meados do século XX, predomina a concepção eurocêntrica, ocidental, cristã e masculina nas prescrições curriculares brasileiras.⁶⁹ No século XIX, período o qual a História escolar torna-se a responsável pela formação do cidadão nacional, o

⁶⁷ CARVALHO, José Murilo de. Op. Cit. p. 50-51.

⁶⁸ CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira de. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos Arquivo Edgar Leuenroth**, v.14, n.26, 2009.

⁶⁹ BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino da história e memória coletiva**. tradução Valério Campos - Porto Alegre; Artmed, 2007, p. 33-52. p. 43.

"Cidadão brasileiro era apenas quem dominava a leitura e a escrita. A abolição do sistema escravagista de trabalho não assegurava, desta forma, a transformação do ex-escravo e da maioria dos trabalhadores, em cidadão".⁷⁰ Já no início do século XX, embora a questão da cidadania e da nacionalidade fosse controversa entre os intelectuais, isto é, o embate a respeito da mestiçagem do povo brasileiro e se esta era positiva para a constituição da identidade brasileira, fato é que o ensino de História precisava integrar o Brasil ao "mundo civilizado", cujo padrão de referência era o continente europeu. Sobre esse ponto, aliás, em outro estudo Circe Bittencourt expõe mais uma das facetas conflituosas da História escolar no Brasil, pois formar o cidadão brasileiro implicava reconhecer a prévia e fundamental assertiva de que os brasileiros fazem parte do "mundo ocidental e cristão".⁷¹

Posteriormente, a concepção de cidadania se modifica, entrando em cena a ideia da "formação do cidadão consciente e participativo".⁷² Durante as décadas de 1950 e 1960 criticou-se o descompasso entre o que se ensinava nas escolas e as demandas oriundas do crescimento do setor industrial e tecnológico no país, sem necessariamente versar sobre os programas curriculares e conteúdos. Desse modo, embora – de certa forma - a concepção de cidadania tenha se ampliado, as desigualdades sociais e étnico-raciais perduravam ao passo que cada vez mais o ensino de História do Brasil tomava como referência a trajetória do continente europeu, estabelecendo a noção de que o "mundo brasileiro era branco e cristão".⁷³ Logo, a proposta de cidadania "participativa" era, de certa forma, excludente, pois favorecia a narrativa ocidental-cristã e os agentes europeus em detrimento de diversos outros sujeitos históricos e aspectos culturais que integram a sociedade brasileira.

Quando a História se juntou à Sociologia e Geografia nos Estudos Sociais, durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, a cidadania estaria justamente relacionada à ideia de participação do indivíduo no meio vivido. Thais Nívia de Lima e Fonseca afirma que esta inserção do discente ao meio estaria diretamente alinhada aos objetivos do Estado, portanto, encaminhava um ensino destoadado de criticidade e reflexão, além de preconizar uma versão da História "conduzida pelos 'grandes vultos', cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos".⁷⁴ De acordo com Circe Bittencourt, foi nos anos 1950 que se enfatizou o "papel

⁷⁰ BITTENCOURT, Circe. Op. cit., 1993, p. 213.

⁷¹ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares. In: _____. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-27. p. 17.

⁷² CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. **Revista brasileira de história**. 2008, vol. 28, n.55, p. 153-170. p. 157.

⁷³ BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 83.

⁷⁴ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 62.

do ensino de História para a compreensão do 'sentir-se sujeito histórico' e em sua contribuição para a 'formação de um *cidadão crítico*'.⁷⁵ A análise da referida historiadora sobre as propostas curriculares da década de 1990 resultou na apreensão de que, em termos gerais, a cidadania apresenta-se majoritariamente como política - relacionada ao aprendizado de direitos cívicos. Pouco se abordaria a cidadania social enquanto fruto de disputas dos movimentos sociais por igualdade.

Conclusão semelhante tiveram Diego Bruno Velasco e Vitor Andrade Barcellos em estudo sobre duas edições da coleção didática História e vida integrada (1980/2010). Constataram que a edição de 1980 possuía o tom da participação política do povo pelo acesso a direitos, tanto sociais como políticos, pautados pela ideia da igualdade. Por sua vez, a edição de 2010 apresentava uma inflexão diversa: "as demandas de diferença, deslocando e ampliando os sentidos de cidadania, passando a incluir os direitos relacionados à diferença cultural - como vimos, hegemônicas pelo Movimento Negro".⁷⁶ Emerge, portanto, o deslocamento da noção de igualdade para a diversidade cultural. Isto é, com o fim da Ditadura Civil-Militar, o processo de redemocratização e a atuação dos movimentos sociais gradativamente se fortalecendo e reivindicando seu lugar na História, novas demandas surgiram para o ensino de História. Ainda segundo os autores:

Podemos entender os sentidos de cidadania disputados e fixados nos mais diferentes espaços discursivos não como fixos ou eternos, mas como configurações discursivas, que sofrem alterações em seus significados dentro de cada conjuntura histórica específica a partir das demandas mobilizadas.⁷⁷

Neste sentido, ensino de História e formação para cidadania possuem significativa relação desde a constituição da História como saber acadêmico e escolar no século XIX, mas os sentidos e objetivos dessa formação mudam conforme o contexto histórico e os interesses dos agentes envolvidos nas (re)criações das propostas curriculares e dos livros didáticos. Precisamente, isso não significa que todos os grupos sociais citados até este ponto como excluídos da produção acadêmica e no saber histórico escolar posicionaram-se imóveis e passivos no decorrer dos eventos históricos. Porém, foi no final da década de 1980 e início da década de 1990 que teve início uma série de inflexões na Educação Básica brasileira, na

⁷⁵ BITTENCOURT, Circe. Op. cit., 2013, p. 19.

⁷⁶ VELASCO, Diego Bruno; BARCELLOS, Vitor Andrade. Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de história (anos 1980 x anos 2010). In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.]. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 261-274. p. 273.

⁷⁷ Ibid., p. 265.

historiografia e, conseqüentemente, no ensino de História, que proporcionaram interpretações diferenciadas a respeito das interações entre os agentes e processos históricos.⁷⁸

Além disso, no referido período, têm-se as definições das diretrizes do processo de avaliação do PNLD para os livros didáticos de História destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 1999, foi concretizada a primeira avaliação dos livros didáticos de história para o referido nível de ensino.⁷⁹ A respeito das inflexões das últimas décadas do século XX, Daniel Aarão Reis assevera que a promulgação da Carta Magna de 1988 marcou a conclusão do processo de redemocratização, entre o fim da Ditadura Civil-Militar e o estabelecimento do estado democrático de direito.⁸⁰ Assim, o artigo 205, da Constituição Federal, indica a responsabilidade do Estado para com a garantia do direito à Educação, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”⁸¹ Os documentos definidores do processo de avaliação do PNLD, conforme analisado no tópico posterior, demonstram o compromisso da educação, do ensino de História e da política de livros didáticos para com a sustentação do estado democrático de direito na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Neste ínterim, em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639 concomitante à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Resolução nº 1/CNE/CP de 17 de junho de 2004,⁸² e do Parecer nº 3/CNE/CP de 10 de março de 2004.⁸³ Estes dispositivos legais integram o conjunto de reivindicações dos movimentos negros pelo combate à discriminação e ao preconceito, além da valorização da identidade Afro-Brasileira e Africana. Conforme indicam Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho sobre a

⁷⁸ Cf. RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, n. 10, v. 5, p 1 - 44, abr./jun. 2004.

⁷⁹ Sobre as minúcias do primeiro processo de avaliação de livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, ver: GOMES, Ângela Maria de Castro; LUCA, Tania Regina de. Entrevista - Holien Gonçalves Bezerra. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 177-210, 2013; CARIE, Nayara Silva. **Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª a 8ª série do ensino fundamental**: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional de Livros Didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

⁸⁰ REIS, Daniel Aarão. A Constituição cidadã e os legados da ditadura. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 277-297, 2018. p 278.

⁸¹ BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 3 de julho de 2019.

⁸² BRASIL. Resolução nº 1/CNE/CP de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 3 de julho de 2019.

⁸³ BRASIL. Parecer nº 3/CNE/CP de 10 de março de 2004 http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 3 de julho de 2019.

inflexão engendrada pela referida legislação nas políticas educacionais e nos cursos de formação de professores:

Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o sub-dimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira.⁸⁴

Em suma, os autores observaram que a conclamação pela inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica não se originou do âmbito institucional-normativo, representado pelo Ministério e Secretarias de Educação estaduais e municipais, tampouco partiu da dimensão acadêmica e formativa, isto é, de dentro das universidades. Essencialmente, a legislação referida "nasceu da demanda da sociedade civil organizada".⁸⁵ Em similitude, 2008 assistiu à mais uma alteração na LDB, a Lei nº 11.645, resultado das "demandas dos povos indígenas, ocorrida em função de sua mobilização política, concorreu para as conquistas de direitos fixados na Constituição Federal de 1988".⁸⁶ Direitos estes que tratam do reconhecimento da diversidade étnica, da educação escolar indígena, e da demarcação das terras que tradicionalmente ocupam.⁸⁷ Como o excerto supracitado encaminha, tanto a formação da nacionalidade brasileira como a perspectiva eurocêntrica dos processos históricos de composição da sociedade brasileira são essencialmente excludentes. Neste sentido, as políticas educacionais e seus dispositivos legais, tal qual denunciado pelos movimentos sociais, "reproduziam preconceitos e estratégias discriminatórias sem atentarem para os desdobramentos maléficos nos processos de formação de crianças e adolescentes".⁸⁸

Delineiam-se, portanto, os desafios da formação para cidadania no século XXI. De um lado, tem-se a conformação de uma sociedade historicamente excludente e racista; de outro, propostas educacionais que buscam intervir nesta sociedade por meio da formação de cidadania, a qual por sua vez assume a posição de redentora das desigualdades constituídas ao longo da história. Isto é, o tom das histórias narradas pelos livros didáticos de história, na Educação Básica, precisa permear o combate às injustiças sociais e desenvolver lições de respeito e tolerância quanto à diversidade étnico-racial. Porém, a literatura especializada a

⁸⁴ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. "Jogando verde e colhendo maduro". *Historiografia e saber histórico escolar no ensino da história e da cultura afro-brasileira*. In: _____. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história**. p. 93-105. p. 97.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 573-606, set./dez, 2016. p. 578-579.

⁸⁷ BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 3 de julho de 2019.

⁸⁸ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., 2014, p. 98.

respeito da temática indígena na Educação Básica demonstra a permanência da veiculação de estereótipos e generalizações sobre os povos indígenas, que compromete a criticidade esperada da educação para cidadania.

1.3 - O livro didático de história: tensões sobre o saber histórico escolar e a temática indígena

Sobre a definição de livro didático, Itamar Freitas afirma:

"Livro didático", portanto, será o que decidirmos que ele for, dentro do que estabelecermos como parâmetro de uso - aquilo que ele faz ou deixa de fazer, a qualidade que porta, a finalidade que cumpre, a matéria no qual é vazado, o conteúdo que veicula, a situação que o causa e a consequência que dele provém, o lugar que ocupa no mercado, no Estado, nas instituições religiosas, militares, partidárias, nos movimentos sociais, na universidade e na escola básica.⁸⁹

O historiador referido sugere que existem duas perspectivas entre os pesquisadores de livros didáticos: a primeira, considera como "didáticas" as obras provenientes de instituições normativas, como o Colégio Pedro II no século XIX ou, posteriormente, o PNLD. A segunda, considera as produções utilizadas com finalidades didáticas, sem necessariamente, estarem institucionalizadas. Para a análise proposta nesta dissertação, considera-se o livro didático institucionalizado e regulado por legislação e diretrizes específicas: o Programa Nacional do Livro Didático e a legislação consubstanciada na documentação pertinente, ou seja, os Editais e Guias do PNLD.

Seguindo a indicação de Alain Choppin, compreende-se como fundamental o reconhecimento dos dispositivos legais e contextuais que regem as composições narrativas e discursivas dos livros didáticos.⁹⁰ Com relação ao "contexto legislativo e regulador" - expressão de Alain Choppin - no qual as obras didáticas são concebidas, Flávia Caimi afirma que foi em 1985, com a criação do PNLD, que o livro didático tornou-se uma "política de Estado e não de governo".⁹¹ Assim, o Estado passou a ser responsável pelas etapas de criação, avaliação e distribuição dos livros didáticos aos estudantes da Educação Básica.

Além disso, outro ponto importante remete ao fato de que, no Brasil, o livro didático ocupa o lugar de "currículo editado".⁹² Dessa forma, o Programa Nacional do Livro Didático,

⁸⁹ FREITAS, Itamar. Livro Didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 143-148. p. 145.

⁹⁰ 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. p. 561.

⁹¹ CAIMI, Flávia. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 33-54. p. 40.

⁹² *Ibid.*, p. 38.

por meio do processo de inscrição das obras pelos Editais, orienta os pressupostos requeridos para aprovação da comissão avaliadora. Influenciando, assim, a seleção de conteúdos, substantivos e axiológicos, nas narrativas e informando qual é a concepção de história e cidadania que se pretende formar, de maneira que as premissas da documentação do PNLD e a legislação consubstanciada nesta, interferem nas construções discursivas das representações sobre o Índio brasileiro nas obras didáticas.

A temática indígena no livro didático é objeto de reflexão, no Brasil, desde a década de 1980. Acompanha, portanto, a conformação do campo do Ensino de História, a criação do PNLD e seu processo de avaliação. Isabel Gobbi, em sua dissertação de mestrado, dedica seção à "pesquisas anteriores" sobre a imagem do índio nos livros didáticos. A autora aponta inicialmente os trabalhos de Mauro Almeida (1987) e Norma Telles (1987), sugerindo que ambos inauguraram o campo de estudo sobre a temática indígena em livros didáticos de história na década de 1980 e, portanto, questão pertinente ao Ensino de História. Mauro Almeida teria examinado livros voltados para as seis primeiras séries do Ensino Fundamental e identificado a pertinência do mito da democracia racial junto à ideia da contribuição das três raças na formação da sociedade brasileira; logo, índios e negros estariam presentes nas narrativas literárias didáticas, porém, sem a devida problematização acerca do assunto. Por sua vez, Norma Telles indicou o eurocentrismo e a reprodução de preconceitos e estereótipos nos manuais didáticos de história do Brasil utilizados em escolas públicas em particulares.⁹³ Já nos primeiros trabalhos, portanto, identifica-se a pertinência de generalizações e estereotípias sobre os povos indígenas.

A discussão sobre as relações entre história indígena e ensino de história remete, ainda, à obra *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, publicada em 1995. Como o próprio título sugere existiu produção anterior a esta, mais especificamente, *A Questão Indígena na sala de aula - subsídios para professores de 1º e 2º graus*, publicada em 1987. No ano de 1988, Luis Donizete Grupioni - antigo aluno de Aracy Lopes no curso de Ciências Sociais da USP - produziu uma resenha⁹⁴ sobre a referida coletânea organizada pela antropóloga, e encerrou-a relacionando a importância de se conhecer a "realidade indígena" na formação de cidadãos "conscientes" da "realidade

⁹³ GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático.** Dissertação (Mestrado) São Carlos: UFSCar, 2007. p. 36-42.

⁹⁴ GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. SILVA, Aracy Lopes (Orgs.): *A Questão Indígena na Sala de Aula - Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus.* São Paulo, Brasiliense, 1987, ilustrado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, vol. 2, n.4, p. 191 - 199, jan./jun. 1988.

brasileira permeada por tantas desigualdades e injustiças sociais."⁹⁵ Em 1989, Aracy Lopes e Luis Grupioni, junto com outros antropólogos, fundaram o MARI - Grupo de Educação Indígena da USP:

[...] que se propunha a articular, de um lado, reflexão antropológica sobre as possibilidades de novas práticas de educação escolar em terras indígenas, pautadas pela valorização das línguas, conhecimentos e práticas indígenas, e de outro, engajamento político para efetivar direitos e políticas públicas que pudessem assegurar uma transformação no sentido da presença da instituição escolar entre as comunidades indígenas.⁹⁶

Assim, uma das questões debatidas pelo grupo MARI era, justamente, a importância de uma "educação para o respeito a diversidade sociocultural".⁹⁷ De fato, Luis Donizete possui em sua trajetória uma série de ações em prol da educação voltada para a diversidade e fez parte da elaboração da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - acompanhando de perto os artigos sobre educação indígena.⁹⁸ O livro, idealizado para o ensino de 1º e 2º graus, *A temática indígena na escola* (1995) é resultado de cursos do MARI sobre as sociedades indígenas brasileiras oferecidos semestralmente, e seu financiamento veio do Ministério da Educação e do Desporto e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A obra tornou-se, então, referência nos estudos sobre os povos indígenas, educação para a diversidade e ensino de história; é composta por quatro partes: (I) As sociedades Indígenas no cenário político-jurídico brasileiro e internacional, (II) As sociedades indígenas na história, na cultura e na literatura brasileiras, (III) Sociedades, línguas e culturas indígenas no Brasil, (IV) Recursos didáticos para professores.

É nesta coletânea, da década de 1990, que se encontra o artigo de Luís Donizete Grupioni sobre os povos indígenas nos livros didáticos. O antropólogo argumenta que mesmo a temática ocupando maior espaço no meio acadêmico, essa produção bibliográfica aparenta pouca aproximação no que se refere ao combate de estereótipos veiculados nas escolas e nos meios de comunicação. De acordo com Grupioni, os povos indígenas passaram a integrar essa questão nas suas pautas e reivindicar que as escolas dos não índios precisam combater a discriminação contra os povos indígenas.⁹⁹ Prossegue afirmando que é costumeiro encontrar

⁹⁵ Ibid., p 3.

⁹⁶ URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. "Um compromisso entre ação e reflexão": entrevista com Luis Donizete Benzi Grupioni. **Revista Nanduty**, Dourados, v. 3, n. 3, p. 165-172, out. 2015. p. 166.

⁹⁷ SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** - Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p.16.

⁹⁸ URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera, Op. cit., p. 167.

⁹⁹ GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades

nos livros didáticos afirmações, algumas vezes contundentes e fortes, contra o racismo e o preconceito. Porém, uma leitura acurada destes manuais evidenciaria certas dificuldades em se lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira.¹⁰⁰

O Índio no livro didático, de acordo com Luis Donizete Grupioni, não possui imagem una. São imagens diferentes, fragmentadas, contraditórias. Sugere-se, nesta dissertação que, tal percepção de Grupioni se dá por uma razão: as imagens ou representações dos povos indígenas nos livros didáticos não são regidas exclusivamente pelo conhecimento acadêmico. Isto é, não se trata apenas de transpor pesquisas para as narrativas literárias didáticas, pois, como discutido nos tópicos anteriores, o conhecimento histórico na literatura didática precisa estar inserido em determinadas diretrizes legais e normativas. Logo, as "contradições" se desdobram porque o conhecimento histórico escolar possui funções determinadas, próprias, específicas e, por vezes, alheias ao saber historiográfico. O conhecimento histórico escolar é autônomo, assim como é o campo do Ensino de História. Nisto reside a importância de ir além da comparação entre ensino (às vezes, tomado em acepção quase naturalizada, sem historicidade) e as colaborações da História Indígena e do Indigenismo ou mesmo da Antropologia - como se a questão fosse, exclusivamente, sobre transposição didática e o saber escolar um mero apêndice do saber acadêmico.

Isto é evidenciado pelos estudos sobre a presença dos povos indígenas nos livros didáticos de história. Em conhecido capítulo, *Livros didáticos entre textos e imagens*, Circe Bittencourt dedicou uma seção para breve reflexão das representações sobre os grupos indígenas nos livros didáticos de história. A historiadora afirma que os índios estão presentes nos manuais didáticos desde 1860.¹⁰¹ Dois importantes livros produzidos no século XIX, pelos religiosos Cônego Fernandes e Joaquim Maria de Lacerda, representavam os indígenas como "selvagens", predominando, ainda, ilustrações de guerras e rituais antropofágicos. No sentido de valorizar a obra missionária e civilizatória da catequese, os religiosos eram os "heróis" nessas narrativas.

Já em 1900, o livro de João Ribeiro - professor de história do Brasil do colégio Pedro II na época - enaltecia a diversidade cultural dos povos indígenas e criticava a sua generalização: buscava destacar as especificidades étnicas por meio de iconografias.¹⁰² Por

indígenas no Brasil. SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** - Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995. p. 481-521. p. 482.

¹⁰⁰ Ibid., p. 487.

¹⁰¹ BITTENCOURT, Circe. *Livros Didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. - São Paulo: Contexto, 2013. (Repensando o Ensino), p. 69-90. p. 80.

¹⁰² Ibid., p.82.

seu turno, a obra de Afrânio Peixoto, de 1916, sugeria o embranquecimento da população brasileira, logo, nessa produção o Índio era identificado como "selvagem" e sua contribuição na formação da sociedade brasileira teria sido a "mestiçagem, preguiça e aversão ao trabalho".¹⁰³ Representações diferentes entre si, mas que denotam a presença de generalizações e equívocos sobre os grupos indígenas nos manuais didáticos, desde o século XIX.

Em 2000, Leandro Magalhães escreveu sobre o Índio brasileiro nos livros didáticos destinados ao primeiro e segundo graus. O autor atesta a importância do livro didático como material de apoio nas salas de aula devido à sua característica de transmissão de conhecimento entre as gerações, capaz de legitimar poderes e representar culturas.¹⁰⁴ Assume como referência, ainda, o trabalho de Luís Donizete Grupioni, sobre a temática indígena nos livros didáticos, reiterando a respeito da presença do combate ao racismo e preconceito nos livros didáticos. Todavia, concorda com o referido antropólogo a respeito da permanência das generalizações e estereótipos sobre o Índio brasileiro, a exemplo da manutenção dos povos indígenas no passado colonial.¹⁰⁵

Renilson Ribeiro também verificou a presença de estereótipos sobre as sociedades indígenas em livros didáticos de história. O historiador reconhece a influência da mídia, filmes e novelas nas percepções sobre os conteúdos históricos, mas reforça que a História ensinada nas escolas, e os livros didáticos criados para tais fins, persistem sendo as maiores referências que compõem o "universo cultural" dos indivíduos. Assim, as imagens preconceituosas e distorcidas sobre os povos indígenas tiveram sua formação nas escolas.¹⁰⁶ De acordo com o autor, existe uma configuração dos livros didáticos na qual o Brasil surge no "palco da história" a partir dos capítulos destinados às "grandes navegações", de maneira que, antes disso, o espaço é percebido como "vazio" ou habitado por povos "pré históricos".¹⁰⁷ Sublinha, ainda, o eurocentrismo e a relação deste com a trajetória histórica de formação da sociedade brasileira, esta identificada como uma civilização de referencial europeu, masculino, branco, cristão, enfim, ocidental.

Interessa ressaltar a percepção de Renilson Ribeiro sobre a abordagem da questão indígena, pois de acordo com ele, não seria tanto uma narrativa histórica, estaria mais próxima de uma etnografia. De acordo com o historiador referido, essa configuração é "prática

¹⁰³ Ibid., p. 84.

¹⁰⁴ Ibid., p.80.

¹⁰⁵ Ibid., p. 81.

¹⁰⁶ RIBEIRO, Renilson. Imagens didáticas do Índio na coleção História & Vida. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n.2, p.102 -115, jun. 2008. p. 104.

¹⁰⁷ Ibid., p. 105.

recorrente na tradição didática de escrita da história do Brasil, presente desde a publicação de Lições de História do Brasil, do professor do Colégio Pedro II e romancista, Joaquim Manuel de Macedo".¹⁰⁸ Em suma, na história narrada pela coleção História e Vida, analisada pelo autor, o Índio possui cultura estática no tempo,¹⁰⁹ e estava em desvantagem como o perdedor e vítima da civilização europeia que lutou para defender sua terra, liberdade e costumes.¹¹⁰

Os livros didáticos do acervo deste estudo evidenciam similitudes às configurações indicadas pelos especialistas referenciados. Para as finalidades desta dissertação, considera-se, do acervo apresentado previamente, as coleções completas e incompletas destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental (5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano). É possível perceber a temática indígena nos livros didáticos em três principais momentos das narrativas, agrupados aqui, em três categorias: *América antes dos europeus* - nestas ocasiões, são tratados os povos indígenas do continente americano em seus hábitos, costumes, organização social e política. Outro estágio da narrativa em que se aciona a temática indígena é na abordagem da *colonização ibérica na América*, mais especificamente, na conformação do espaço que se tornará o Brasil. Por fim, os *outros momentos* se referem a menções pontuais sobre os povos indígenas.

No que se refere a primeira categoria, *América antes dos europeus*, a abordagem da temática indígena não se limita aos povos indígenas do Brasil. Trata-se do que seriam os primeiros contatos entre os continentes europeu e americano. Na obra *História e vida integrada*, publicação de 2005, destinada à 6ª série do Ensino Fundamental, o primeiro tópico do capítulo 11 ("Europa e América: os primeiros contatos") é intitulado "(Des)encontro de culturas". O primeiro parágrafo introduz o assunto da seguinte forma:

A história dos povos americanos não se iniciou com a chegada dos europeus, no século XV. Quando estes desembarcaram no continente, encontraram várias sociedades plenamente organizadas. Ao longo dos séculos, entretanto, a ação dos colonizadores acabou por eliminar em grande parte os vestígios desses povos. E isso em vários sentidos!¹¹¹

Inicialmente, a narrativa informa duas questões sobre os grupos indígenas residentes no território antes da chegada dos europeus: a existência da diversidade ("várias sociedades plenamente organizadas") e a eliminação destes grupos "em grande parte" e em "vários sentidos". Esta é uma configuração que se repete em outros títulos, isto é, a constatação da

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ Ibid., p. 109.

¹¹⁰ Ibid., p. 110.

¹¹¹ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**. 6ª série. São Paulo, Ática, 2005. p. 101.

diversidade cultural acompanhada da afirmação a respeito do extermínio dos povos indígenas americanos.

A exemplo, em *História: sociedade & cidadania*, publicada em 2006, para a 6ª série, o capítulo 15, “Povos indígenas no Brasil”, embora seja direcionado exclusivamente para o estudo das sociedades indígenas do território compreendido como brasileiro, apresenta o assunto de modo semelhante à obra citada anteriormente. O primeiro parágrafo afirma:

No ano de 1500, quando os portugueses aqui chegaram, o território onde é hoje o Brasil era coberto por vegetação rica e variada, os rios eram limpos e havia uma grande variedade de animais. Nesse ambiente favorável à vida humana, as estimativas indicam que havia cerca de seis milhões de indígenas, agrupados em mais de mil povos.¹¹²

A introdução ao tema do contato entre europeus e indígenas, portanto, já indica uma noção de “ganhos” e “perdas”, “conquistadores” e “conquistados”, “vencedores” e “perdedores”, pois, antes da colonização o espaço é descrito de forma idílica e os povos indígenas são posicionados atrelados à natureza, em “ambiente favorável à vida humana”, e relacionados a um tempo passado, conforme o parágrafo seguinte:

Cada povo indígena tinha sua língua, suas crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, agir, celebrar, construir casas, relacionar-se. Cada um desses povos tinha, portanto, uma cultura própria. Observe os desenhos abaixo, feitos por viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil na primeira metade do século XIX.¹¹³

Neste sentido, ao mesmo tempo que desenvolve noções de diferença e diversidade, os povos indígenas são introduzidos na narrativa didática enquanto sujeitos pertencentes à natureza e ao passado. Isto pode ser percebido, também, na categoria relativa à *colonização ibérica na América*. Segundo a coleção *Para compreender a História*:

Quando os europeus chegaram em nosso continente, encontraram civilizações desenvolvidas como a dos astecas (onde hoje é o México) e a dos incas (na América andina), mas encontraram também povos primitivos e atrasados, como os nativos que viviam no território onde hoje é o Brasil.¹¹⁴

O excerto em destaque compara os povos indígenas da América, colocando em posição de atraso o Índio brasileiro. Outra característica percebida nos livros é o enfoque dado à violenta relação entre indígenas e não indígenas; a exemplo, a coleção *Link* assevera:

¹¹² BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 6ª série. 1.ed. São Paulo: FTD, 2006. P. 203.

¹¹³ Idem.

¹¹⁴ MOCELLIN, Renato. **Para compreender a história**. Editora do Brasil, São Paulo, 1997. p. 27.

Mas havia mais alguém nessa história. Havia a outra face da moeda: aquela na qual estavam os povos nativos. Povos que cedo descobririam o terror e as atrocidades que se abateriam sobre eles pelas mãos daqueles estranhos recém-chegados. Impérios como o dos incas ou o dos astecas foram completamente devastados. A escravização, as doenças, afora a matança pura e simples, exterminaram culturas há muito existentes. Uma tragédia como poucas vezes se viu ao longo da história. De norte a sul, a colonização inglesa, francesa, espanhola, portuguesa e holandesa promoveu um dos maiores genocídios de que se tem notícia. Em alguns casos, o extermínio em massa da população indígena teve continuidade mesmo após o fim da era colonial, quando os processos de independência deram origem aos diferentes países que hoje compõem as Américas.¹¹⁵

É possível notar um certo tom de denúncia na citação supracitada. Sem a intenção de negar a violência e a relevância do tema, o texto encaminha o lugar do Índio americano em condição de subalternidade e passividade diante do sistema colonial. Reside, ainda, nas seções sobre os povos indígenas, indicações da presença das etnias no mundo contemporâneo. Nomeado, neste estudo, pela categoria *Outros Momentos*. A ideia de extermínio violento das etnias por conta do contato com o homem branco se desenvolve nas seções que abordam a temática indígena no tempo definido como *hoje*, a exemplo da coleção *Saber e fazer história*:

No começo do século XVI, havia entre 3,5 milhões e 5 milhões de indígenas de quase mil grupos ou povos diferentes vivendo nas terras que formariam o Brasil. Atualmente, os indígenas dividem-se em cerca de duzentos povos, falantes de aproximadamente 175 línguas. Essas línguas pertencem a quatro grandes grupos:

- tupis (entre o Amazonas e o sul do país);
- jês (bacia do rio Tocantins e do Araguaia);
- caribes (norte do Amazonas e Mato Grosso);
- aruaques (Amazônia ocidental e Mato Grosso do Sul);

De acordo com dados preliminares do Censo 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cerca de 817 mil pessoas se declararam indígenas no Brasil, naquele ano. Esse número mostra o crescimento da população indígena, quando comparado ao resultado do Censo 2000: naquela ocasião, 734 127 pessoas se declararam indígenas.¹¹⁶

O texto compara o quantitativo demográfico das sociedades indígenas entre o século XVI e o Brasil contemporâneo: de 5 milhões para duzentos povos. A discrepância quantitativa ressalta o tom violento do processo de colonização ibérica. Destaca-se, no entanto, a referência feita ao Censo do IBGE, de 2010, indicando crescimento dos grupos indígenas no Brasil.

¹¹⁵ MARINO, Denise Mattos; STAMPACCHIO, Léo. Coleção **Link**. IBEP, São Paulo, 2012. p. 143.

¹¹⁶ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história**. 7º ano. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 99.

Pode-se identificar nas coleções menções pontuais, também, dos povos indígenas em outros períodos além do passado colonial. Segundo a coleção *Projeto Araribá*:

A Constituição de 1988 estabeleceu o direito dos índios às terras que tradicionalmente habitam e reconheceu a importância desse recurso natural para a preservação física e cultural dos povos indígenas. A lei de 1988 também traduz uma nova visão que vem se afirmando na nossa sociedade em relação às comunidades tradicionais. Em oposição ao sentimento de que elas travam o crescimento econômico do país, uma nova mentalidade ganha cada vez mais adeptos. Organizações não governamentais, como o Instituto Socioambiental, intelectuais, professores, lideranças políticas, entre outros setores, hoje levantam a voz para defender as sociedades indígenas, vistas como povos cultural e etnicamente distintos, que têm o direito de viver de acordo com suas tradições e escolhas.¹¹⁷

Tem-se, então, referência à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, assim como dos seus direitos prescritos na Constituição Federal de 1988. A coleção *Novo História* aborda, também, o movimento indígena:

Na década de 1970 foram criadas, principalmente por cientistas sociais e profissionais liberais, várias organizações de apoio aos índios nas mais importantes capitais do Brasil, como as diversas Comissões Pró-Índio (CPI) e as Associações Nacionais de Apoio ao Índio (Anai). O objetivo era denunciar as ações contrárias aos povos indígenas. [...] Em 1980 foi criada a primeira organização nacional dos índios, a União das Nações Indígenas (Unind), e diversas lideranças passaram a ser conhecidas por meio da imprensa, como Álvaro Tukano, Mário Juruna, Marcos Terena e Ailton Krenak. No ano seguinte, a organização mudou sua sigla para UNI e definiu suas principais bandeiras de luta: a demarcação das terras e o direito à autodeterminação, ou seja, o direito de cada povo indígena determinar seu futuro.¹¹⁸

Seções tais quais exemplificadas no excerto acima, no entanto, possuem muito mais um estatuto de informação do que o desenvolvimento da História ensinada, pois não se percebe perspectivas ou interpretações dos povos indígenas sobre os processos históricos; além disso, informar a respeito da existência de diferenças entre os indígenas não é o suficiente para que estes sejam compreendidos como agentes históricos.

Pode-se notar as chamadas imagens contraditórias e fragmentadas dos povos indígenas nos livros didáticos. Por um lado, a literatura didática evita a reprodução de cânones

¹¹⁷ Editora Moderna. **Projeto Araribá**, São Paulo: Moderna, 2014.p. 160.

¹¹⁸ DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História**. Atual Editora, São Paulo. p. 196.

genéricos ao apresentar a diversidade das etnias; por outro, reafirma estereótipos: o Índio no passado e sem intervenção direta nos acontecimentos narrados pela história dos livros didáticos. A ênfase recai na busca pelo reconhecimento da diversidade e da tolerância para com as diferenças, as quais são as condições da formação para cidadania.

A respeito do assunto, Mauro Cezar Coelho apontou um movimento paradoxal na abordagem da temática indígena nos livros didáticos de história publicados entre 1992 e 2005, aprovados pelo PNLD, e utilizados em escolas públicas e particulares no município de Belém, no estado do Pará. O historiador notou a ampliação da temática nesses livros, porém, "a literatura didática permanece refém daquela cultura histórica construída desde a fundação do IHGB".¹¹⁹ Em outros estudos Mauro Cezar Coelho retomou este debate afirmando o seguinte:

Não é o alargamento do espaço destinado às populações indígenas, contudo, o que demarca a nova produção bibliográfica didática, mas o aporte pelo qual o conteúdo a elas referente é apresentado. Com relação a este, verifica-se que a produção didática oscila entre a reprodução da bibliografia acadêmica e a manutenção da cultura histórica já existente. Esse comportamento é decorrente de outro, que funda a própria relação ensino e aprendizagem, referente ao conhecimento histórico: a garantia do saber histórico escolar.¹²⁰

Com isso, o historiador explica que o livro didático se compromete com os objetivos próprios do saber histórico escolar, isto é, o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, morais e comportamentais. Este propósito é executado por meio da preservação de tratamentos canônicos sobre a temática como a ingenuidade e vitimização excessiva, pois "corresponde a objetivo de desenvolver nos alunos o compromisso com um ideal de justiça social e um paradigma moral."¹²¹

Mauro Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho afirmam que nos livros didáticos produzidos na década de 1990 predominava a ideologia da mestiçagem, isto é, a formação do Brasil amparada pelo mito das três raças no qual os grupos principais – branco, negro e indígena - conformaram aspectos da nacionalidade centrada nas noções de mistura e homogeneização, nos quais o homem branco era colocado como o protagonista central dos eventos históricos desenvolvidos nas narrativas.¹²² Os autores notaram a ampliação do espaço destinado às Histórias Indígena e da África na produção didática no período posterior às leis nº10.639/03 e nº11.645/08, além do enfoque dado à Diversidade como componente da

¹¹⁹ COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. GT 13, 30ª reunião anual da Anped.2007, p.6.

¹²⁰ COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 263-280. p. 273.

¹²¹ Ibid., p. 274.

¹²² Ibid., p. 13.

formação da sociedade brasileira. Porém, as narrativas didáticas seguem descrevendo fatos e reproduzindo uma perspectiva histórica que não desenvolve as participações dos diferentes sujeitos de modo efetivo. Assim, argumentam que esta configuração narrativa se desenvolve por conta das tensões próprias ao ensino de História sobre as quais os movimentos sociais exercem significativa influência.¹²³

Tal qual defendido por Josep Fontana, na citação que inaugura este capítulo, o historiador deve combater as deformações que legitimam injustiças na sociedade. Um dos desdobramentos destas deformações, na História do Brasil, foi feita por meio da constituição de sua história, acadêmica e ensinada, baseada em referenciais eurocêntricos, os quais conformaram uma noção excludente de cidadania no país. Os Editais do PNLD e a legislação consubstanciada nestes demonstram, dentre seus objetivos, o combate à essas deformações, isto é, a todo tipo de discriminação étnica e racial.

Assim, o modo pelo qual os livros didáticos introduzem o estudo sobre os povos indígenas demonstra relação com esses objetivos: para estas histórias narradas na literatura didática, as sociedades indígenas, presentes na sociedade brasileira, enfrentaram inúmeras violências no passado. Estas são algumas das tensões entre o conhecimento histórico escolar e a temática indígena, já que a função da História na Educação Básica consiste na formação para cidadania. Portanto, a abordagem sobre o Índio brasileiro aparenta ser uma temática pertinente aos livros didáticos para o encaminhamento das discussões sobre respeito à diferença e lições de tolerância, ou seja, as noções que compõem a cidadania buscada pela legislação e pelo PNLD.

Importa ressaltar que não se trata de negar a relevância da temática indígena ou, tampouco, do desenvolvimento de cidadania. Ocorre que a ênfase neste modo de se contar a história do Brasil delimita um lugar específico ao Índio nos livros didáticos: a condição de vítima passiva absoluta do sistema colonial. Desse modo, ocorre um efeito inverso aos objetivos do PNLD e da legislação educacional, pois ao invés da orientação de respeito à diversidade, as narrativas reproduzem estereótipos ao manter o homem branco como o principal agente nos eventos históricos. Pode, então, legitimar injustiças e deformações construídas sobre a história da sociedade brasileira e dos povos indígenas, sem a devida problematização do assunto.

Neste sentido, o próximo capítulo versará a respeito das impressões dos especialistas da área de História sobre as relações estabelecidas entre Índio, cidadania e Ensino de História.

¹²³ Ibid., p. 18.

Seção 2

Mais invasão do que descobrimento: o que dizem os Guias de Livros Didáticos sobre a temática indígena

Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500
 Tem mais invasão do que descobrimento
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato.¹

Intitulado "Histórias para ninar gente grande", o samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira ocasionou a 20ª vitória da escola do Morro da Mangueira, transformando-a na segunda maior vencedora do carnaval carioca, além de ter sido premiada com o Estandarte de Ouro do carnaval - condecoração promovida pelo jornal O Globo desde 1972.² Concebido por Leandro Vieira, carnavalesco formado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro³, o enredo propôs uma versão da história do Brasil com maior destaque para a trajetória de resistências de negros e povos indígenas e para o questionamento sobre o protagonismo de personagens consagrados como heróis: Princesa Isabel, Marechal Deodoro da Fonseca, Dom Pedro I, Pedro Álvares Cabral e até mesmo o bandeirante Domingos Jorge Velho.⁴ Em entrevista, Leandro Vieira afirmou que a inspiração criativa surgiu pela inquietação com o projeto "Escola Sem Partido"⁵:

¹ Samba-enredo composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino, Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo. Interpretado por Marquinho Art'Samba. Disponível em: <http://www.mangueira.com.br/carnaval-2019/sambaenredo>. Acesso em 16 de abril de 2019.

² TARTAGLIA, Cesar. Estandarte de ouro. O Oscar do samba. Conferir: <http://memoria.oglobo.globo.com/institucional/promocoes/estandarte-de-ouro-9261327>. Acesso em 01 de fevereiro de 2020.

³ Disponível em: <https://eurio.com.br/noticia/5662/com-ousadia-e-polemica-leandro-vieira-leva-mais-um.html> Acesso em 16 de abril de 2019.

⁴ A composição completa do desfile pode ser conferida em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/mangueira-reconta-historia-do-brasil-em-desfile-com-herois-da-resistencia-negros-e-indios.ghtml>. Acesso em 16 de abril de 2019.

⁵ Trata-se de movimento transformado em Projetos de Lei (PL) ligado à ideologia neoliberal e ao fundamentalismo religioso que declara ser contra a "doutrinação esquerdista". Para entender a trajetória de criação e desenvolvimento do programa e suas implicações na Educação e no ensino de história, conferir: MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem partido”**: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino

Quando começou essa discussão, vi que a história que vem sendo ensinada é a história que nina gente grande -daí o nome do enredo. A que dá o protagonismo apenas a um lado e que impossibilita que o povo desenvolva uma forma de reflexão que lhe permita entender que ele também é ator da história. Foi essa lógica que norteou o meu enredo. A escola de samba possibilitando a reflexão de uma narrativa que querem impedir que seja ensinada na escola fundamental.⁶

Neste sentido, dentre variados aspectos, o desfile contou com carro abre-alas "Mais invasão do que descobrimento", Ala Cunhambebe em referência à Confederação dos Tamoios, Ala Negro Quilombola, e ainda, um carro cujo tema "A história que a história não conta" estava composto por enormes livros, indicando crítica à uma determinada tradição - da história acadêmica e ensinada - que privilegia as ações de determinados sujeitos históricos e desvirtua outros.

O samba-enredo, a fala do carnavalesco na entrevista e a composição do desfile remetem a duas questões: a primeira diz respeito à memória histórica sobre a formação da sociedade brasileira; a segunda trata de que maneira essa construção social se relacionou com a escrita da História acadêmica e o ensino dessa disciplina nas escolas. Esta dissertação encaminha empreendimento intelectual em sentido semelhante. Assim, o presente capítulo trata dos Guias de Livros Didáticos com o objetivo de investigar a maneira pela qual a equipe de pareceristas do PNLD interpreta a relação entre a temática indígena, a formação para cidadania e o Ensino de História.

Defende-se que as comissões avaliadoras podem atuar como intelectuais orgânicos,⁷ legitimando intenções específicas formuladas para a História Ensinada, cuja trajetória histórica no Brasil divide-se em dois principais momentos: o desenvolvimento e afirmação da memória histórica nacionalista criada no século XIX a partir da criação do Colégio Pedro II (1837) e do Instituto Histórico e geográfico brasileiro (1838) e, a partir da década de 1980, no contexto da redemocratização pós Ditadura Civil-militar, a formação para cidadania assentada

de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016; SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda Pereira de. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 24, n. 41, p.191-219, jan./abr. 2019.

⁶ Cf. VIEIRA, Leandro. Entrevista concedida em 24/01/2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/carnaval/2019/colunas/anderson-baltar/2019/01/24/manguiera-prepara-desfile-em-resposta-ao-projeto-escola-sem-partido.htm> Acesso em 16 de abril de 2019.

⁷ Assume-se neste trabalho a formulação de Antonio Gramsci sobre os intelectuais que atuam “organicamente” na sociedade, estando comprometidos com determinados grupos sociais ou mesmo com apenas um grupo dominante socialmente. Neste sentido, os avaliadores dos Guias de Livros Didáticos, especialistas na área da História não analisariam a produção didática estritamente pelo seu grau de atualização historiográfica, antes precisam considerar a função do conhecimento histórico determinado pelas diretrizes e legislação educacionais, a relevância da memória histórica nacional e as demandas dos movimentos sociais. Sobre o conceito: Coutinho; co-edição GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson, Luz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

nos princípios éticos e políticos descritos pelos Editais do PNLD e os dispositivos legais e normativos que os fundamentam. Desse modo, o Ensino de História, para além da relação com o desenvolvimento da historiografia, lida também com as questões provenientes da memória conformada sobre a formação da sociedade brasileira.

2.1 - História e memória: percepções em conflito no campo do ensino de história

Sobre a formação da sociedade brasileira, Roberto Da Matta pontua algumas considerações relevantes: o Brasil, diferente dos demais países do continente americano, é resultado da combinação de um sistema hierarquizado cuja legitimação ideológica esteve alicerçada nos interesses econômicos e políticos da Coroa portuguesa que, por meio da Igreja Católica, promoveu o controle moral e a colonização do território - os ideais da política civilizatória justificaram a exploração da terra e a escravização de negros e povos indígenas.⁸ O antropólogo situa, ainda, os períodos da Abolição e Proclamação da República enquanto momentos que manifestam as contradições das hierarquias sociais constituídas,⁹ ou seja, a considerável discrepância entre os privilégios das elites e os demais grupos componentes da sociedade.

Inclusive, tal questão configura-se como outro fator distintivo da trajetória histórica brasileira, uma vez que a América Latina passou por tais processos, de contestação das hierarquias constituídas, durante as lutas por Independência e rompimento com as Metrôpoles. A Independência do Brasil, diferente dos outros países do continente americano, teve como consequência o estabelecimento da Corte no Rio de Janeiro e a constituição de um Império - o Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarves - fato que, segundo Roberto Da Matta, fez com que as elites, inseridas num espaço de passado colonial cujo corpo social fora majoritariamente escravizado, buscassem uma maneira de validar a estrutura social hierárquica sem grandes mudanças no corpo social.¹⁰

A trajetória histórica de formação da sociedade brasileira pauta-se pelo estigma da exclusão. Em análise sobre nação e nacionalismo no Brasil, Carlos Lessa indica justamente o século XIX ou, mais especificamente, o período entre a transferência da Corte portuguesa para o Brasil e o momento de Proclamação da República, como período no qual "são forjadas

⁸ DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: Id. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 58 - 85. p. 63-64.

⁹ Ibid, p. 69.

¹⁰ Ibid, p. 68.

as trajetórias socioeconômicas que formatarão o Brasil-nação até os dias atuais".¹¹ O referido autor demonstra as nuances do processo de manutenção das hierarquias pela elite política imperial, assinalando que a conservação dos patrimônios oligárquicos sustentaram a economia cafeeira e a ocupação da província fluminense, de modo que o Rio de Janeiro consagrou-se como importante pólo urbano, integrando o Brasil à divisão de trabalho mundial e consolidando a unidade do território, diferente do que ocorreu nas demais localidades da América hispânica.¹² Desse modo, as antigas elites coloniais foram incorporadas à Corte transferida, dando forma ao Estado brasileiro, sem rupturas por meio de ideais republicanos.¹³ Foi esse Estado que diligenciou a escrita da *história oficial* em busca da invenção da nacionalidade brasileira.

Importa ressaltar que o Brasil não foi o único a passar por tal processo de invenção da nacionalidade. De acordo com Sandra Valenzuela, ambos os continentes europeu e americano, empenhavam-se pela definição nacionalista, porém "enquanto a Europa buscava em sua história elementos para afirmação e valorização de sua cultura, a América via no seu passado a origem de todos os seus problemas".¹⁴ Como demonstra Mauro Cezar Coelho, nas duas primeiras décadas do Brasil independente ocorreram insurreições (*Cabanagem*, 1831; *Setembrada*, 1832; *Revolução Farroupilha*, 1835; *Revolta dos Malês*, 1839; *Sabinada*, 1837) que externaram a "frágil ligação" e a urgência pela criação de vínculos entre os habitantes do Império para afugentar o perigo da fragmentação territorial.¹⁵ Nesse contexto, em 1838 surgiu no Rio de Janeiro - principal centro político e econômico do período - o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) cuja "função política seria a constituição de vínculos que ultrapassariam as diferenças locais e fundamentariam uma história nacional, responsável pela conformação da unidade".¹⁶ Assim, começa a elaboração da memória histórica¹⁷ denunciada pelo enredo da Estação Primeira de Mangueira, na qual determinados agentes - brancos ou

¹¹ LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 22, p. 237-256, 2008. p. 238.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*, p. 242.

¹⁴ VALENZUELA, Sandra Trabucco. Identidade e nacionalidade: Conceitos, desenvolvimento e história. **Literartes**, São Paulo, n. 5, p. 249-269, 16 out. 2016. p. 252.

¹⁵ COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar** - um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 63.

¹⁶ *Ibid.*, p. 64.

¹⁷ Entende-se a "memória" pela proposição de Jacques Le Goff. Para este, a memória é elemento fundamental da construção da identidade individual ou coletiva das sociedades que lutam pela dominação, tradição ou sobrevivência, pois se relaciona com a seleção de acontecimentos do passado considerados como relevantes para a unidade social do presente. A memória é "instrumento e um objeto de poder". Cf. LE GOFF, Jacques. **História e Memória**; tradução Bernardo Leitão [et al] - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). p. 467 - 477.

européus - possuem maior protagonismo, excluindo/dispensando qualquer conduta proveniente da "grande massa de mestiços, negros livres e escravos, além da população indígena".¹⁸

Outra instituição criada para os fins supracitados, em 1837, foi o Colégio Pedro II, também no Rio de Janeiro. Conforme preconiza Beatriz Boclin dos Santos, "Durante o Império, a maioria dos professores de História do Colégio Pedro II eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, comprometidos com o projeto monárquico de construir o sentido de nação brasileira pela educação".¹⁹ Ainda segundo a referida autora, os professores ocupavam as cátedras a convite do ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, e de D. Pedro II. Dos vinte e sete membros fundadores do IHGB, dois eram professores do Colégio Pedro II: Emílio Joaquim da Silva Maia e Joaquim Caetano da Silva.²⁰ Do mesmo modo, conforme orientam Ana Waleska Mendonça, Ivone Lopes, Jefferson Soares e Luciana Patroclo, vários professores do Colégio foram igualmente sócios do IHGB, a exemplo de Manoel de Araujo Porto Alegre, Lino Antonio Rebello, Justiniano José da Rocha, Joaquim Manoel de Macedo, Francisco de Paula Menezes e Tiburcio Antonio Chaveiro.²¹ Os autores referidos também destacam como principais critérios para nomeação docente na entidade "a passagem por instituições renomadas de ensino, o prestígio junto à elite intelectual brasileira e ligações com o mundo europeu civilizado, seja por nascimento ou pela via da instrução".²² Por sua vez, Kátia Abud nota, também, a íntima conexão entre o Colégio Pedro II e o IHGB, pois as diretrizes sobre História e Ensino advindas desse último eram integradas ao currículo do colégio.²³

Circe Bittencourt sugere que nos colégios dos jesuítas estabelecidos no período colonial, direcionados para as elites, discutia-se uma história baseada em textos da

¹⁸ Em estudo sobre o sentido de "povo brasileiro" nos livros didáticos de História, Érika Frazão afirma que no século XIX os intelectuais da época associavam a nação brasileira aos brancos, embora estes não fossem os únicos que habitavam o território na época. Cf. FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Quem é o "povo brasileiro" que habita os Didáticos de História?** Um estudo a partir do campo do currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2014. p. 53.

¹⁹ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O ensino de história no colégio Pedro II na visão do catedrático João Ribeiro. **Revista do Instituto Histórico e geográfico brasileiro**, Rio de Janeiro, vol. 174, n.458, p. 211-226, jan./mar. 203. p 211.

²⁰ A lista dos fundadores pode ser visualizada em: <https://www.ihgb.org.br/ihgb/historico/socios-fundadores.html>. Acesso em 24 de abril de 2019.

²¹ MENDONÇA, Ana Waleska; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges. A criação do colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.4, p. 985-1000, out./dez, 2013. p. 994.

²² Idem.

²³ ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 28-41. p. 30.

Antiguidade Clássica cujo teor servia à legitimação da escravização de africanos e povos indígenas.²⁴ Contudo, a historiadora ratifica a pertinência da História, já estabelecida como disciplina escolar por excelência, no processo de formação dos Estados nacionais nos países europeus e nas antigas colônias americanas.²⁵ Assim, enquanto o alemão Karl von Martius vencia o concurso promovido pelo IHGB, em 1843, sobre *Como se deve escrever a história do Brasil* e consolidava a Fábula das Três Raças na memória histórica brasileira, para a qual o Branco assumia papel de civilizador, o Índio de herói nacional e o Negro representava a força de trabalho,²⁶ no curso secundário do Colégio Pedro II (e nos demais liceus e escolas privadas provinciais) discutia-se sobre quais conteúdos deveriam ser privilegiados nesses cursos, para os quais a finalidade central era tanto a formação nacionalista dos "cidadãos aristocráticos" como "contribuir para a distinção cultural das classes dominantes, composta por uma aristocracia agrária escravocrata e por comerciantes submetidos à cultura europeia".²⁷ Ainda segundo Circe Bittencourt, a história nacional eleita pelo Colégio Pedro II como referencial durante o Império foi a proposta por Adolpho Varnhagen.²⁸ Na obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, a citada autora afirma:

Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil - o nascimento da nação que era notadamente branca, européia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma 'grande nação'. A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da 'genealogia da nação' baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou berço da Nação.²⁹

O excerto destacado remete a duas questões. A primeira atesta a significativa influência do IHGB na conformação de uma história nacional e, paralelamente, na construção dos alicerces necessários ao ensino da disciplina nos cursos secundários. A segunda diz

²⁴ BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, vol. 32, n.93, 2018, p. 127-149. p. 129.

²⁵ *Ibid*, p. 131.

²⁶ COELHO, Mauro Cezar. *Op. cit.*, p. 65.

²⁷ BITTENCOURT, Circe. *Op. cit.*, p. 134.

²⁸ BITTENCOURT, Circe. *Op. cit.*, p. 138.

²⁹ BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p.

respeito ao lugar da História do Brasil nos currículos criados para tais cursos, uma vez que durante o XIX, a História ensinada dividia-se em três componentes: história universal profana, história sagrada e história nacional.³⁰ Essa história do Brasil (que se propunha a ser nacional) possuía espaço diminuto, pois era considerada "complementar a uma história universal, enquanto a identidade nacional se constituía sob essa condição de *pertencimento* e dependência",³¹ mais especificamente, encaminhava o pertencimento à cultura europeia. Sobre tais considerações, Jaime Pinsky argumenta que as proposições de Varnhagen sobre história e nação são comuns em manuais didáticos há pelo menos três séculos, a ponto de:

Que esta pretensa unidade seja construída por pessoas que recebem 30 ou 40 dólares de salário mínimo mensais e moram em favelas juntamente com outras que recebem mais de cem vezes esse valor e residem em confortáveis apartamentos, isto não importa. O mito da união nacional, do sentimento de brasilidade, destilado em doses históricas homeopáticas, não admite revisão dos heróis, nos momentos de solidariedade nacional, na história dos que fizeram o país do jeito que ele está, forte e unificado.³²

Em outras palavras, o historiador supracitado notou a intrínseca relação entre a memória histórica iniciada pelos intelectuais do IHGB - que poderiam integrar também o colégio Pedro II - e a história veiculada pelos livros didáticos ao longo do tempo, além de assinalar que tal "mito da união nacional" dificulta a formulação de indagações sobre a realidade vivida no tempo presente e quais são os heróis nacionais ou os protagonistas da História do Brasil. Este foi justamente o propósito do enredo realçado pela Estação Primeira de Mangueira na ocasião do carnaval em 2019.

É necessária, então, uma breve digressão para maior entendimento sobre a memória histórica nacional e sua relação com o Ensino de História. Maria Aparecida Toledo encaminha reflexão sobre este tema, argumentando o seguinte:

Assim, é pelo conteúdo da história da nação que a memória manteve-se como História. A memória nacional é construída a partir das questões sociais vividas pelos homens que a instituíram e, interpretando sua época, apropriaram-se dos fatos

³⁰ BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 33-52. p. 35.

³¹ *Ibid.*, p. 36.

³² PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11-22. p. 15.

e a erigiram à condição de conhecimento histórico, determinando, sem dúvidas, o conhecimento sobre a história da pátria.³³

Ao investigar sobre a trajetória da História como disciplina escolar, a referida autora notou essa relação intrínseca entre História e Memória, na qual a História serve aos interesses da Memória em países europeus (Inglaterra, França, Alemanha, Itália) e também na constituição do Estado Monárquico no Brasil. Conforme tratado posteriormente neste capítulo, o processo de criação da memória, do Estado Monárquico brasileiro e da História nacional foi pautado pela exclusão, além disso, a concepção historiográfica hegemônica para os cursos secundários que ofereciam a disciplina escolar história era a de Francisco Adolpho de Varnhagen.³⁴ De acordo com Arno Wehling, a história escrita por Varnhagen não se resumia aos "grandes personagens", tampouco a uma "galeria de brasileiros ilustres".³⁵ E prossegue alegando que para o historiador do IHGB, os povos sem escrita - indígenas e africanos - existiam, mas não possuíam história, enquanto os portugueses, detentores de civilização e história, atuavam pela predominância de sua cultura no processo de miscigenação.³⁶

Tamanho o seu compromisso com a consolidação do Estado monárquico - que se pretendia branco, europeu e cristão - Varnhagen teria publicado em 1876 uma obra comprovando a origem mediterrâneo-europeia do Índio brasileiro.³⁷ Sobre a visão de Varnhagen a respeito do Índio brasileiro, Arno Wehling enumera: I) os índios encontrados pelos portugueses descendiam de um grande povo, o qual decaiu a níveis de selvageria; II) eram "reconhecidamente indolentes"; III) "bons de compleição física e maus de espírito"; IV) caráter de permanente desconfiança contra ataques traiçoeiros; V) vida social rudimentar semelhante ao da Europa primitiva; VI) ausência de tradições próprias; VII) incapazes de organizar um Estado centralizado;³⁸ enfim, na contramão do movimento romântico literário

³³ TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina. **História**, Franca, v.23, n. 1-2, p. 13-32, 2004. p. 23.

³⁴ Segundo Mauro Cezar Coelho, a proposta de von Martius ganhou relevância na conformação da memória histórica ao passo que as propostas de Adolfo Varnhagen tiveram maior impacto no meio acadêmico. Cf. COELHO, Mauro Cezar. A Herança de Iracema - o estigma da servidão voluntária. In: COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar** - um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 63-74, p. 65.

³⁵ WEHLING, Arno. **Estado, história, memória**: Varnhagen e a construção da identidade nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 159.

³⁶ Ibid., p. 160.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid., p. 161-163.

que inaugurou o indigenismo brasileiro durante o Império,³⁹ Varnhagen rejeitava o índio como herói nacional.⁴⁰ Cabe sublinhar que a unanimidade nas sociedades é caso raro e, de maneira semelhante, Varnhagen recebeu críticas de seus contemporâneos.⁴¹ Ademais, contrariava determinados interesses das elites, como a escravidão negra.⁴² Não obstante, considerava a existência de uma "barbárie" negra, atestava a contribuição da mão de obra escrava negra para a economia do país e, por consequência, na formação étnica e miscigenada do país.⁴³

Arno Wehling cita, ainda, os atores sociais tidos como principais nas obras de Varnhagen: o Estado e a lei, a religião, a ordem dos jesuítas, a Inquisição e o Estado português.⁴⁴ Com isto, é possível apreender sua concepção historiográfica e contribuição à formação da memória histórica nacional, consistindo numa narrativa cujos eventos orbitam em torno dos interesses de seus atores sociais principais, como expresso no caso das invasões holandesas. Neste evento histórico, no qual gestam-se os primeiros heróis e sentimentos de nacionalidade, os representantes negros e indígenas (nas figuras de Henrique Dias e Filipe Camarão) cumpriam o papel de reafirmar e colaborar - em posição secundária - com as intenções dos portugueses, os reais protagonistas.⁴⁵

A miscigenação trabalhada por Varnhagen, do qual a escrita e concepção historiográfica contava com ampla aceitação nas instituições que ofereciam o Ensino de História do Brasil, era propícia na identificação do recém criado Império com o mundo ocidental e cristão, por isso as características e ações dos portugueses se sobressaíam na narrativa construída por este historiador. Contudo, bem como apontado por Roberto da Matta e Carlos Lessa, o processo de miscigenação e a conexão com a Metrópole portuguesa são colocados em inquérito no final do XIX e início do XX, período marcado pela Abolição e emergência da República.⁴⁶ Com base no positivismo de Comte, darwinismo social e evolucionismo de Spencer, as categorias de meio e raça tentaram explicar o "atraso" brasileiro, já que segundo as teorias evolucionistas, o Brasil se encontrava em estágio de

³⁹ COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., p. 66.

⁴⁰ WEHLING, Arno. Op. cit., p. 164.

⁴¹ Idem.

⁴² Manoel Luiz Salgado Guimarães, ao tecer análise sobre as produções de Varnhagen, explica de que maneira a sua trajetória pessoal foi-se alinhando aos interesses imperiais. Estando, portanto, inserido em contexto muito bem definido pelo desejo das elites por uma identidade nacional de referenciais europeus, Varnhagen se consagrou como "membro e ideólogo da camada dominante do Brasil". Cf. GUIMARÃES, Luiz Salgado. **Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011. p. 224.

⁴³ WEHLING, Arno. Op. cit., p. 166.

⁴⁴ Ibid., p. 167.

⁴⁵ Ibid., p. 184.

⁴⁶ Verificar notas 9 e 10.

civilização inferior ao dos países europeus.⁴⁷ Assim, a mistura entre raças era condenada por uns ou entendida como parte do processo de branqueamento da nação por outros.⁴⁸

Estas teorias racistas⁴⁹ (termo utilizado por Roberto da Matta), no século XIX, serviram aos interesses imperialistas da Europa Ocidental para o mundo e colocava em suspeita o futuro da nação criada nos trópicos, tendo em vista que "a sociedade brasileira se caracterizava por se constituir numa arena de conjunções raciais entre negros, brancos e índios, uniões que eram totalmente condenadas".⁵⁰ Ainda de acordo com Da Matta, dois pontos são essenciais para compreender os pressupostos das teorias racistas mais em voga no Brasil: o primeiro trata da noção evolucionista, na qual cada sociedade e nação estava em patamares diferentes por conta do seu tipo biológico; daí também o segundo ponto pautado igualmente pelo componente biológico, isto é, o determinismo - o comportamento e a mentalidade das sociedades são definidas por tais elementos biológicos tidos como naturais.⁵¹ Nesse interím, considerou-se que o Brasil estava em desvantagem, pois "aqui o branco estava perdendo suas qualidades para o índio e, sobretudo, para a <<raça negra>>".⁵²

Com tantas complexidades estabelecidas na definição da sociedade brasileira e na escrita da sua *história oficial*, a conformação da História do Brasil - da nação - como disciplina escolar no Colégio Pedro II e liceus provinciais também era motivo de contrariedades entre a intelectualidade do século XIX. A aceitação da proposta historiográfica de Varnhagen não foi bem recebida por Capistrano de Abreu,⁵³ o qual ocupava a Cátedra de História do Brasil no Colégio Pedro II, levando-o a afastar-se da instituição, já que este tinha preferência por uma História do Brasil mais próxima do povo brasileiro e distanciada do Estado Imperial e das elites luso-brasileiras.⁵⁴ Sobre a História Ensinada nesse período, Circe Bittencourt explica que:

A história integrou-se nesse currículo tendo como finalidade primordial consolidar o papel do estado-nação na condução e na organização política, tendo como personagens fundamentais os chefes republicanos, os verdadeiros construtores da pátria, reforçando, assim, seu papel de disciplina encarregada de uma formação

⁴⁷ ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 15.

⁴⁸ COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., p. 70.

⁴⁹ Sobre o assunto, conferir: SCHWARCZ, Lília. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁵⁰ DA MATTA, Roberto. Op. cit., p. 70.

⁵¹ Ibid., p. 71.

⁵² Ibid., p. 73.

⁵³ BITTENCOURT, Circe, 2018, Op. cit., p. 138.

⁵⁴ REIS, José Carlos. Capistrano de Abreu (1907). O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro. **Revista de história**, São Paulo, n. 138, p. 63-82, 1º semestre de 1998. p. 69.

política do cidadão brasileiro. Figuras consideradas como grandes estadistas, como José Bonifácio, Rio Branco, ao lado de 'mártires republicanos', como Tiradentes, formavam a nova galeria de heróis nacionais.⁵⁵

Se, durante o século XIX, o Romantismo dotou o Índio brasileiro de um caráter heroico,⁵⁶ Mauro Cezar Coelho afirma que a República delegou a condição de herói a Tiradentes, "mártir branco e pacífico", pela sua relação com o movimento inconfiante que lutou pela separação da metrópole.⁵⁷ Gradativamente, acentua-se a relação entre os debates sobre a formação da identidade brasileira, sua memória histórica e a História Ensinada. Neste sentido, Kátia Abud assinala a década de 1930 enquanto período no qual os ditos debates são retomados na "busca de uma identidade para o povo brasileiro".⁵⁸ Por seu turno, Circe Bittencourt indica o ano de 1945, fim do Estado Novo, enquanto um momento de relevante expressividade no que concerne à função da História Ensinada para a formação da identidade brasileira.⁵⁹ Foi, aliás, neste mesmo contexto que a Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, (Ministro da Educação na época) "restabeleceu em caráter permanente a separação entre a História Geral e a História do Brasil", garantindo a autonomia da História do Brasil nas grades curriculares.⁶⁰ Ademais, em 1938 criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para gerenciamento das etapas de produção, importação e utilização do livro didático. Conforme destaca Holien Gonçalves Bezerra, nesse estágio começa a identificação do livro didático como uma política pública de Estado, embora tenha nascido como uma questão de governo durante a presidência de Getúlio Vargas.⁶¹ Todas estas são medidas que colaboram no encaminhamento dos conteúdos de História para a Educação Básica e estabelecem a conformação de tradições nas narrativas literárias didáticas.

Sobre o assunto, Kátia Abud examinou os programas curriculares para o ensino de História, de 1931 e 1945, e concluiu que os conteúdos privilegiavam a abordagem na qual os principais agentes históricos eram os interesses metropolitanos e os portugueses no passado colonial, pois este era considerado como o "primeiro momento da formação do sentimento

⁵⁵ BITTENCOURT, Circe, 2007. Op. cit., p. 42.

⁵⁶ ABUD, Kátia. Op. cit., p. 37.

⁵⁷ COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., p. 70.

⁵⁸ ABUD, Kátia. Op. cit., p. 32.

⁵⁹ BITTENCOURT, Circe. Op. Cit., 2007, p.42.

⁶⁰ ABUD, Kátia. Op. cit., p.33.

⁶¹ BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de História: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p.69.

nacional brasileiro".⁶² Seguramente, durante o Estado Novo, a memória histórica nacional também foi questão relevante posta aos interesses desse regime político autoritário, que encontrou na ideologia da mestiçagem⁶³ uma maneira de consolidar a unidade nacional. Logo, a mestiçagem promovida pelo Estado Novo e a ideia de miscigenação do IHGB, presente nos currículos prescritos para o Ensino de História, entrelaçam a memória histórica nacional e a História Ensinada, pois ambas dão forma a um ideal de Brasil composto por mestiços, ou seja, "não havia mais negros, brancos ou índios. Estes existiriam somente no passado. Haviam legado, heranças ou como a literatura historiográfica e didática gostava de chamar, 'contribuições' para a sociedade brasileira".⁶⁴ Nesta narrativa contada, vale frisar, os agentes históricos sobrepujados eram os que representavam a superioridade do homem branco.

É possível notar a predominância desta concepção nos conteúdos escolares de História do Brasil pelo menos até 1986.⁶⁵ Porém, tanto o alargamento da escolarização como das mudanças nas perspectivas historiográficas, impulsionaram o questionamento do dito modelo. O desenvolvimento das histórias social e cultural, assim como a historiografia marxista proporcionaram visibilidade aos agentes tratados como coadjuvantes até então: escravos, colonos pobres, operários.⁶⁶ No que concerne aos povos indígenas, a importante inflexão ocorrida na década de 1930 pela constituição da moderna historiografia brasileira inaugurada nas figuras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, embora tenha redimensionado as explicações sobre as origens da sociedade brasileira deslocando a análise da categoria raça para aspectos culturais, sociais ou econômicos, "não promoveu um novo dimensionamento da participação indígena na construção de uma memória histórica nacional; antes contribuiu para a construção de visões que a diminuía".⁶⁷ Será, de fato, no período da redemocratização que as produções acadêmicas passarão a indagar com veemência o lugar (des)ocupado pelos povos indígenas na memória histórica, na historiografia e na história ensinada.⁶⁸

⁶² ABUD, Kátia. Op. cit., p. 35.

⁶³ De acordo com Sérgio Costa, a ideologia da mestiçagem teve sua constituição na década de 1930 e consiste na formulação da brasilidade identificada como mestiça, isto é, uma nação unitária que suplanta as diferenças étnicas. Cf. COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, vol. 13, n.1, p. 143 - 158, maio de 2001.

⁶⁴ MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013. p. 81.

⁶⁵ BITTENCOURT, Circe. Op. cit., 2007, p. 43.

⁶⁶ Idem.

⁶⁷ COELHO, Mauro Cezar. Op. cit., 2016, p. 79.

⁶⁸ Publicado no início da década de 1990, a coletânea "História dos índios no Brasil" organizada por Manuela da Cunha representa a inflexão mencionada. Na introdução da obra, a organizadora e antropóloga

Importa considerar que ressignificações e redefinições ocorrem no decorrer dos eventos históricos. Certamente, o saber histórico transmitido na Educação Básica nos séculos XX e XXI não reproduz o modelo nacionalista do XIX em absoluto. Porém, as premissas constituídas pela trajetória histórica dessa disciplina escolar, com suas mudanças e continuidades, integram o conjunto de discursos⁶⁹ com os quais os livros didáticos de História voltados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD entre 1999 e 2017, dialogam na sua composição narrativa, além de constituírem o universo de representações⁷⁰ que circundam o Índio brasileiro na memória histórica, na História acadêmica e Ensinada. Além disso, a permanência de tradições na História Ensinada tem espaço significativo de investigação no campo do Ensino de História.⁷¹

Tendo em vista, portanto, que o propósito central desse estudo é a apreensão da construção discursiva a respeito das representações sobre o Índio brasileiro na narrativa literária didática, busca-se o entendimento dos critérios envolvidos na produção das obras didáticas. Neste sentido, a análise dos Guias de Livros Didáticos é fundamental, pois, se os Editais do PNLD elencam as premissas legais, morais, didático-pedagógicas e historiográficas que compõem o processo de avaliação dos livros didáticos, os Guias denotam duas especificidades: I) manifestam a maneira pela qual as exigências dos Editais foram interpretadas; II) os Editais são divulgados e assinados apenas por uma instituição do governo federal, ou seja, o Ministério da Educação, enquanto os Guias possuem fichas técnicas descritoras da equipe responsável pela avaliação e recomendação dos livros para utilização na Educação Básica.

Na tese *Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a(s) identidade (s) brasileira (s) em livros didáticos de História (1971-2011)*, Jean Carlos Moreno chama atenção para as "regras do jogo" no processo de produção dos livros didáticos de História,

Manuela Carneiro da Cunha faz referência ao desenvolvimento da historiografia nacionalista, de referenciais eurocêntricos, que levou à ideia de que os povos indígenas foram "apenas vítimas do sistema mundial". Cf. CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: _____. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria municipal de cultura: FAPESP, 1992.

⁶⁹Assume-se o conceito de Discurso proposto por Mikhail Bakhtin. Cf. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. Hucitec, 2006.

⁷⁰Apropria-se no estudo o conceito de Representação do historiador Roger Chartier. Cf. CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

⁷¹Cf. RIBEIRO, Renilson; SANTOS, Amauri Junior da Silva. O caráter acidental da Lei n. 10.639/03: o desafio de (re) escrever narrativas sobre a história africana e afro-brasileira sob um novo contexto epistemológico e histórico. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.) **A Diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016 (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).; ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: : ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

onde o Estado é o protagonista pois elabora, avalia e aprova as obras. Nessa dinâmica, "os avaliadores do Estado são os primeiros clientes a que as editoras devem atender. Sem a sua chancela, a obra não entra nas relações de mercado".⁷² Na ocasião, o autor toma como referência um trabalho de Tânia Regina de Luca, no qual a historiadora analisa a relação entre livro didático e Estado ilustrando o processo de formação das obras didáticas da seguinte forma:

é justamente a existência de uma política educacional que cria um público cativo (os alunos), que demanda livros específicos (escolares), que devem ser escritos (autores) e produzidos (editores) de acordo com os programas e objetivos prescritos e reconhecidos como relevantes (Estado) pelo menos por parte da sociedade.⁷³

Assim, bem como observa Jean Carlos Moreno, a concepção dos livros didáticos integra uma "batalha de percepções", nas palavras do autor, de modo a considerar que autores e editores precisam negociar com a cultura nacional e escolar, já que o propósito da História Ensinada não se limita à mera transposição do conhecimento acadêmico, estando muito mais relacionada à "construção coletiva de um sentido, que sempre envolve valores morais ou éticos reelaborados a partir de dispositivos cognitivos e simbólicos."⁷⁴

Dáí que os sujeitos envolvidos nessa batalha discursiva a respeito da produção de obras didáticas - em destaque neste capítulo os avaliadores do Estado - fazem parte dessa "cultura nacional e escolar", isto é, reconhecem o papel da História na formação da memória histórica nacional, no desenvolvimento dos valores éticos e morais, e no atendimento às mudanças propostas pelos movimentos sociais, como nos casos das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: as leis 10.639/03 e 11.645/08.⁷⁵ Esta última, inclusive, trata da obrigatoriedade do tratamento com a temática indígena na Educação

⁷² MORENO, Jean Carlos. Op. cit., 2013, p.49.

⁷³ DE LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 153.

⁷⁴ MORENO, Jean Carlos. Op. cit., 2013, p. 52.

⁷⁵ Conforme demonstram Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares, a execução de ações para atendimento das alterações na LDB, provenientes de demandas da sociedade civil, implica a adoção de medidas "do ponto de vista institucional", isto é, a questão da educação para as relações étnico-raciais precisa ser foco de reflexão de tudo aquilo que se refere à Educação Básica, o que inclui, por exemplo, a comunidade acadêmica e o aprimoramento dos cursos de formação inicial, continuada e pós-graduação. Neste sentido, é imprescindível que o processo de produção, avaliação e distribuição de material didático pelo PNLD também se insira nessa dinâmica. Cf. COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da lei nº10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da ABPN**, v.8, n. 19, mar. 2016 – jun. 2016, p.69-96.

Básica. Portanto, as resenhas destes especialistas demonstram a maneira pela qual os povos indígenas são percebidos nos livros didáticos de história.

2.2 - Interpretações sobre História, Índio e tradição nos Guias de livros didáticos

Desde a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, os manuais didáticos passam por análise preliminar que irá indicar sua autorização para disponibilização nas escolas, caso estes estejam em conformidade com as orientações e diretrizes estabelecidas pela instituição regulado, na época, o CNLD. Evidentemente, durante o governo Vargas buscava-se a vedação de obras que criticassem o regime político vigente.⁷⁶

Serviu ainda, a longo prazo, para a uniformização e criação de padrões na apresentação dos conteúdos históricos nos livros didáticos, como a divisão quadripartite, oriunda do modelo francês de ensino e que predomina até a contemporaneidade nos níveis Fundamental, Médio e Superior.⁷⁷ Dada a característica autoritária e reguladora do Estado Novo, avaliadores, editores e autores de livros didáticos deveriam possuir alinhamento e aproximação com os interesses do governo. Nesse contexto, o Ensino de História deveria voltar-se para a formação da “consciência patriótica” em apoio e legitimação do Estado Novo, caso contrário, ficavam fora da “listagem oficial de livros autorizados para utilização no ensino público”.⁷⁸ A ordenação reguladora teve prosseguimento durante a Ditadura Civil-Militar, de maneira que os livros deveriam seguir as diretrizes dos governos militares mesmo por conta do investimento “no parque industrial brasileiro com vistas a aproximar as relações entre editores e Estado”.⁷⁹ De acordo com as autoras, a principal diferença entre a CNLD de 1938 e o PNLD de 1985 é a função atribuída a sua instrumentalização, isto é, enquanto o primeiro servia como propagador ideológico de Estado, o segundo possui como matriz a qualidade do ensino no contexto de retorno à democracia no país; no entanto, ambas as políticas educacionais atuaram/atuam na conformação de padrões nos arranjos dos conteúdos elencados pelos livros didáticos.⁸⁰

⁷⁶ MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**, v. 2, n° 4, p. 213-240, 2013. p. 217.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 218-219.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 221.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 228.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 229.

Em 1996, teve início a regularização da avaliação pedagógica dos livros didáticos. Segundo Sonia Regina Miranda e Tania de Luca, esse processo avaliativo vem interferindo na forma e no conteúdo dos livros didático, de modo que:

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra.⁸¹

Infere-se da citação destacada que os Guias de livros didáticos integram a dinâmica da produção ao identificarem a existência de possíveis descompassos entre os critérios estabelecidos pelos Editais e o conhecimento disposto nas narrativas didáticas. Além disso, é importante que as obras sejam recomendadas pelos Guias, caso contrário, as editoras e grupos editoriais podem entrar em imbrólios financeiros significativos.⁸²

Interessa frisar a advertência de Sonia Miranda e Tania de Luca sobre a análise de livros didáticos: deve-se considerar não apenas as proposições/inoações acadêmicas, mas também o “complexo jogo que atende a interesses bem definidos”. Complexidade esta que se dá pela relação entre os saberes de referência, autores e editoras.⁸³ Tendo em vista, portanto, que os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para as escolas públicas do país e constituem-se em formas de “currículo semi-elaborado”,⁸⁴ materializam as “guerras de história” ou as disputas em torno do que deve ou não ser ensinado sobre História, o que influi também no trato com as representações sobre o Índio brasileiro nas narrativas didáticas.

Erinaldo Cavalcanti descreve o processo avaliativo que consiste na indicação de instituições públicas de ensino superior pelo Ministério da Educação para que estas criem as equipes técnicas especializadas e multidisciplinares oriundas de seu quadro funcional ou agregar ainda docentes da Educação Básica que atuam na rede pública.⁸⁵ Após a avaliação são elaborados os Guias de Livros Didáticos, os quais são distribuídos para as instituições públicas de ensino para que os docentes possam indicar os livros eleitos para uso. É a escolha

⁸¹ MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. [online]. 2004, v.24, n.48, p.123-144. p. 127-128.

⁸² Ibid., p. 128.

⁸³ Ibid., p. 131.

⁸⁴ Ibid., p. 134.

⁸⁵ CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 262-284, 2016. p. 269.

dos professores que promoverá a reprodução do livro indicado em larga escala pelas editoras.⁸⁶ De maneira semelhante à Sonia Regina e Tania de Luca, Erinaldo Cavalcanti sublinha a complexidade presente no processo de produção, avaliação e uso do livro didático, especialmente pela sua dimensão mercadológica na qual o Estado é o principal agente consumidor e estabelece os requisitos para aprovação das obras nos editais lançados.

Logo, o autor sugere que “um ponto crucial para tecermos as críticas aos livros didáticos é a problematização dos critérios de avaliação e seleção das equipes que avaliam e selecionam os livros que entrarão no Guia [...]”.⁸⁷ Sendo assim, propõe-se no presente estudo a análise desse processo de avaliação retratado pelos Guias de Livros didáticos com o intuito de dimensionar os discursos e representações que dialogam na conformação da narrativa literária didática sobre o Índio brasileiro, pois os avaliadores estão inseridos nas “guerras de história”, de modo que, sendo especialistas na área da História, precisam ir além da constatação de atualizações historiográficas nos livros didáticos e lidar com a memória histórica, estabelecida como nacional pelo IHGB e Colégio Pedro II, atuando como intelectuais orgânicos dada a função atribuída à História Ensinada na Educação Básica: a formação para cidadania democrática, participativa e crítica.

Sobre o conceito de intelectualidade orgânica, Maria Lúcia Duriguetto afirma que os intelectuais - na concepção de Gramsci - tanto fazem parte das relações sociais como pertencem e representam interesses de uma determinada classe social.⁸⁸ Em sentido semelhante, Giovanni Semeraro afirma que os intelectuais orgânicos são os especialistas da profissão, os quais além de vinculados ao "modo de produção do seu tempo", também executam "funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam".⁸⁹ Por sua vez, segundo Rodrigo Diaz de Vivar y Soler, estes intelectuais, ainda que estejam vinculados ao sistema capitalista, podem promover a emancipação das classes oprimidas.⁹⁰

Em outras palavras, os avaliadores da área de História parecem estar comprometidos com o projeto de cidadania, proposto pela legislação educacional e a documentação do PNLD, possuidor do potencial de subverter os traços tradicionalmente consolidados como

⁸⁶ Ibid., p. 270.

⁸⁷ Ibid., p. 272.

⁸⁸ DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço social & sociedade**. São Paulo. n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. p. 284.

⁸⁹ SEMERARO, Giovanni. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.26, n.70, p. 373-391. p.378.

⁹⁰ SOLER, Rodrigo Dias de Vivas. Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.23, n.2, p. 541-561, ago. 2017. p.543.

eurocêntricos nas histórias narradas pelos livros didáticos, as quais conformam a trajetória histórica de formação da sociedade brasileira. Tais intelectuais, portanto, não estão desalinhados das inúmeras problemáticas inerentes ao ensino da disciplina, antes passam a integrá-las, assim como orientam as produções das narrativas dos livros didáticos. Inseridos dentro do sistema capitalista e atuando em conformidade com as instruções normativas e legais, os especialistas da área de História interferem na criação das representações sobre o Índio brasileiro na literatura didática ao tecerem críticas às narrativas tradicionais em busca da formação para cidadania participativa e tolerante.

Daí, portanto, a pertinência da análise das resenhas produzidas por estes avaliadores, neste estudo. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, sete Guias de Livros didáticos foram publicados correspondentes aos anos 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. O Guia de 1999 reúne, em apenas um volume, cinco áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Na ocasião, a coordenação de História era liderada por Holien Gonçalves Bezerra, que lecionou na PUC - SP e UFG, o qual contou com o auxílio de Júlio Pimentel Pinto, professor da USP. O Guia de 1999 é resultado da primeira avaliação de livros voltados para 5^a a 8^a séries. Segundo Holien Gonçalves:

A montagem da equipe respeitou alguns critérios fundamentais: mesclar avaliadores com experiência no Ensino Fundamental com outros que trabalhassem no Ensino de Terceiro Grau; professores com experiência nas diferentes áreas de pesquisa da História e também no Ensino da Disciplina e, por fim, contemplar, na medida do possível, a diversidade regional do país.⁹¹

O historiador também afirma que os profissionais da área ficaram reunidos na Escola Fazendária em Brasília, durante uma semana, debatendo os critérios da avaliação e levando em consideração o edital público, de maneira que dois avaliadores ficavam responsáveis por cada livro individualmente (na época não se analisava coleções completas). Houve, ainda, a elaboração de uma ficha de avaliação com o intuito de "homogeneizar o processo de avaliação", pois, cada ficha era entregue à coordenação para debates sobre as concordâncias e discordâncias entre os avaliadores. Além disso, "se houvesse discrepância forte entre os dois avaliadores, a regra era chamar outro avaliador para dar um terceiro parecer".⁹² Holien Gonçalves ressalta que, embora o Guia fosse publicado em 1999, o trabalho avaliativo era desenvolvido no decorrer dos dois anos anteriores: 1997 e 1998.

Na ocasião, Holien Gonçalves Bezerra e Júlio Pimentel Pinto revisavam os pareceres dos avaliadores, comparavam com suas próprias impressões, entravam em contato com os

⁹¹ GOMES, Ângela Maria de Castro; LUCA, Tania Regina de. Entrevista - Holien Gonçalves Bezerra. *Revista História Hoje*, v. 2, n° 4, p. 177-210, 2013. p. 181.

⁹² *Ibid.*, p. 182.

avaliadores para, enfim, construírem o parecer final que era ainda examinado por um técnico da SEF (Secretaria do Ensino Fundamental - MEC). Como consequência da avaliação de 1999, oito processos foram iniciados contra a área da História. De acordo com Holien Gonçalves Bezerra:

Várias editoras entraram com processos contra o MEC. No caso da História, foram oito processos. Eram liminares que pretendiam a sustação da validade da avaliação, alegando, por exemplo, que ela feria a liberdade de expressão, que era uma imposição, uma censura mesmo, por parte do governo. Mas o interessante é que em nenhuma parte dessa argumentação se faziam referências ou críticas ao edital. O edital é decisivo; ele precisa ser claro e, nesse caso, estava claro, claríssimo. E é o ponto de referência para todo o processo de avaliação.⁹³

Nota-se, portanto, a importância dos critérios estabelecidos pelos editais. Assim, os valores propostos e a função estabelecida para a História ensinada nesta documentação dão forma às narrativas literárias didáticas. No alvorecer do século XXI ocorreu a descentralização da avaliação, isto é, ao invés do processo ser completamente feito pelo MEC, os Coordenadores de Áreas sondaram universidades brasileiras para cooperar com a avaliação.⁹⁴ Em meados de 2000, representantes do MEC, Coordenadores de Áreas da avaliação, especialistas em Educação e pessoas comprometidas com as políticas públicas educacionais reuniram-se num seminário organizado em São Paulo, cujo resultado foi a publicação do documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, em 2001.⁹⁵ Na seção introdutória o documento descreve que

expressa um compromisso do Ministério da Educação para com as principais metas discutidas e estabelecidas, pretende também contribuir para impulsionar o crescente debate acerca da qualidade da escola fundamental brasileira, particularmente acerca do papel do livro didático em sua melhoria, bem como do conjunto de processos envolvidos na avaliação, escolha e compra desses materiais pedagógicos [...].⁹⁶

Desse modo, o documento elaborado por meio das contribuições dos especialistas é apresentado como o engajamento do Ministério da Educação com os objetivos da Educação, bem como do livro didático e sua avaliação, indicando a intrínseca relação entre o Estado e a conformação da produção didática. Foi o MEC que, em 1995, criou as comissões de áreas do conhecimento, as quais “tiveram por incumbência a formulação de critérios de avaliação, sua discussão com os editores e autores e o desenvolvimento do processo de avaliação

⁹³ Ibid., p. 183.

⁹⁴ Ibid., p. 186.

⁹⁵ Ibid., p. 185.

⁹⁶ Batista, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p.10.

propriamente dito”.⁹⁷ A partir daí, os professores podiam fazer suas escolhas com bases nos Guias de Livros Didáticos. Segundo o *Recomendações*:

Com base no Guia, os professores puderam ter condições mais adequadas para a escolha do livro que julgavam mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos, às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola. Puderam, inclusive, optar por adotar um livro que, embora não-recomendado pelo MEC, tivesse tido sua inscrição aceita no PNLD (e por isso receberam, ao lado do Guia, um Catálogo com a relação de todos os livros que não foram excluídos no processo de avaliação). Só não puderam escolher livros que em razão de apresentarem preconceito, discriminação, erro conceitual grave - foram excluídos do Programa Nacional do Livro Didático.⁹⁸

Sobre o excerto referido, interessa ressaltar a manifestação da preocupação com a reprodução de preconceitos e discriminações na produção didática. Sendo, portanto, critério eliminatório fundamental para todas as áreas de conhecimento. Tendo em vista que a função da História ensinada relaciona-se com a formação para cidadania e esta, por sua vez, influencia o estabelecimento dos eventos históricos arrolados nos livros didáticos assim como das representações sobre o Índio brasileiro, a análise dos Guias proposta, neste estudo, procede pela investigação das concepções que se relacionam com essas duas premissas interconectadas: formação para cidadania e representações sobre o Índio brasileiro. O Guia de 1999 foi avaliado por trinta e um pareceristas,⁹⁹ demonstrados no seguinte quadro 2, que indica a instituição na qual se constituíram especialistas em História, entre a década de 1990 e os anos 2000:

Quadro 2 - Comissão avaliadora de História de 1999

Parecerista	Instituição
Ana Teresa Marques Gonçalves	Doutorado em História Econômica na Universidade de São Paulo
Analise Maria Muller de Carvalho	Mestrado em História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Andréa Ferreira Delgado	Doutorado em História na Universidade Estadual de Campinas
Carla Reis Longhi	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo

⁹⁷ Ibid., p.13.

⁹⁸ Ibid., p.14.

⁹⁹ Importa frisar que as informações sobre os pareceristas é de domínio público, pois consta na documentação oficial publicada pelo Ministério da Educação no Guia de Livro Didáticos de 1999. Cf. BRASIL. **Guia de Livros Didáticos - 5ª a 8ª séries.** PNLD 1999. Brasília, 1998. p. 454.

Cláudia Regina Callari¹⁰⁰	Doutorado em História na Universidade de São Paulo
Daisy Amadia Fujiwara	Não localizado
Dulce Oliveira Amarante dos Santos	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo
Duvaldo Bamonte	Doutorado em Ciências da Comunicação na Universidade de São Paulo (USP)
Eduardo Antonio Bonzatto	Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Gilberto Lopes Teixeira	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo
Janes Jorge	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo
José Rogério da Silva	Não localizado
Lídia Maria Vianna Possas	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo
Lilian de Cássia Lisboa Miranda	Não localizado
Maria Aparecida Aquino	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo
Maria Cecília Martinez	Mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo
Maria do Carmo Ferraz Tedesco	Não localizado
Maria Lucia Morrone	Doutorado em Educação, História Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Maria Rita de Almeida Toledo	Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

¹⁰⁰ O currículo lattes da pesquisadora não está disponível na plataforma do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A informação sobre sua formação foi retirada de artigo publicado na Revista Brasileira de História, em 2001. Cf.: CALLARI, Cláudia Regina. Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, nº 40, p. 59-83. 2001.

Mirtes Timpanaro	Não localizado
Nelson Schapochnik	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo
Paulo Jorge Storace Rota¹⁰¹	Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Paulo Koguruma	Doutorado em História Social na Universidade de São Paulo
Robson Norberto Dantas¹⁰²	Doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2004-2010)
Ronilde Rocha Machado	Não localizado
Salomão Jovino da Silva	Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Silvio Barini Figueira Pinto	Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Tânia Regina de Luca	Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo
Vilma de Fátima Machado	Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília
Wagner Pinheiro¹⁰³	-
Waldinice Maria do Nascimento	Mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás

Fonte: Plataforma Lattes do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sistematização da Autora (2019).

¹⁰¹ De acordo com o currículo lattes do pesquisador, seu mestrado foi feito entre 2015 e 2018. Graduou-se em História, em 1986. Portanto, na época da avaliação, este era graduado. Cf. <http://lattes.cnpq.br/4796320225565701>. Acesso em 01 de fevereiro de 2020.

¹⁰² De acordo com informação do currículo lattes, o doutorado do pesquisador foi concluído em 2010. Tornou-se Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1997, no período da avaliação. Cf. <http://lattes.cnpq.br/0557351219964656>. Acesso em 01 de fevereiro de 2020.

¹⁰³ O Guia de 1999 não fornece maiores informações a respeito deste pesquisador. A busca por este nome e sobrenome, no currículo lattes, resulta em 66 resultados, de maneira que não é possível definir qual dos pesquisadores corresponde ao avaliador do PNLD de 1999.

Depreende-se, das informações do quadro 2, que as formações dos especialistas se concentraram no estado de São Paulo. Estes avaliadores estiveram sob coordenação de Holien Gonçalves Bezerra, com assessoria de coordenação por Júlio César Pimentel Pinto Filho, e assessoria técnica de Lena Castello Branco Ferreira de Freitas. O Guia de 1999 apresenta na seção *Princípios Gerais* a subsequente afirmativa:

Por fim, como o objetivo último da educação escolar é “preparar o educando para o exercício da cidadania” e “qualificá-lo para o trabalho” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Título II, art. 3º), o processo formativo precisa realizar uma nova mediação, agora entre a esfera privada das experiências familiares ou pessoais e a vida pública. Portanto, seja qual for a disciplina a que sirva, o livro didático deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático, o que o obriga ao ‘respeito à liberdade’ e ao ‘apego à tolerância’ (LDB, Título II, art. 3º, IV).¹⁰⁴

O Guia manifesta, assim, o compromisso que o livro didático deve ter com a educação para cidadania, a qual congrega as ideias de respeito e tolerância para o “convívio social democrático”. Desse modo, a “contribuição para a construção da cidadania” é indicada como um dos três critérios eliminatórios comuns às cinco áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História), ao passo que os outros dois tratam de “correção dos conceitos e informações básicas”, referindo-se à atualização científica e “correção e pertinência metodológicas”, encaminhando a necessidade dos livros adotarem e executarem metodologias coerentes com as disciplinas e níveis de ensino, no intuito de desenvolver “competências cognitivas básicas, como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento.”¹⁰⁵ Por seu turno, a cidadania é desenvolvida por meio das seguintes premissas:

Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá:

Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação;

Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.¹⁰⁶

O sentido de cidadania vinculado à rejeição de preconceitos e discriminação pode ser encontrado nos demais Guias. De fato, o Guia de 2002 reproduz a descrição sobre cidadania,

¹⁰⁴ BRASIL. *Guia de Livros Didáticos* - 5ª a 8ª séries. PNLD 1999. Brasília, 1998. p.13.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.15.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.15-16.

alterando dois detalhes: troca o termo “livro didático” por “obra didática” e inclui o preconceito contra a “linguagem” dentre os critérios de eliminação.¹⁰⁷ A partir de 2002, a construção de cidadania é tópico abordado em cada resenha de coleção, isto é, cada resenha indica qual o nível de êxito da coleção analisada no que se refere ao desenvolvimento das noções próprias ao cidadão que se quer formar. Em 2005, a seção introdutória intitulada “Carta ao professor” sublinha que dentre os critérios de seleção e exclusão das obras constam:

[...] problemas como erros de informação ou conceituais, desatualizações graves, inadequações notáveis entre a proposta metodológica explicitada e sua efetivação na obra, preconceitos, discriminações ou formas de proselitismo capazes de comprometer a formação de um aluno cidadão e, por último, problemas graves de edição ou impressão.¹⁰⁸

Mais uma vez, preconceito e discriminação são apontados como valores incompatíveis com a formação para cidadania. O Guia de 1999 possui uma característica distinta dos demais, pois a avaliação não foi feita por coleção e sim por cada livro individualmente. Por isso, o documento será destacado aqui separadamente, dada a sua peculiaridade. A seção destinada à área da História encarrega-se de enfatizar a dimensão formativa da disciplina:

O objetivo central da História é entender os diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma efetiva dimensão da contemporaneidade. A História é um processo de compreensão humana das diferentes e múltiplas possibilidades existentes na sociedade, a partir da experiência do presente; portanto, deve possibilitar ao aluno uma compreensão ativa da realidade, condição para o desenvolvimento e formação da cidadania.¹⁰⁹

Posteriormente, a cidadania anunciada no excerto em destaque é definida pelo papel que o livro didático ocupa no processo educativo: “não pode, de forma alguma, expressar preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação”.¹¹⁰ Nesse Guia não é freqüente nas resenhas dos livros a abordagem da cidadania, tampouco são classificados de acordo com o modelo de organização dos conteúdos (História Convencional, Integrada, Intercalada ou Temática). São onze livros voltados para a 5ª série, dos quais oito foram publicados por editoras de São Paulo, duas de Minas Gerais e uma de Goiás; treze livros destinados a 6ª série, nove publicados por editoras de São Paulo, duas por editoras de Minas Gerais, uma do Paraná e uma de Goiás; treze livros para a 7ª série, dez publicados por editoras de São Paulo, duas através de editoras localizadas em Minas Gerais e uma situada em

¹⁰⁷ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** - 5ª a 8ª séries. PNLD 2002. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2001. p.27.

¹⁰⁸ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** - 5ª a 8ª séries. PNLD 2005. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. p. 5-6.

¹⁰⁹ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** - 5ª a 8ª séries. PNLD 1999. Brasília, 1998. , p.459.

¹¹⁰ Ibid. p.462.

Goiás; por fim, quatorze livros destinados a 8ª série, dez publicados por editoras de São Paulo, três por editoras de Minas Gerais e uma obra publicada por editora de Goiás.

Portanto, neste primeiro processo de avaliação, percebe-se a predominância de editoras da região sudeste na fabricação de livros, além dos espaços de formação da comissão avaliadora, que integram um programa de alcance nacional, isto é, com vista ao atendimento das cinco regiões do país distintas entre si, em diversos aspectos. A avaliação de 1999 foi a experiência inaugural do PNLD para a apreciação de obras dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta é a razão pela qual a análise desse Guia precisa ser feita de maneira específica, pois o programa ainda não tinha muito bem definidos os modelos de sistematização dos Guias.

Como assinalado anteriormente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é executado no intuito de atender as cinco regiões do país. Nota-se, no entanto, a ausência de representação equivalente entre os espaços, no que se refere à formação dos avaliadores e às editoras de publicação dos livros. Não obstante, por meio das resenhas dispostas nos Guias é possível apreender a maneira pela qual essas comissões interpretam as diretrizes e normas oriundas dos Editais de inscrição no PNLD. A comissão avaliadora do Guia de 1999:

- I) elogia a crítica à concepção eurocêntrica na narrativa didática;¹¹¹
- II) nota a ínfima abordagem das resistências negra e indígena;¹¹²
- III) questiona se “julgar o passado” é eficaz na formação para cidadania;¹¹³
- IV) critica o “tradicional modelo cronológico”;¹¹⁴
- V) assume como positiva a abordagem de aspectos sociais e culturais na experiência dos múltiplos sujeitos históricos;¹¹⁵
- VI) trata como positiva a ênfase na diversidade cultural dos grupos indígenas e o tratamento das mudanças e permanências ocorridas no modo de vida indígena após o contato com os europeus, de maneira que os livros que se afastam dessa proposta são indicados como problemáticos pela reprodução de generalizações;¹¹⁶

¹¹¹ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** - 5ª a 8ª séries. PNLD 1999. Brasília, 1998. pp. 467; 469; 542; 525.

¹¹² Ibid. pp. 496, p.483, 489-490.

¹¹³ Ibid. p 524.

¹¹⁴ Ibid. pp. 471; 495; 477; 537; 542.

¹¹⁵ Ibid. pp. 471; 513.

¹¹⁶ Ibid. pp. 471; 515; 486; 525; 526.

VII) critica simplificações explicativas que classificam os povos indígenas da América Espanhola como superiores aos povos indígenas das outras partes do continente;¹¹⁷

VIII) questiona a superficial abordagem sobre o escambo como uma relação de “exploração e dominação” e também da explicação sobre a substituição da mão de obra indígena pela africana a partir da perspectiva da inaptidão indígena ao trabalho escravo;¹¹⁸

IX) denuncia a associação dos povos indígenas ao termo “primitivo”;¹¹⁹

X) considera positiva a relação entre o passado e o presente estabelecida por meio , de conexões como as conseqüências da devastação ao meio ambiente, desrespeito às culturas, preconceito racial, má distribuição de terras, cuja origem remonta ao passado colonial;¹²⁰

Neste sentido, no que se refere à formação para cidadania e representações sobre o Índio brasileiro, os avaliadores demonstram plena atenção ao tratamento da temática indígena, por meio do cuidado com a reprodução de concepções preconceituosas, genéricas e discriminatórias. Interessa notar que mesmo existindo preocupação a respeito da eficácia do “juízo do passado”, para a construção cidadã, em passagem sobre o movimento ludista na Inglaterra, o texto didático classificou-o como movimento revelador da “ingenuidade do movimento trabalhista nos primeiros anos da sociedade industrial”.¹²¹ Outras passagens da avaliação encaminham noções de “desrespeito às culturas”, ou ainda, a falta de consciência ecológica no passado colonial; tais situações descritas podem ser igualmente interpretadas como formas de “juízo do passado”, pois como indicou Renilson Ribeiro, estas não eram percepções próprias do colonizador.¹²² Porém, a configuração demonstra-se coerente com as propostas do PNLD, já que as passagens tratam da formação da sociedade brasileira, cuja gênese está no passado colonial, de modo que o passado brasileiro deve ser acionado, no livro didático, em conformidade com os objetivos principais da disciplina – a formação para cidadania crítica que rejeita preconceitos e respeita a diversidade cultural.

Após a publicação da obra *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, em 2001, ocorreu a descentralização do processo de avaliação, que passou a ser

¹¹⁷ Ibid. p. 502.

¹¹⁸ Ibid. pp. 483; 507.

¹¹⁹ Ibid. p. 485.

¹²⁰ Ibid. p. 487.

¹²¹ Ibid. p. 523.

¹²² RIBEIRO, Renilson. Imagens didáticas do Índio na coleção História & Vida. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n.2, p.102 -115, jun. 2008. p. 108.

feito em parceria com as universidades públicas.¹²³ Assim, a cada nova ocorrência avaliativa, uma instituição de ensino superior passou a ser responsabilizada para coordenação. No Guia de 2002, a incumbência foi da Universidade estadual Paulista (UNESP).¹²⁴ Em 2005, de acordo com o documento de Apresentação do Guia referente a esse ano, a avaliação envolveu "as Universidades Federal de Minas Gerais (UFMG) e de Pernambuco (UFPE), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP)".¹²⁵

A partir de 2008, a indicação da instituição responsável passou a compor a ficha técnica dos Guias. Neste mesmo ano, a coordenação institucional foi feita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).¹²⁶ Em 2011, o processo avaliativo esteve sob coordenação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).¹²⁷ Para elaboração do Guia de 2014, mais uma vez, o encargo foi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Neste ano, diferente dos anteriores, ao lado da indicação dos avaliadores, o Guia demonstra a instituição na qual o especialista está vinculado profissionalmente, no período do processo. Desse modo, dos trinta e um pareceristas, quinze são da região Nordeste, seis do Sudeste, sete da região Sul, dois da região Centro-Oeste e um especialista da região Norte.¹²⁸ Por fim, a composição do Guia de 2017 esteve sob competência da Universidade Estadual de Londrina (UEL), denotando a predominância de profissionais da região Sul (vinte e um especialistas). De todo modo, o Nordeste foi representado por dez avaliadores, enquanto a região Sudeste teve cinco. Regiões Centro-Oeste e Norte aparecem com pouca expressividade de historiadores no processo de avaliação: um especialista de cada.¹²⁹ Além disso, nenhuma das duas regiões (Centro-Oeste e Norte) ocuparam-se com a coordenação do processo até então.

De todo modo, as noções de cidadania encaminhada pelos Guias de 2002 e 2005 seguem determinados padrões, exemplificados pelos seguintes excertos:

¹²³ CARIE, Nayara Silva. **Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª a 8ª série do ensino fundamental**: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional de Livros Didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. p. 42

¹²⁴ Ibid., p. 45.

¹²⁵ BRASIL. Apresentação. **Guia de Livros Didáticos**. PNLD 2005. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. p. 7.

¹²⁶ BRASIL. **Guia de livros didáticos** PNLD 2008 : História. Ministério da Educação. — Brasília : MEC, 2007. p. 4-5.

¹²⁷ BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011 : História. — Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 5.

¹²⁸ BRASIL. **Guia de livros didáticos** : PNLD 2014 : história : ensino fundamental : anos finais. — Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. p. 4.

¹²⁹ BRASIL. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais. Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. p. 4-5.

- I) “Busca-se despertar valores de cidadania mediante estratégias que mostram a diversidade cultural do ser humano, as formas de opressão, as lutas cotidianas, assim como desenvolver valores democráticos e o espírito crítico em relação a situações do passado e da atualidade”.¹³⁰
- II) “O estímulo à ação cidadã é favorecido ao se focalizarem as questões políticas e sociais injustas e não resolvidas. Também se destaca na abordagem da organização social e política e na observação das diferentes culturas”.¹³¹
- III) “O conceito de cidadania é construído a partir das reflexões históricas ao se valorizar a discussão sobre violência, racismo e preconceito. Estabelece-se com o aluno, por meio do texto, uma efetiva discussão sobre as diferenças entre os povos, e a discriminação social é trabalhada como crime, com a apresentação dos artigos da Constituição Brasileira”.¹³²
- IV) “a existência de estereótipos e de simplificações explicativas não apenas banalizam o conhecimento que os alunos possam ter da História, como prejudicam a formação de cidadãos críticos e conscientes”.¹³³
- V) “A preocupação em explorar a diversidade cultural que caracteriza a experiência humana, o combate ao etnocentrismo, a denúncia de todas as formas de exploração, discriminação e preconceito, além da proposição de atividades que incentivem a socialização e o trabalho conjunto, estão entre os aspectos que merecem destaque”.¹³⁴

Não se discute, explicitamente, a questão indígena nessas resenhas. O foco recai sobre a diversidade étnica e cultural relacionada à cidadania. De maneira semelhante, o Guia de 2008 dá continuidade à relação tríade entre cidadania – diversidade - respeito.¹³⁵ Sobre a temática indígena, a avaliação identifica coleções que colocam os povos indígenas e afro-descendentes como protagonistas,¹³⁶ coleções que desenvolvem a cidadania discutindo a questão racial “com destaque para a exploração a que foram submetidos indígenas e negros africanos” ou ainda “evidenciando-se a incorporação de estudos e discussões acerca da valorização dos grupos sociais por muito tempo alijados da História Oficial, tais como

¹³⁰ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2005. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. p. 14-15.

¹³¹ Ibid., p. 24.

¹³² Ibid., p. 33.

¹³³ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2002. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2001. p. 275.

¹³⁴ Ibid., p. 287.

¹³⁵ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2008. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2007. pp.33; 37; 52; 53; 72; 112.

¹³⁶ Ibid., p. 60.

mulheres, crianças, afro-descendentes e indígenas”.¹³⁷ Desse modo, a ausência de tal alusão também é sublinhada pelos avaliadores, a exemplo:

Porém, embora a noção de cidadania seja valorizada em toda a obra, certos grupos sociais como os afro-brasileiros e as mulheres são pouco enfatizados. Do mesmo modo, os indígenas, que merecem algum destaque no período colonial, mas que vão desaparecendo ao longo dos volumes, o que pode significar a pouca atenção dada à questão da exclusão social no Brasil.¹³⁸

Neste sentido, a comissão avaliadora considera que o espaço destinado (ou não) aos povos indígenas se explica pelo escasso interesse da coleção em tratar da desigualdade social do país. Sugere, assim, o quanto a temática indígena está interligada às noções de cidadania, respeito e diversidade nas narrativas didáticas. O Guia de 2011 incorpora uma novidade: dedica seção sobre o tratamento da temática indígena e africana nas resenhas das coleções. Configuração que se estenderá para os Guias subsequentes – 2014 e 2017. Dada a peculiaridade dos três guias referenciados, estes serão explanados conjuntamente. No que se refere à cidadania apresentam os seguintes pressupostos:

- I) A cidadania é desenvolvida quando as coleções articulam o conhecimento histórico aos valores de tolerância e respeito aos sujeitos históricos e ao meio ambiente;¹³⁹
- II) A potencialidade do tratamento positivo da imagem de afrodescendentes e indígenas no que se refere ao combate à discriminação racial e ao preconceito.¹⁴⁰

No que concerne ao tratamento da temática indígena, a comissão avaliadora:

- I) Identifica se a coleção problematiza estereótipos ou a complexidade das relações entre povos indígenas e não indígenas;¹⁴¹

¹³⁷ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2008. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2007. p.84.

¹³⁸ Ibid., p. 107.

¹³⁹ Cf. BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2011. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2010. pp. 32; 39; 41; 52; 53; 57; 62; 72; 97; BRASIL. Educação Infantil e Fundamental, 2013. pp - 26; 35; 37; 50 / Guia de Livros Didáticos 2017. Brasília: **Guia de Livros Didáticos** 2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2016. pp. - 39; 61; 79.

¹⁴⁰ Cf. BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2011. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2010. pp. 37; 54; 107; BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2013. pp - 26; 47; 2014: 47; 55; BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2017. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2016. pp. - 43; 83; 109.

¹⁴¹ Cf. BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2011. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2010. p. 32; BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2017. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2016. p. 61.

II) Nota a concentração da abordagem narrativa sobre a presença indígena no passado colonial;¹⁴²

III) Aponta a presença do indígena no tempo presente pela demarcação de terras e a as conquistas asseguradas na Constituição de 1988 referentes ao respeito à organização social, costumes e tradições;¹⁴³

IV) Ressalta a valorização de afrodescendentes e indígenas como sujeitos históricos pelas ações de resistência.¹⁴⁴

Em suma, os Guias estão em diálogo com os critérios estabelecidos nos editais do PNLN que, por sua vez, são elaborados a partir das premissas da legislação e diretrizes educacionais dispostas como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases e suas alterações, os parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares nacionais. O sentido de cidadania proposto por essa documentação busca a formação do cidadão democrático, participativo e crítico, capaz de identificar as injustiças sociais do passado e do presente, promovendo o respeito à diversidade cultural do país.

No que se refere às representações sobre o Índio brasileiro, a comissão avaliadora denuncia a reprodução de generalizações e estereótipos, reconhece que as coleções abordam os povos indígenas como sujeitos históricos ao agirem pela resistência, além da constatação de que as obras didáticas deslocam o indígena do passado colonial para o tempo presente por meio das suas lutas pela demarcação de terras e do reconhecimento de sua diversidade. Como demonstrado, entretanto, pelo samba da Mangueira, existe "mais invasão do que descobrimento" nos livros didáticos de história. Isto se dá pela tradição eurocêntrica da história acadêmica e escolar no Brasil.

¹⁴² BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2011. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2010. p. 32; 47; 58; 73; 98; 108.

¹⁴³ Ibid., p.38; 42; 58; 63; 98.

¹⁴³ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos 2017**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2016. p. 86.

¹⁴⁴ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2011. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2010. p. 50; 52; BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2013. pp. 35; 38; BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** 2017. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2016. p. 67; 79.

2.3 - A controversa visão europeia para a escrita da história e suas implicações no ensino de história no Brasil

Em meio às proposições pensadas sobre a História Global, também chamada de transnacional ou interconectada,¹⁴⁵ emergiu uma crítica fundamental no debate: a problemática da imbricação entre escrita da História e formação dos Estados Nacionais, e o eurocentrismo presente nessa dinâmica.¹⁴⁶ Importa considerar que tal controvérsia teórico-metodológica sobre o eurocentrismo na produção de saberes científicos têm suas raízes no início do século XX. Especificamente sobre o meio historiográfico, Marcel Alves Martins considera os anos 1960/1970 como o período de sistematização de tais críticas.¹⁴⁷

Entende-se, portanto, neste estudo, a categoria eurocentrismo pela proposta de Samir Amin, economista egípcio. Em *El eurocentrismo: crítica de una ideología*, o intelectual referido assevera não deter a reflexão apenas na identificação dos preconceitos ou na ignorância dos ocidentais com os demais povos. Assim, define:

El eurocentrismo es un culturalismo en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos, irreductibles entre sí. Es entonces antiuniversalista porque no se interesa en descubrir eventuales leyes generales de la evolución humana. Pero se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo.¹⁴⁸

Neste sentido, o eurocentrismo é compreendido enquanto um paradigma cuja origem remonta ao contexto do período compreendido como "Renascimento" - relacionado também à consolidação cultural e ideológica do mundo capitalista moderno - no qual a Europa situa-se como referência na conformação do mundo ocidental. Pode, então, se manifestar de variados modos, o que inclui tanto a memória histórica nacional, como escrita da História acadêmica e a História ensinada na Educação Básica.

Enrique Dussel, filósofo nascido na Argentina e radicado no México, sugere o século XV como o período no qual a Europa se coloca como "centro" do mundo e define as demais

¹⁴⁵ Compreendo que a denominação para essa proposta teórico-metodológica possui variações. João Júlio Gomes dos Santos e Monique Sochaczewski executaram satisfatória demonstração de algumas tendências em: JÚNIOR, João Júlio Gomes dos Santos; SOCHACZEWSKI, Monique. História global: um empreendimento em curso. **Revista Tempo**. 2017, vol.23, n.3, p.483-502.

¹⁴⁶ George Iggers aponta o fim da Guerra Fria como o momento no qual os debates em torno da História Global ou Universal intensificam-se, porém, reitera que a História permanece associada às premissas dos Estados Nacionais. Cf. IGGERS, George. Desafios do século XXI à historiografia. **História da historiografia**, Ouro Preto, n. 04, março 2010. p. 105-124.

¹⁴⁷ MARTINS, Marcel Alves. 2012. **O eurocentrismo nos programas curriculares de História: 1942-2008**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p.6.

¹⁴⁸ AMIR, Samir. **El eurocentrismo: crítica de una ideología** (traducción al español de Rosa Cusminsky de Cendrero, México, Siglo XXI, 1989, (Sociología y Política). p.9.

partes como "periféricas", situando-se como a possuidora dos costumes civilizatórios em patamar "superior" em relação às sociedades consideradas "primitivas".¹⁴⁹ Foi, ainda, nesse contexto que moldaram-se visões sobre a América, e os então nomeados povos indígenas, com bases ocidentais-cristãs, ou seja, viajantes, colonos e missionários europeus contemplavam e definiam o Outro como bárbaro ou selvagem carente de conversão, conquanto existisse também a possibilidade de críticas ao estilo de vida europeu, a exemplo de Montaigne o qual, segundo Ronald Raminelli, teria enxergado nos índios características não-demoníacas.¹⁵⁰ Contudo, o que prevaleceu foram os interesses coloniais, de maneira que, justamente tais anseios iriam engendrar múltiplas representações sobre as regiões não-europeias e os nativos desse "Novo Mundo".

Dipesh Chakrabarty, historiador indiano, afirma que a maioria das teorias formadoras das ciências sociais pensaram estar considerando a "humanidade" como um todo. Porém, prevalecia o desconhecimento das culturas não ocidentais.¹⁵¹ Em análise sobre o assunto, Pedro Afonso Santos, Thiago Nicodemo e Mateus Henrique Pereira também identificam a predominância da perspectiva eurocêntrica e ocidental em regiões ocidentais e não ocidentais, já que foi a partir desse modelo que a História se consolidou como ciência no século XIX.¹⁵² Dentre as elucidações dos autores previamente referidos, coloca-se o questionamento de como estudar, por exemplo, os povos indígenas (não europeus) a partir de categorias analíticas que não integram seus códigos culturais, ou seja, História, Tempo, Memória, Cultura - à guisa de exemplos - são conceitos criados fora das tradições desses grupos.

Isto não quer dizer que os povos indígenas sejam aqui considerados como *puros* ou detentores de culturas tradicionais que não se modificam ou não tenham passado pela experiência de ressignificação de símbolos e trocas culturais com outros grupos sociais no percurso da história. Discorre-se sobre a hegemonia de uma historiografia ocidental e europeizada. Para Tarif Khalidi a historiografia seria uma atividade de "emprestar e apropriar"- propósitos, métodos e estilo da política, da filosofia, das ciências naturais, da

¹⁴⁹ DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. En: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. 2005. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf.

¹⁵⁰ Sobre as representações do Índio forjadas no contexto em discussão, ver: RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização: A representação do índio de Caminha a Vieira**. São Paulo/Rio de Janeiro, Edusp/Fapesp/Jorge Zahar, 1996. p. 38.

¹⁵¹ CHAKRABARTY, Dipesh. La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados 'índios'?. En: **Pasados Poscoloniales**. CEEA. Centro de Estudios de Asia Y Africa. El Colegio de Mexico. 1999.

¹⁵² SANTOS, Pedro Afonso Cristovão; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.30, n. 60, p. 161-186, janeiro-abril 2017.

literatura -,¹⁵³ mas em termos cambiais de conhecimento entre o eixo europeu e não europeu, segundo o historiador indiano Dipesh Chakrabarty, os historiadores europeus não encontram grandes problemas se não citam obras de autores não ocidentais, enquanto a via contrária não possui a mesma validade.¹⁵⁴

Denominação para essa ordenação foi dada por Jack Goody, "o roubo da história", para quem a Europa executou "roubos" de conceitos como tempo, espaço e periodização, ao impor a sua visão às outras sociedades. Apesar de asseverar que não é regra geral as sociedades pensarem sobre sua própria história em relação à outras culturas, o antropólogo britânico distingue a investida europeia como essencialmente etnocêntrica pelo fato desta se colocar como principal parâmetro para o mundo, sendo importante lembrar que de fato o imperialismo europeu foi avassalador para as sociedades constituídas nos diferentes continentes.¹⁵⁵

De acordo com Jorn Rüsen, "[...] ethnocentrism (in all its different forms) is quasi - naturally inherent in human identity".¹⁵⁶ O historiador não nega a possibilidade de certas sociedades analisarem suas trajetórias históricas sem a consideração ou relação com outras culturas. Todavia, no caso brasileiro, a perspectiva de análise predominante para suas questões econômicas, sociais, políticas e culturais, é eurocêntrica. Leslie Bethell sustenta que os brasileiros tinham os olhos voltados para a Europa quando vivenciavam o regime monárquico, considerando a si mesmos como "civilizados" e definindo as repúblicas hispano-americanas como "bárbaras". Assim, em meados do século XIX, quando os intelectuais hispano-americanos começaram a tentar definir uma "identidade latino-americana comum", nenhum mencionava o Brasil, pois este identificava-se com os referenciais oriundos do "velho mundo".¹⁵⁷

De todo modo, é válido lembrar que a vinda de D. João VI e sua corte para o Brasil foi fundamental para a criação de instituições formadoras da intelectualidade, cujo papel era também desvincular a antiga colônia da sua Metrópole por meio da invenção de uma memória

¹⁵³ KHALIDI, Tarif. Searching for common principles: a Plea and some remarks on the Islamic Tradition. In: RÜSEN, Jorn. (org.). **Western historical thinking: an intercultural debate**. Nova York: Berghahn Books, 2002. p. 53-57.

¹⁵⁴ CHAKRABARTY, Dipesh. Op.cit., p. 3.

¹⁵⁵ GOODY, Jack. **O roubo da história: como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente**. Editora Contexto: 2008 Disponível em <https://docero.com.br/doc/nnvx5> (o roubo da história). p.12.

¹⁵⁶ RÜSEN, Jorn. Introduction. Historical thinking as an intercultural debate. In: _____. **Western historical thinking: an intercultural debate**. Nova York: Berghahn Books, 2002. p. 2.

¹⁵⁷ BETHELL, LESLIE. O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 289-321, julho-dezembro de 2009. p. 293.

propriamente nacional.¹⁵⁸ Foi nesse período, então, que surgiram duas entidades relevantes para o conhecimento histórico no país: o Colégio Pedro II (1837) e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838).

Foi no IHGB que Francisco Adolfo de Varnhagen produziu inúmeros trabalhos para explicar a composição da sociedade brasileira e tornou-se responsável por elucidar uma das mais conhecidas afirmações, entre gerações de historiadores brasileiros, sobre povos indígenas e africanos não possuírem história. De acordo com Arno Wehling: "Era ponto pacífico para o autor que os povos sem escrita, como os indígenas ou os africanos, deveriam ser objeto da etnografia e não da história".¹⁵⁹ Segundo o referido autor, Varnhagen considerava que, por outro lado, os colonos portugueses eram os detentores da história cuja cultura deveria prevalecer entre os povos "não-civilizados".¹⁶⁰

Situado em contexto diferente de Varnhagen, Capistrano de Abreu escreveu sua versão da história do Brasil quando a Monarquia e a Escravidão estavam sendo criticadas enquanto pilares sustentadores da sociedade brasileira. José Carlos Reis corrobora que "Capistrano escreverá uma 'outra história do Brasil': anti-portuguesa, anti-reinól, anti-européia, anti-Estado Imperial, anti-político-administrativa".¹⁶¹ Sem invalidar a célebre obra de Capistrano, importa frisar que, de acordo com José Carlos Reis, o referido e renomado historiador baseava sua concepção teórica-metodológica no historicismo alemão. Na verdade, estas não são tentativas de desmerecimento desses dois autores basilares na conformação da teoria da história do Brasil, mas são apenas apontamentos que viabilizam a elucidação do quanto o eurocentrismo permeia teorias e práticas na produção intelectual brasileira.

Em meados do século XIX e início do XX, quando a definição da identidade brasileira ocupou a centralidade no debate intelectual no país, de acordo com Renato Ortiz as teorias evolucionistas, para as quais a Europa é tida como "civilização superior", novamente, ocorre uma sobreposição em relação às demais sociedades, situando o Brasil em posição de "atraso" e "inferioridade". Ainda segundo o referido autor, pensadores como Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, buscavam formas de pensar em quais aspectos o Brasil se distinguiu da sociedade europeia. Porém, a raça branca - cujo ideal provém do

¹⁵⁸ Cf. SCHWARCZ, Lilia. Entre "homens de ciencia". In: _____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

¹⁵⁹ CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: _____. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria municipal de cultura: FAPESP, 1992. p. 11.

¹⁶⁰ WEHLING, Arno. A interpretação da história do Brasil. In: _____. **Estado, história, memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 160.

¹⁶¹ REIS, José Carlos. Capistrano de Abreu (1907). O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro. **Revista de história**, n. 138, 1998. p.63-82. p. 71.

eurocentrismo - era o parâmetro para a análise social, pois ainda que a mestiçagem pudesse ser considerada uma característica integrante da cultura essencialmente brasileira, o que se idealizava era o "branqueamento da sociedade brasileira" e a eliminação dos "estigmas das raças inferiores".¹⁶²

Além disso, não é intenção do presente estudo conferir um aspecto negativo às contribuições dos historiadores ocidentais-europeus na produção historiográfica brasileira. É evidente que o contexto de produção no qual eles se inseriam não é o mesmo no qual esse estudo se desenvolve. Aliás, vale ressaltar que o presente estudo também é tributário da perspectiva eurocêntrica, tanto pelo fato de ser desenvolvido numa instituição cujos moldes são essencialmente europeus - uma universidade - como pelo aporte teórico basilar: os conceitos de Discurso do filósofo russo¹⁶³ Mikhail Bakhtin e Representação do historiador francês Roger Chartier. Todavia, tais exposições se tornam pertinentes para a argumentação proposta, e far-se-á uso do papel de agente histórico da autora situada no tempo presente, a fim de apropriar e ressignificar os feitos intelectuais, acadêmicos e científicos dispostos no seu contexto específico.

O empreendimento intelectual apresentado busca a elucidação do quanto determinadas noções, conceitos e teorias que permeiam tanto o meio acadêmico como a constituição da sociedade brasileira, e o ensino de História no Brasil foram forjadas sob perspectivas majoritariamente eurocêntricas, ocidentais, cristãs, e ainda, masculinas.¹⁶⁴ Em seu clássico estudo sobre o Orientalismo, Edward Said - intelectual palestino - tomando como pressuposto as ideias de Antonio Gramsci sobre hegemonia cultural, apontou a existência

¹⁶² ORTIZ, Renato. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. In: _____. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p.13 - 35. p. 21.

¹⁶³ A Rússia situa-se geograficamente no chamado Leste Europeu ou Eurásia. Existem debates em torno da identidade russa, se esta seria ocidental ou oriental. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi publicado na década de 1920, contexto de consolidação da União Soviética, que passará a ser considerada região "oriental" durante a Guerra Fria. De todo modo, a tese de Angelo de Oliveira Segrillo indica três principais teorias na resolução da questão: ocidentalismo, eslavofilismo e eurasiânismo. O autor considera que o eurasiânismo - caracterizado pela crítica ao ocidentalismo e valorização das características asiáticas na Rússia - surgiu no início do século XX, portanto, coincide com o momento da produção bakhtiniana, indicando a possibilidade de que a obra possa ser considerada mais oriental do que ocidental propriamente dita. Com Vladimir Putin, a Rússia demonstra tendências ao ocidentalismo. Logo, a identidade russa é controversa. Ver: SEGRILLO, Angelo de Oliveira. **Europa ou Ásia?** A questão da identidade russa nos debates entre ocidentalistas, eslavófilos e eurasiânistas: elementos dos debates entre ocidentalistas, eslavófilos e eurasiânistas e uma aplicação à análise da Rússia atual. Tese de livre docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP. São Paulo, 2016.

¹⁶⁴ Carla Pinsky atribui impacto aos estudos das mulheres na contestação da História tradicional, branca, masculina e ocidental, os quais possibilitaram a visão de que as mulheres possuem participação significativa nos eventos históricos. Cf. PINSKY, Carla Bassanezi. "Estudos de gênero e história social". **Revista Estudos Feministas**, n.17, v.1, jan-abr, 2009. p.159-189.

justamente da ideia de superioridade ocidental com relação ao suposto "atraso oriental", e esta hegemonia fortalece tais pressupostos "dentro e fora da Europa".¹⁶⁵

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, em análise sobre a consolidação do capitalismo mundial concluiu que esse fenômeno transformou a Europa Ocidental não apenas no centro do mercado, mas também reorganizou "identidades geoculturais" e trajetórias históricas na qual a Europa tornara-se o pilar fundamental, uma vez que no processo de dominação colonial ocorreu "[...] uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura."¹⁶⁶ O sociólogo elucida que por meio da perspectiva eurocêntrica cria-se uma forma binária ou dualista de identificar as "relações intersubjetivas" e "culturais" entre a Europa Ocidental e as demais sociedades: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, tradicional-moderno. Todavia, os indígenas da América e os povos africanos não seriam reconhecidos como equivalentes binários de alteridade do Occidente tal qual o Oriente - importa reiterar que nessa relação o Oriente é tido como inferior - pois pela codificação baseada na raça são considerados povos "primitivos".

Ora, se tais premissas compõem o chamado eurocentrismo, disso também decorre a tradicional perspectiva cronológica-linear de conceber a história: a divisão quadripartite. Segundo Marcel Alves Martins essa concepção em quatro grandes blocos para compreensão do conhecimento histórico privilegia a trajetória do continente europeu ocidental - Antiguidade, Feudalismo, Renascimento e Capitalismo, pois estes constituem-se como eventos históricos e criações pensadas a partir do universo ocidental-europeu.¹⁶⁷ O autor, ao dissertar sobre o eurocentrismo nos programas curriculares do estado de São Paulo, afirma que essa configuração acarreta na significativa diminuição do espaço dos povos não-europeus na narrativa histórica do mundo. Nesse sentido, a História do Brasil torna-se tripartite tendo seu início com a chegada dos portugueses (período colonial), posterior estabelecimento da monarquia (Império) e enfim a proclamação da República. Tal divisão, quadripartite para a História Mundial e tripartite para a História do Brasil, é corriqueira nos livros didáticos de História no Brasil, inclusive predominando até a década de 1980, período no qual, de acordo

¹⁶⁵ SAID, Edward. **Orientalismo: O oriente como invenção do Occidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 34.

¹⁶⁶ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *CLACSO, Consejo latinoamericano de ciencias sociales*. 2005. p.121.

¹⁶⁷ MARTINS, Marcel Alves. Op. cit., p.19.

com Helenice Rocha e Flávia Caimi, surgiram críticas a esse modelo e emergência da proposta de História temática.¹⁶⁸

É possível, portanto, apreender que a construção das narrativas didáticas sobre o Índio - agente histórico em destaque no presente estudo - será também tributária de tais perspectivas, as quais consolidam uma forma tradicional de contar a História do mundo e do Brasil. Em outras palavras, após cerca de sete séculos da predominância colonial-eurocêntrica-ocidental do pensamento histórico, a subversão dos ângulos analíticos apresenta-se como um grande desafio para professores de história atuantes na Educação Básica e em cursos de formação docente. Não parece ser suficiente o esforço de *desconstrução* do paradigma eurocêntrico, mas torna-se necessária uma "reconstrução" - nas palavras de Samir Amin.¹⁶⁹ Certamente, um processo trabalhoso de longa duração. Em suma, para além de inserir novos temas, conteúdos e sujeitos, as narrativas dos livros didáticos de História precisam passar por uma reconstrução no entendimento das relações historicamente estabelecidas.

A incumbência momentânea deste estudo pretende dar conta dessa tradição eurocêntrica-ocidental conformada para o ensino de História no Brasil e, conseqüentemente, para os livros didáticos de História. No artigo *Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis*, Helenice Rocha discute a presença de uma tradição curricular nas coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2011, ou seja, conteúdos que mantêm uma abordagem padrão nas narrativas com o intuito de obter aprovação da comissão avaliadora, embora sem o desenvolvimento satisfatório do pensamento histórico por excelência.¹⁷⁰ Ademais, a autora certifica sobre o papel fundamental tanto do meio editorial como dos Editais do PNLD na seleção de temas e conteúdos nas obras didáticas, uma vez que o Ministério da Educação não havia estabelecido currículo obrigatório para a Educação Básica. Dentro dessa dinâmica, a tradição, ao garantir a aprovação das obras para o mercado editorial, garante sua permanência nas narrativas didáticas. Partindo da sugestão de Kátia Abud, a qual nomeou a História como "guardiã das tradições", relacionamos a dita tradição às

¹⁶⁸ ROCHA, Helenice; CAIMI, Flavia. A (s) história (s) contada (s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista brasileira de história**. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147, 2014. p.130.

¹⁶⁹ AMIN, Samir. Op. cit., p.12.

¹⁷⁰ ROCHA, HELENICE Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 11-30. p.22.

perspectivas eurocêntricas-ocidentais, pois segundo a referida historiadora a História escolar foi "[...] caudatária da europeia, tal como o foi na versão acadêmica."¹⁷¹

Importante considerar que mudanças processuais vão estendendo-se ao longo do tempo. Christian Laille, por exemplo, aponta o fim da Segunda Guerra Mundial como um acontecimento simbólico no deslocamento de funções atribuídas à Educação e ao ensino de História. Sai a formação para nacionalidade e entra em cena a formação para cidadania (democrática). Nesse interím, o historiador notou um paradoxo curioso ao analisar o debate curricular nos Estados Unidos: a despeito da supracitada mudança funcional para o ensino de história, parte da opinião pública exige a manutenção de conteúdos tradicionais nas escolas. De acordo com Laille, entre os governos de Ronald Reagan e Bill Clinton, a direita norte-americana considerou uma ameaça à "civilização ocidental branca e cristã" as sugestões do grupo de educadores pela inclusão da História social, das mulheres e dos negros no ensino de História dos Estados Unidos e história geral.¹⁷²

Em outro artigo, Christian Laille retoma a ideia de "guerras" para definir os embates em torno do ensino de História:

Uma característica comum das guerras de história clássicas é um olhar voltado para o passado. Os conhecimentos históricos que serviram para compor a memória coletiva oferecida aos alunos devem ser preservados, sob o risco de caso contrário, ameaçar o estado do presente.¹⁷³

Seguindo sua linha de raciocínio, existe uma concepção de identidade coletiva forjada por "um certo nacionalismo", o qual busca fincar ainda mais profundamente suas raízes por meio das "guerras de história". Todavia, a reflexão histórica na Educação Básica precisa estar melhor direcionada no sentido da formação para cidadania. Essa denominação emblemática parece pertinente para o ensino de História no Brasil.

Mauro Cezar Coelho, em reflexão sobre o saber histórico escolar, afirma que este não deve balizar-se como vulgarização do saber historiográfico, de maneira que a História na escola está mais conectada ao desenvolvimento do pensamento formal e de posturas éticas e morais do que à transmissão de legados e tradições.¹⁷⁴ Não obstante, ao analisar seis livros didáticos do sétimo ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD, detectou justamente

¹⁷¹ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educação em revista [online]**. 2011, n.42, pp.163-171. p. 167.

¹⁷² LAILLE, Christian. Op. cit., p. 127.

¹⁷³ LAILLE, Christian. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**. v.36, n.1. 2011, p.173-190. 174.

¹⁷⁴ COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p.185-202. p. 193.

a presença de uma narrativa sobre o período colonial cuja conformação remonta à historiografia nacionalista do século XIX inaugurada por Varnhagen e Capistrano de Abreu, na qual busca-se "o lugar da origem da sociedade brasileira", premissa presente ainda na consolidação da moderna historiografia brasileira representada por Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda. Acrescenta, ainda, que tal versão do passado colonial presente nas obras didáticas possui matrizes europeias, de modo que "O Brasil emerge da narrativa como um desdobramento da Europa, de onde provém o sentido da nossa trajetória".¹⁷⁵ Logo, essa narrativa didática excludente, que privilegia a atuação de agentes reveladores do eurocentrismo branco e ocidental, denota uma tradição igualmente eurocêntrica, branca e ocidental.

Ocorre que tal configuração acarreta na definição de lugares pré determinados dos sujeitos históricos na narrativa literária didática. Favorecendo-se a Europa como a base dos eventos históricos tudo aquilo que não for essencialmente ocidental, como os povos indígenas, pode ser identificado ou tratado como exótico. Isto é, coadjuvantes capazes de re-agir em situações de conflito, mas eventualmente sucumbindo aos protagonistas que verdadeiramente encaminham os eventos históricos. Os livros didáticos de História, portanto, situam-se na intercessão dessa tradição assentada no eurocentrismo e na função atribuída ao ensino de História: a formação para cidadania. Função esta que também influencia diretamente a orientação das narrativas didáticas sobre o Índio brasileiro, causando *mais invasão do que descobrimento* sem o protagonismo devido aos povos indígenas na literatura didática.

¹⁷⁵ Ibid., p. 1999.

Seção 3

O Índio no livro didático: lições de respeito, tolerância e protagonismo

Quando me apresento como professora universitária, falando português, ministrando aulas para não indígenas, vem logo a sentença: não é mais indígena. Como se isso fosse possível! Já pensou que ninguém deixa de ser paraense porque foi morar em São Paulo, ou porque aprendeu a falar francês? Ou passou a ser americano porque aprendeu a falar inglês na escola ou usa tênis importado? Da mesma forma, uma pessoa não indígena pode morar numa aldeia por longo período, pintar seu corpo com jenipapo e urucum, participar das festividades e rituais, mas isso não fará dela uma indígena, porque as identidades são construídas e reconhecidas socialmente.¹

O excerto em destaque trata de um dos imbrólios suscitados por conta da maneira pela qual a educação para as relações étnico-raciais é desenvolvida no Brasil: a permanência de estereótipos sobre os povos indígenas. Conforme indica Rosani Fernandes, existe um conflito para os não indígenas sobre o que é ser indígena. Isto porque, embora iniciativas como a promulgação da Lei 11.645/08 atestem a importância do aperfeiçoamento da temática indígena na Educação Básica, o Índio brasileiro permanece atrelado à imagem de um passado colonial. Daí a ocasião relatada pela autora: é possível o entendimento de que os povos indígenas podem ser diferentes entre si, mas *índio de verdade* não poderia falar português ou transitar entre não indígenas, muito menos ser licenciado para ministrar aulas.

A situação supracitada indica, ainda, um dos desdobramentos investigados pelo argumento central do presente estudo. Isto é, a abordagem destinada à História Indígena e do Indigenismo nos livros didáticos de História, produzidos para os Anos Finais do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), restringe-se ao encaminhamento de determinados preceitos éticos e noções de cidadania que inviabilizam o protagonismo do Índio brasileiro nas narrativas e comprometem as mudanças de perspectivas exigidas pelos movimentos indígenas. Em outro estudo, Rosani Fernandes afirma que o protagonismo indígena na produção acadêmica "constitui parte da agenda de luta para construção da autonomia e da autodeterminação reivindicada pelas lideranças, comunidades e

¹ FERNANDES, Rosani de Fátima. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos. In: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (Org.). **Amazônias em tempos contemporâneos**: sobre diversidades e adversidades. 1ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, v. 1, p. 190-211.

organizações indígenas que compõem o movimento indígena nacional".² Neste sentido, o protagonismo precisa ser redimensionado pelo saber histórico escolar e livros didáticos.

De acordo com Circe Bittencourt, a função de uma disciplina escolar se modifica em conformidade com as demandas do "público escolar", de modo que o lugar da História na escola "deveu-se, sobretudo, ao seu papel de formador da identidade nacional".³ No entanto, as ações dos movimentos sociais passaram a questionar a noção de identidade nacional uma que encobre a diversidade cultural e a desigualdade social, de gênero e étnica do país. Por sua vez, Edson Silva afirma que "nossa sociedade, como resultado da organização e mobilização dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas etc".⁴

Portanto, o presente capítulo trata das relações entre os movimentos indígenas, o ensino de História e as demandas do tempo presente. Os povos indígenas articulam-se, politicamente, reivindicando seus direitos e espaços na sociedade promovendo alterações, inclusive, nas produções acadêmicas sobre a história indígena. Na literatura didática, entretanto, as relações entre indígenas e não indígenas é apresentada em nível desigual com acentuada desvantagem para os grupos indígenas, muito embora estes tenham lições de protagonismo que podem formar para cidadania tanto quanto as noções de respeito e tolerância.

3.1 - Entre o silenciamento e o protagonismo: índio e ensino de História nas demandas do tempo presente

Em suas *Teses e antíteses da história do Brasil*, capítulo dois do livro *Conciliação e reforma no Brasil: um desafio histórico-cultural*, cuja primeira edição foi publicada em 1965, José Honório Rodrigues sugere uma série de questões pertinentes para a reflexão proposta neste estudo. Segundo o historiador, o Brasil tornou-se independente sem que isso significasse a mudança nas "relações sociais" e no "regime de terra", de maneira que durante o Império o

² Idem. Povos indígenas e Antropologia: novos paradigmas e demandas políticas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 322-354, jan/jun. 2015. p. 328.

³ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 1ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2013. p.11-27. p. 17.

⁴ SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v.1, n° 2, p. 213-223, 2012. p. 219.

objetivo da elite era "manter a ordem para manter a unidade e integridade nacionais".⁵ Afirma, ainda, sobre a predominância de ideias tradicionalistas e conservadoras no país, a tendência dos grupos dominantes em excluir o povo nas querelas pelo poder por meio da articulação de golpes de Estado,⁶ além da resistência da liderança nacional ("anti-reformista, elitista, personalista") em incorporar o analfabeto, o operário, o sertanejo, o lavrador, ao que se considera "povo cívico".⁷

Sem fazer menção direta ao caso, José Honório Rodrigues percebia o problema da formação para cidadania no Brasil: nem todos os grupos sociais são contemplados pelos direitos prescritos em leis. Embora esta não fosse sua preocupação central, o historiador referido aponta uma razão fundamental para a existência de exclusão social na sociedade brasileira: a política de conciliação. Trata-se de "arte finória da minoria dominante e visou sempre ao compromisso dos interesses divergentes dos seus próprios grupos".⁸ Em outras palavras, os grupos elitistas dominantes costumam privilegiar seus interesses e "rejeitar os interesses do povo, encarnação da Pátria, em cujo nome ela foi projetada e constituída".⁹ Nesta dinâmica, o historiador afirma que a "mestiçagem foi o fator mais importante de abrandamento das relações raciais e sociais",¹⁰ tornando "menos cruenta a nossa história", já que a política de conciliação colaborou para o silenciamento das trajetórias de lutas e resistências de, por exemplo, povos indígenas e africanos escravizados no Brasil.

Na obra *Filosofia e História*, publicada em 1981, dezesseis anos após a obra supracitada, José Honório Rodrigues destaca a exclusão social também na escrita da História do Brasil, a qual "tem sido feita com o sangue e o suor desta gente, mas ela não aparece na história escrita pelos historiadores das classes dominantes".¹¹ Como tratado nos capítulos anteriores deste estudo, o ensino de História no Brasil tem se constituído e relacionado com matrizes eurocêntricas, as quais orientam a condição de subalternidade dos agentes não identificados com o universo branco, ocidental e cristão, característico de tais referenciais. Dessa forma, a "comunidade imaginada"¹² brasileira conformou-se identificada com essas

⁵ RODRIGUES, José Honório. Teses e antíteses da história do Brasil. In: _____. **Conciliação e reforma no Brasil: um desafio histórico-cultural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 121-140. p. 121.

⁶ Ibid., p. 122.

⁷ Ibid., p. 123.

⁸ Ibid., p. 124.

⁹ Ibid., p. 126.

¹⁰ Idem.

¹¹ RODRIGUES, José Honório. **Filosofia e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 13.

¹² Cf. ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

premissas e fundamentada no que se convencionou nomear "mito da democracia racial".¹³ Em acordo ao que propõe Sérgio Costa, neste estudo sugere-se que a ideologia da mestiçagem perde sua força no Brasil contemporâneo, sendo perceptível "um processo de pluralização cultural e política expresso em desenvolvimentos muito variados".¹⁴ Dentre esses desenvolvimentos, embora não seja assinalado pelo sociólogo no referido estudo, é plausível pontuar a atuação dos movimentos sociais, especialmente no que se refere à década de 1980 e os debates em torno da Constituição Federal de 1988.

Sobre o assunto, Fernando Roque Fernandes afirma que "a gênese dos movimentos indígenas deve ser pensada a partir do seio de suas organizações tradicionais, a partir das aldeias e das comunidades indígenas. É a partir delas que as demandas são projetadas para territórios políticos mais amplos".¹⁵ Importa ressaltar, ainda de acordo com o referido autor, que os movimentos indígenas não são exatamente iguais, mas "apresentam características heterogêneas, inclusive nas organizações de suas demandas perante a comunidade envolvente".¹⁶ De todo modo, residem reivindicações que entrelaçam os interesses das diferentes sociedades indígenas como as disputas por "territorialidade, saúde, educação e autossustentabilidade".¹⁷

Por seu turno, Clovis Brighenti fala de Movimento Indígena (no singular)¹⁸ e ressalta que, embora seja possível considerar a sua organização pelo cumprimento de direitos prescritos na legislação brasileira, na década de 1970, os povos indígenas lutam "por direitos,

¹³ De acordo com David Lehmann, é importante considerar que a ideia de democracia racial no Brasil não foi, necessariamente, defendida abertamente por Gilberto Freyre na sua produção intelectual. O historiador pernambucano teria sugerido em entrevista que o Brasil não era uma democracia em nenhum nível, mas, se comparado ao resto do mundo, seria o país mais próximo de uma democracia racial. No entanto, segundo Sérgio Costa, a reflexão de Freyre sobre a formação da sociedade brasileira em *Casa Grande & Senzala*, a respeito da contribuição de três grupos sociais para o caráter nacional, teria sido apropriada como ideologia de Estado a partir dos anos 1930 no Brasil, com o objetivo de se formar uma "nação brasileira unitária, acima das diferenças étnicas". Ver: LEHMANN, David. Gilberto Freyre: a reavaliação prossegue. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 369-385, jan./jun. 2008. p. 373; COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 13(1): 143-158, maio de 2001. p. 148.

¹⁴ COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, vol. 13, n.1, p. 143-158, maio de 2001. p. 149.

¹⁵ FERNANDES, Fernando Roque. **Cidadanização e etnogêneses no Brasil**: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol 31, p. 71-88, janeiro-abril, 2018. p. 80.

¹⁶ *Ibid.* p. 82.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Segundo Gersem dos Santos Luciano, as lideranças indígenas brasileiras concordam com a definição de um Movimento Indígena unificado. Existem as diferentes organizações, mas o Movimento Indígena integra todas as ações enquanto uma "luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais". LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 59.

por defesa de territórios e contra práticas de escravidão" desde a chegada do colonizador português.¹⁹ Contudo, foi, principalmente, com a Constituição Federal de 1988, "em que se reconhecia a capacidade jurídica de se fazer representar sem a intermediação do poder tutelar",²⁰ que ocorreu a criação de diversas associações representativas dos povos indígenas no Brasil. De maneira semelhante, Giovana de Cássia Ramos Fanelli indica a I Assembleia de Chefes Indígenas, ocorrida em 1974, na cidade de Adamantina, no estado do Mato Grosso, como um evento expressivo da origem do Movimento Indígena no Brasil. Este teria tido apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e teve como participantes as etnias "Bororo, Xavante, Apiaka, Kaiabi, Rikbaktsa, Iranxe, Pareci e Nambikara".²¹

Giovana de Cássia Ramos Fanelli produziu estudo, justamente, sobre as relações entre o Movimento Indígena e a criação da Lei 11.645/08, a partir do que sugere o historiador inglês Edward Thompson sobre a formação de leis na obra *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*, publicada em 1987. Em sua interpretação, a autora considera que "a luta e mobilização realizada pelo Movimento Indígena, por ocasião da escrita da nova carta constitucional, foi responsável por uma série de normas que resgatavam direitos históricos".²² Tal como Clovis Brighenti, a autora percebe a formação de organizações indígenas (no plural) após a promulgação do novo texto constitucional, "que passam a atuar em diferentes frentes, como as organizações por causas assistenciais (educação, saúde, comunicação, transporte); por gênero (mulheres); por atividade (professores, artesãos, agricultores); por região e por articulação nacional".²³ Desde então, existia a pauta do direito da educação escolar própria e distinta dos moldes colonizadores.²⁴ Porém, a mudança de perspectiva na educação dos "não indígenas" foi enfatizada, em grande parte, pelas reuniões de professores no Mato Grosso (1989), em Rondônia (1990), no Amazonas e Roraima (1991).²⁵

Nestes eventos, tornou-se evidente a necessidade da alteração de premissas educacionais da sociedade não indígena, pois as estereotípias consolidadas no processo de escolarização, colaboravam para o estabelecimento de relações marcadas pelo "desrespeito,

¹⁹ BRIGHENTI, Clovis. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino d(e) História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

²⁰ *Ibid.*, p. 152.

²¹ FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo, 2018. p. 29.

²² *Ibid.*, p. 68.

²³ *Ibid.*, p. 32.

²⁴ *Ibid.*, p. 42.

²⁵ *Ibid.*, p. 43.

estranhamento e desconhecimento"²⁶ da diversidade étnica do país. Logo, o enfrentamento do preconceito poderia ser feito pelo aperfeiçoamento dos estudos históricos sobre os povos indígenas. Ainda conforme Giovana de Cássia Fanelli, antes da Lei 11.645/08, o Ministério da Educação publicou a Portaria Interministerial número 559,²⁷ em 1992, a qual no artigo 13 reconhecia a existência de distorções imagéticas sobre o Índio nos livros didáticos. Assim, o compromisso de combate aos estereótipos sobre os povos indígenas deveria ser assumido pelas secretarias da Educação.²⁸ De acordo com a autora, a aprovação da Lei 11.645/08 pode ser associada, também, às ações da ex-deputada Mariângela Duarte,²⁹ que tinha a educação como "uma das pautas mais importantes pelas quais defendeu".³⁰ No entanto, no Projeto de Lei 433/2003,³¹ a referida representante política não mencionava o Movimento Indígena, resgatava a formação da sociedade brasileira pela ideia de contribuição das "três raças" e enfatizava a dimensão cultural no que se refere à participação dos povos indígenas.³²

Assim, Giovana de Cássia Fanelli identifica um descompasso entre a proposta de Mariângela Duarte e as reivindicações dos professores indígenas, pois no PL 433/2003 inexistem os debates sobre preconceito e racismo presentes na Educação Básica e nos livros didáticos,³³ estando, portanto, mais próxima do que José Honório Rodrigues chamava de política da conciliação. Outra questão investigada pela autora foi o teor dos debates conduzidos na Comissão de Educação e Cultura (CEC) no dia 10 de Setembro de 2003. Nas discussões, não ocorreram articulações e diálogos com os povos indígenas e, embora tenha sido aprovada por unanimidade, muitos debatedores foram contrários ao Projeto de Lei da inclusão da temática indígena na Lei 10.639/03, evidenciando as disputas de interesses características da constituição de leis, segundo Edward Thompson.³⁴

²⁶ Ibid., p. 44.

²⁷ BRASIL. Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em 02 de Setembro de 2019.

²⁸ Na dissertação referida, a pesquisadora indica ações do Ministério da Educação pela discussão da temática indígena antes da Lei 11.645/08, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados na década de 1990, os quais recomendam uma abordagem sobre os povos indígenas pautada por noções que se distanciam de estereótipos. Ver: FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. Op. Cit., p. 58 - 61.

²⁹ Um verbete biográfico da trajetória política de Mariângela de Araújo Gama Duarte pode ser visualizada em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mariangela-de-araujo-gama-duarte>. Acesso em 06 de Setembro de 2019.

³⁰ FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. Op. Cit., p.74.

³¹ Projeto que antecede a aprovação da Lei 11.645/08. A tramitação pode ser visualizada em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240> . Acesso em 06 de Setembro de 2019.

³² Ibid., p. 77.

³³ Ibid., p. 78.

³⁴ Ibid., p. 91.

Depreende-se das sugestões do estudo supracitado que a atuação dos povos indígenas, tanto por suas diversas reivindicações pela demarcação de terras e causas assistenciais, como, mais especificamente, pela educação escolar indígena, influencia os debates pela inclusão da história indígena na Educação Básica, isto é, o ensino para os não-indígenas, ainda que estes grupos não tenham participado diretamente dos trâmites institucionais na aprovação da Lei 11.645/08. De todo modo, os povos indígenas, desde o final da década de 1970, foram profundamente participantes das discussões sobre a educação escolar indígena na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, exigindo um "sistema escolar específico, a ser construído pelas próprias comunidades indígenas, a partir da formação especializada de professores indígenas, da publicação sistemática de material didático em línguas maternas e em português [...]".³⁵

Assim, é possível ressaltar o protagonismo político e social desses grupos na sociedade brasileira, de maneira que, durante o processo de redemocratização do país, após a Ditadura civil-militar, os povos indígenas demarcam seu espaço na educação da sociedade envolvente, espaço este representado pela aprovação da Lei 11.645/08. Isso não significa, evidentemente, a imediata transformação no tratamento da temática na Educação Básica ou tampouco nas interações entre sociedades indígenas e não indígenas. Convém salientar, por exemplo, a violência presente nessas relações. Segundo Jaci Vieira e Karl Arenz, sete anos após o fim do regime militar uma série de crimes ocorreu contra os povos indígenas na área indígena Raposa serra do Sol, situada na região Nordeste do país.³⁶ Sobre a violência nessas relações, entre indígenas e a sociedade envolvente, Edson Kayapó e Tamires Brito afirmam:

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional.³⁷

Ou seja, apesar do crescente protagonismo indígena no Brasil,³⁸ não se pode deixar de lado a relação historicamente violenta entre povos indígenas e a sociedade envolvente. Mesmo porque, ainda conforme Edson Kayapó e Tamires Brito, essa violência se materializa na escola básica brasileira "seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da

³⁵ GRUPIONI, Luís Donizete. A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas. **Cadernos de Campo**, nº 1, São Paulo, 1991, p.105-114. p. 107.

³⁶ VIEIRA, Jaci Guilherme; ARENZ, Karl. Violência contra os povos indígenas e a Igreja Católica em Roraima: entre a ditadura e a democracia. **Textos & Debates**, Boa Vista, n.25, 2015, p. 7-24.

³⁷ KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme** - revista de humanidades. Caicó, v.15, n.35, p. 38-68, jul./dez. 2014. p. 38-39.

³⁸ LUCIANO, Gersem dos Santos. Op. Cit., p. 80.

História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional".³⁹ Silenciar ou excluir, como na política de conciliação tratada por José Honório Rodrigues, também é ato de hostilidade e opressão contra as sociedades indígenas.

Neste sentido, tratar a temática indígena na Educação Básica implica na reflexão sobre história do tempo presente e ensino de História, pois a História Indígena não é apenas um conhecimento formulado para armazenamento nos acervos dos cursos de pós-graduação e bibliotecas, assim como o conhecimento histórico escolar desenvolve-se cotidianamente nas diversas escolas, públicas ou privadas, indígenas ou não indígenas, no campo ou na cidade, nas periferias e nos centros urbanos, nas cinco regiões do país, o qual é habitado por grupos indígenas cujas vozes se fortalecem e colocam em inquérito o saber veiculado sobre suas histórias.

De acordo com Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira, a história do tempo presente "se reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções".⁴⁰ Precisamente, é o que ocorre com a escrita da História acadêmica e a produção do saber histórico escolar quando precisam dialogar com as questões referentes às sociedades indígenas: é costumeira a proposição de revisão de fontes coloniais, adoção de novas perspectivas interdisciplinares, ou mesmo as correções feitas pelos indígenas presentes nos variados espaços - universidades, escolas, atos políticos, dentre outros - caracterizando uma conjuntura na qual existe a "presença ativa de sujeitos protagonistas ou testemunhos do passado que possam oferecer seus relatos e narrativas como fontes históricas a serem analisadas por historiadores".⁴¹

Acrescenta-se neste estudo que os indígenas podem ser ao mesmo tempo os sujeitos protagonistas e os produtores de pesquisas, isto é, não dependem dos historiadores não indígenas para o desenvolvimento de reflexões sobre suas questões.⁴² Em outra publicação, Marieta de Moraes Ferreira afirma que no Brasil:

Esse crescimento do interesse pela história recente acompanhou o retorno de Brasil à democracia. À medida que se consolidavam as instituições democráticas,

³⁹ KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. Op. Cit., p. 39.

⁴⁰ DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v.2, n^o4, p. 19-34, 2013. p. 23.

⁴¹ Ibid., p. 24.

⁴² Segundo Maria Aparecida Bergamaschi e Andreia da Silva Kurroschi, a crescente presença dos povos indígenas nas universidades brasileiras no século XXI explica-se tanto pelas políticas de ações afirmativas dos governos estaduais, federal e das instituições de ensino superior, como pela concepção do Movimento Indígena de que as universidades poderiam se constituir como espaços de afirmação e fortalecimento das suas demandas. Cf. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa. Estudantes indígenas na ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educacionais**, Porto Alegre, v.6, n.2, p. 1-20.

um maior número de pessoas se interessava por conhecer a história do regime militar e também a trajetória dos grupos reprimidos e minorias como mulheres, negros e indígenas preocupados em resgatar suas memórias. Igualmente relevantes foram a criação das associações de bairros e o interesse de grupos étnicos de preservar suas trajetórias.⁴³

É possível inferir, partindo da reflexão da autora, uma relação entre demandas de grupos sociais por "resgate de memórias" ou "preservação de trajetórias" e a escrita/produção de história do tempo presente. Essa relação se estende para as finalidades da História ensinada, pois, fundamentalmente, trata da construção de identidades individuais ou coletivas, operação que, como discutido nos capítulos anteriores desta dissertação, o ensino de História possui função basilar, a exemplo da formação da identidade nacional no Brasil, no século XIX, por ambos Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e Colégio Pedro II.

Segundo Mauro Cezar Coelho, existem duas categorias pertinentes na constituição de identidades: diferença e semelhança. Estando tão associadas ao "trato com as questões da identidade", as categorias de diferença e semelhança interferem nos "processos de seleção curricular da disciplina",⁴⁴ processos estes debatidos no capítulo dois deste estudo por meio da tradição eurocêntrica da conformação da memória histórica no século XIX, no Brasil, pautada pela concepção historiográfica de Francisco Adolfo de Varnhagen, a qual predominou nos currículos escolares até a década de 1980. Sobre o assunto, Mauro Cezar Coelho ressalta que a categoria diferença passou a ser objeto de discussão da antropologia e da etnografia no século XIX, "estabelecida a partir do europeu, de modo que o outro edificado pelas reflexões subsequentes tem sido, geralmente, o não europeu".⁴⁵ Na metade do século XX, a diferença denota caráter político, orientando "discussões sobre alteridade e direitos no mundo todo".⁴⁶ Diferença e semelhança, quando refletidas no campo do ensino de História, refratam as reivindicações dos movimentos Negro e Indígena, os quais "demandam um novo paradigma que considere e valorize a atuação de todos os agentes que concorreram para a nossa formação, evitando silenciamentos e invisibilidades",⁴⁷ pois, desse modo, a identidade nacional deixa de amparar-se na exclusão das diferenças, e se aproxima do reconhecimento da

⁴³ FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018. p. 88.

⁴⁴ COELHO, Mauro Cezar. Diferença e semelhança. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 85-90.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 86.

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ *Ibid.*, p. 89.

diversidade, ou como pontuado por Sérgio Costa, a expressão da pluralização cultural no país.⁴⁸

Com a promulgação da Constituição de 1988, contexto de redemocratização do país demarcado pela significativa atuação do Movimento Indígena, é assegurado aos povos indígenas o direito à diferença, no artigo 231.⁴⁹ De acordo com Gersem dos Santos Luciano:

Nos últimos vinte anos, os povos indígenas do Brasil, por conta de muita luta, mobilização e pressão política, foram conquistando gradativamente o status político de cidadania brasileira, o que significa, na prática, a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros enquanto continuam adotando os seus modos próprios de viver, de pensar, de ser e de fazer.⁵⁰

A contagem do tempo indicada pelo autor referenciado, "últimos vinte anos", remonta à década de 1980, pois a afirmação foi feita em publicação do ano 2006, indicando que a mobilização do Movimento Indígena está diretamente relacionada à garantia do direito à diferença, além de acrescentar o "status político de cidadania brasileira". A respeito da associação entre povos indígenas e cidadania, Jane Beltrão e Assis da Costa Oliveira percebem a questão em dimensão continental: "Em pouco mais de dez anos, a América Latina viu surgir no cenário político-institucional dos estados nacionais a inclusão de reivindicações dos povos indígenas em normas constitucionais, cerne do movimento de constitucionalismo multicultural".⁵¹ Com isto, segundo os autores, foi colocado em xeque o "silêncio colonialista de algumas constituições latino-americanas",⁵² o qual, no caso brasileiro, pode se referir às ideias de miscigenação e/ou mestiçagem, democracia racial e/ou fábula das três raças, as quais subjugavam a diversidade étnica, social e cultural do país.

Outra colocação feita por Jane Beltrão e Assis da Costa, pertinente para a discussão feita neste estudo, trata do arranjo entre a conformação das sociedades e das cartas constitucionais, pois os "textos normativos expressam os embates ideológicos que permeiam a convivência em sociedades que se pensam democráticas e pós-coloniais".⁵³ Esses embates são plenamente perceptíveis nos textos normativos, elaborados para uma política pública educacional, analisados nos dois capítulos anteriores: os Editais e Guias do Programa

⁴⁸ Ver nota 17.

⁴⁹ Cf. BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Título VIII "Da ordem social", Capítulo VIII Dos Índios, Artigo 231. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_03.07.2019/art_231_.asp. Acesso em 07 de Setembro de 2019.

⁵⁰ LUCIANO, Gersem dos Santos. Op. Cit., p. 87.

⁵¹ BELTRÃO, Jane Felipe; OLIVEIRA, Assis da Costa. Povos indígenas e cidadania: inscrições constitucionais como marcadores sociais da diferença na América Latina. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2010, v.53, n°2, p.715-744. p.717.

⁵² Ibid., p. 718.

⁵³ Ibid., p. 722.

Nacional do Livro Didático (PNLD). Documentos que, inclusive, fundamentam-se, dentre outros dispositivos legais, na Constituição Federal de 1988 e recomendam um ensino de História promotor de uma sociedade "justa e igualitária", como forma de reparar a trajetória histórica de formação da sociedade brasileira e a produção de História acadêmica e ensinada constituídas por meio de bases eurocêntricas e excludentes.

De acordo com Breno Baía Magalhães, "a igualdade é um ideal político complexo, mas que é, geralmente, compartilhado pelas democracias constitucionais ocidentais",⁵⁴ o qual é, justamente, o caso brasileiro. Em análise específica sobre a reserva de vagas no ensino superior e a constitucionalidade da política afirmativa de cotas, o autor realiza uma discussão sobre a relevância da redistribuição igualitária de recursos na sociedade para a construção de uma sociedade democrática, definindo os "recursos" da seguinte maneira:

[...] bens materiais, tais como os monetários (na medida em que esta minoria discriminada recebe salários menores); educacionais; políticos (a falta de representatividade política para a defesa dos interesses do grupo) e imateriais, tais como: respeito, fraternidade, tratamento como igual etc.⁵⁵

Breno Baía Magalhães prossegue afirmando que o acesso insuficiente a esses recursos pelos negros produziu uma "estratificação odiosa na sociedade",⁵⁶ em outras palavras, a profunda desigualdade étnica e racial do Brasil. Portanto, a análise proposta pelo autor pode ser expandida para a temática indígena, pois, como assinalado anteriormente, o Movimento Indígena possui entre suas demandas a aquisição desses recursos enumerados no excerto referido. Assim, cabe destacar no presente estudo os recursos educacionais e imateriais, pois além da Educação Indígena ser uma das pautas dos povos indígenas, a revisão do ensino da História desses povos nas escolas não indígenas passou a ser obrigatória com a Lei n.º 11.645/08, configuração que, como discutido nos capítulos anteriores, não passou despercebida pela execução do PNLD. Ressalta-se, neste sentido, a interpretação feita pela documentação do PNLD (Editais e Guias) e os dispositivos legais inseridos nesta, os quais encaminham uma formação para cidadania pautada por noções de respeito e tolerância no que se refere a questão étnico-racial nos livros didáticos de história, no combate à discriminação, preconceito e à veiculação de estereótipos.

⁵⁴ MAGALHÃES, Breno Baía. Cotas para negros no ensino superior na ADPF 186 e as inovações da Lei n. 12.711/12: avanços, retrocessos e justiça distributiva. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **A Diversidade em discussão**: inclusão, ações afirmativas, formação e prática docentes. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 157-186. p. 160.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 164.

⁵⁶ *Idem.*

Sobre as ações de combate à discriminação e preconceito, Osvaldo Mariotto Cerezer destaca que este não é um imbróglio exclusivo do Brasil e indica como marco de início sobre tais discussões a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (DUDH), feita em 1948, já que nesta a Educação é apontada como importante na promoção de "respeito aos direitos individuais e coletivos e a liberdade, por meio da adoção de ações de caráter nacional e internacional".⁵⁷ Na Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, em 1957, debateu-se sobre a integração dos povos indígenas às sociedades envolvidas nos diferentes países, porém, na Convenção nº 169 (ano 1989) veio à tona a defesa do respeito pelas etnias e culturas dos grupos indígenas,⁵⁸ ou seja, o direito à diferença. Segundo Antonio José Guimarães Brito, o tratamento com a temática indígena é tema importante para as preocupações concernentes à garantia dos direitos humanos, pois é "uma questão de justiça e reparação histórica".⁵⁹

Ainda conforme Antonio José Guimarães Brito, em 1923, na reunião da Liga das Nações, ocorrida em Genebra, tem-se a primeira investida indígena pelo reconhecimento da sua diversidade por meio da ida do chefe Deskaheh Haudenosaunee (chefe da Liga Iroquesa) à convenção, porém, este não foi recebido pelas autoridades reunidas. Mesmo em 1948, na reunião das Nações Unidas que adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apontada acima por Osvaldo Mariotto Cerezer, alguns dirigentes da Bolívia sugeriram uma "subcomissão especializada na temática indígena na esfera das Nações Unidas", todavia, sem êxito.⁶⁰ O autor afirma, ainda, que "o primeiro organismo internacional a dar atenção aos indígenas foi a Organização Internacional do Trabalho (OIT), quando, em sua criação em 1919".⁶¹ No que se refere, especificamente, à relação entre combate à discriminação, preconceito e intolerância, Osvaldo Mariotto Cerezer versa sobre a "Declaração e Programa de Ação de Durban" (DDPA)", resultado da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, feita pela Organização das Nações Unidas, em 2001, na África do Sul. Neste documento, recomenda-se que "os Estados promovam a inclusão da História e da contribuição de africanos e afrodescendentes no

⁵⁷ CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015. p. 104.

⁵⁸ Ibid., p. 106.

⁵⁹ BRITO, Antonio José Guimarães. **Povos indígenas e relações internacionais**: a tolerância como princípio nas relações interétnicas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de ciências jurídicas, 2004. p. 12.

⁶⁰ Ibid., p. 15.

⁶¹ Idem.

currículo escolar dos seus respectivos países",⁶² além de destacar a importância do combate à discriminação contra os povos indígenas e o reconhecimento da diversidade cultural, de modo a garantir "o acesso e o exercício dos direitos humanos, da liberdade de expressão e respeito às culturas indígenas".⁶³

As ponderações supracitadas são pertinentes à discussão proposta neste estudo, pois no contexto posterior à Ditadura civil-militar no Brasil, na década de 1980, o fortalecimento do Movimento Indígena e o reconhecimento conquistado pelos povos indígenas na Constituição de 1988 acompanham as inflexões ocorridas também na Educação Básica, que foram postas em reflexão nos dois capítulos anteriores: a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual passa por importantes alterações em 2003 e 2008, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as ações do Conselho Nacional de Educação junto às Câmaras de Educação Básica, as quais passam a elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica,⁶⁴ a criação do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos pelo PNLD em 1996, dentre outros. Assim, todo este aparato legal e normativo, como discutido nos capítulos anteriores por meio dos Editais e Guias do PNLD, é interpretado de uma maneira bastante peculiar pelos dirigentes do PNLD - recomendam a Educação para cidadania com bastante ênfase no desenvolvimento de noções de respeito e tolerância e para um convívio social republicano satisfatório.

Neste sentido, como demonstrado por Osvaldo Mariotto Cerezer, tais preocupações são percebidas em nível internacional, e tiveram espaço para propagação no Brasil. Sugere-se neste estudo que isto se dá, justamente, porque no período dos governos militares:

as populações indígenas foram alvos frequentes da violação dos direitos humanos, massacres e exclusão social, apropriação indevida das suas terras (inclusive para a criação de projetos de colonização) e do seu patrimônio cultural, exclusão da participação dos indígenas na discussão e criação de políticas públicas a eles destinadas, militarização da FUNAI, omissão do Estado na demarcação de novas terras indígenas, entre outros aspectos que corroboraram para o aprofundamento das mazelas sofridas pelas populações indígenas.⁶⁵

⁶² CEREZER, Osvaldo Mariotto. Op. Cit., p. 109.

⁶³ Ibid., p. 111.

⁶⁴ O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), conforme a Constituição Federal de 1988, a LDB e a Lei 9.131/95, são de competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) junto às Câmaras de Educação Básica (CEB), por isso, o caráter não obrigatório dos PCNs, já que o enquadramento legal confere obrigatoriedade à documentação do CNE. Ver: BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alívia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002, p. 368-385.

⁶⁵ CEREZER, Osvaldo Mariotto. Op. Cit., p. 120.

Deste modo, o período da redemocratização bem como a atuação do Movimento Indígena, juntos, proporcionaram o teor das mudanças na Educação Básica indicadas anteriormente: a ênfase no combate à discriminação e injustiças cometidas ao longo da história do Brasil no PNLDB, e nos demais dispositivos normativos que o integram, é tributária, também, desse contexto no qual se busca a reparação das ocorrências violentas contra os povos indígenas desde os primeiros contatos com não indígenas, no período colonial.

A História, enquanto disciplina escolar, tem seus objetivos específicos definidos pelos "objetivos mais gerais da escola",⁶⁶ e estes, por seu turno, se alteram nos diferentes "momentos históricos, como a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico".⁶⁷ Circe Bittencourt, em *O que é disciplina escolar?*, analisa as finalidades das *disciplinas escolares*, isto é, não restringe a reflexão ao saber histórico escolar, e afirma que as mudanças nos objetivos gerais da escola e específicos das disciplinas, se dão conforme os "diferentes públicos escolares" e "às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade".⁶⁸

De maneira semelhante, e focando a reflexão no saber histórico escolar, Júnia Sales Pereira e Luciano Magela Roza indicam essa mesma questão, afirmando a respeito da influência das "lutas sociais históricas" na produção de alterações na LDB, pois as "Pressões postas no tempo presente, sobretudo aquelas advindas do combate ao racismo, forçam a uma reconfiguração das narrativas históricas com repercussões nas formas de abordagem da história do Brasil".⁶⁹

Em outras palavras, as demandas do tempo presente, demarcadas pela necessidade da construção de uma sociedade brasileira democrática, após os sucessivos governos militares, realçam o combate à todas as formas de discriminação e preconceitos contra os grupos sociais que, historicamente, lutam pelo reconhecimento de sua diversidade cultural ou pela afirmação de suas próprias identidades. Neste sentido, dada a obrigatoriedade da aprovação das obras didáticas pelo processo de avaliação do PNLDB, normatizado a partir de 1996, cujos referenciais normativos, legais e preceito éticos são muito bem delimitados nos Editais e Guias do Livro Didático, as narrativas didáticas incorporam e encaminham as lições de respeito e tolerância quanto à diversidade étnico-racial, nos conteúdos que tratam da temática

⁶⁶ BITTENCOURT, Circe. O que é disciplina escolar? In: _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-55. p. 41.

⁶⁷ Ibid., p. 42.

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, v.1, nº1, p. 89-119, 2012. p.92.

indígena. Isto é evidenciado por meio dos conteúdos substantivos sobre o passado colonial e a utilização da mão de obra indígena nos livros didáticos.

3.2- As histórias narradas sobre o passado colonial e a mão de obra indígena no livro didático

De modo geral, as narrativas didáticas sobre a colonização ibérica na América, especificamente no território que dará origem ao Brasil, desenvolve-se em doze principais eventos, com alguns pormenores, e agentes históricos bem definidos na consecução dos eventos. O seguinte quadro 3, formulado por categorias das histórias narradas pelos livros didáticos, busca dar visualização à essa configuração:

Quadro 3 - Eventos históricos da colônia e seus principais agentes impulsionadores

Evento	Agente principal
Expansão Ultramarina	Colonizadores
Exploração do Pau-Brasil	Colonizadores
Coroa Portuguesa decide investir na Colônia	Coroa Portuguesa
Capitanias Hereditárias	Colonizadores
Governo-Geral	Colonizadores
Criação das Câmaras Municipais	Colonizadores
Produção de cana-de-açúcar	Coroa Portuguesa
Tráfico de escravos	Coroa Portuguesa
Ação missionária	Missionários
Presença holandesa no Nordeste	Colonizadores
Descoberta do Ouro	Colonizadores
Descontentamento com o Pacto Colonial	Colonizadores

Fonte: Acervo de livros didáticos do Núcleo GERA/UFPA. Sistematização da Autora (2019).

É possível apreender a História da colonização do Brasil como uma *narrativa da exploração*, pois, embora as ações de resistência dos negros escravizados e povos indígenas

estejam presentes,⁷⁰ os agentes em destaque são aqueles identificados com o mundo branco, ocidental, cristão e masculino. A tônica das narrativas sobre a colonização, no território que virá a ser o Brasil, é permeada pela busca por lucros e riquezas para a Metrópole, e, daí a exploração excessiva da mão de obra dos demais grupos sociais. Nestes livros didáticos, os portugueses chegaram à América com o objetivo da obtenção de lucros e comércio com o Oriente,⁷¹ de maneira que, a falta de comércio e metais preciosos no território levou a Coroa a não se interessar, inicialmente, em se estabelecer.⁷² A oportunidade de enriquecimento veio com o pau-brasil, fato que, de acordo com a coleção *Projeto Araribá*, teria sido o início da devastação ecológica no país.⁷³

Em prosseguimento, teria sido o viés econômico o principal motivo da Coroa Portuguesa decidir pela ocupação da Colônia, dada a crise que se estabelecia em Portugal além do enfraquecimento do comércio com o Oriente e a presença de outros europeus concorrendo pela ocupação do território.⁷⁴ No mesmo *tom da exploração*, a produção de cana-de-açúcar é explicada pela necessidade de produzir para o mercado externo e gerar riquezas para a Metrópole,⁷⁵ assim como o início do tráfico de escravos,⁷⁶ e a presença de holandeses interessados na produção de açúcar na região Nordeste.⁷⁷ Semelhantemente, a descoberta do ouro e a possibilidade de enriquecimento, no espaço que veio a se tornar o estado de Minas Gerais, segundo tais narrativas, teria atraído diversos sujeitos para a região, contribuindo para a expansão do território brasileiro por meio da criação de vilas e cidades.⁷⁸ Mesmo o processo de independência do Brasil teria motivações econômicas: o descontentamento frente ao exclusivismo comercial com a Metrópole.⁷⁹

⁷⁰ Cf. MODERNA Editora. **Projeto Araribá**. 8º ano. Editora Moderna, São Paulo, 2014, p. 22, p.53.; MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; JUNIOR, Roberto Catelli. **História Temática**. Scipione, São Paulo, 2002. p. 79-82.; RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA, Carla Maria. **Piatã**. Editora Positivo, São Paulo, 2015, p. 189.

⁷¹ FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 5ª série. Editora FTD, São Paulo, 1999. p. 51.

⁷² JUNIOR, Alfredo Boulos. **História: sociedade & cidadania**. 7º ano. Editora FTD, São Paulo, 2012, p. 260.

⁷³ MODERNA Editora. **Projeto Araribá**. 7º ano. Editora Moderna, São Paulo, 2007, p. 190.

⁷⁴ Cf. NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos. **Para viver juntos**. 7º ano. Editora Moderna, São Paulo, 2012. p. 67; SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. 6ª série. Editora Nova geração, São Paulo, 2001. p. 155.

⁷⁵ RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Encontros com a história**. 7º ano. Editora Positivo, Curitiba, 2012. p. 195.

⁷⁶ VAZ, Maria Luísa; PANAZZO, Silvia. **Jornadas.hist**. 7º ano. Editora Saraiva, São Paulo, 2012. p. 235.

⁷⁷ BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 7º ano. Editora Moderna, São Paulo, 2006. p. 216.

⁷⁸ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história**. 7º ano. Editora Saraiva, São Paulo, 2009. p.208.

⁷⁹ MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil: uma história em construção**. 5ª série. Editora do Brasil, São Paulo, 2002. p. 164.

Esta perspectiva não resulta do mero acaso. João Fragoso e Manolo Florentino, em análise da historiografia sobre a economia colonial, afirmam que durante cerca de sessenta anos duas grandes vertentes estabeleceram-se, no Brasil, como grandes modelos paradigmáticos na explicação da economia colonial: a escola do "sentido da colonização", representada, principalmente, por Caio Prado, Celso Furtado e Fernando Novais, e, despontando nos anos 1970, a vertente que discute a categoria do "modo de produção escravista colonial", cujos nomes em destaque são Ciro Cardoso e Jacob Gorender.⁸⁰

Assim, para a primeira grande vertente as atividades voltadas para o mercado interno colonial estão submetidas às necessidades do comércio exterior. A segunda vertente, por sua vez, não isenta totalmente o comércio exterior e a acumulação primitiva como condicionantes para o desenvolvimento da economia colonial, porém, a perscrutação considera fatores internos das sociedades coloniais, ou ainda, as suas vicissitudes próprias. Ciro Cardoso, então, considera que a conformação das sociedades coloniais pode estar dependente da economia europeia, mas também possuem fatores integrantes e complementares, que lhe são específicos, e se relacionam com a mesma.⁸¹

Neste sentido, João Fragoso e Manolo Florentino reconhecem que a compreensão da economia colonial está relacionada ao funcionamento da economia e sociedade lusitanas do Antigo Regime. Desse modo, ratificam: "[...] a Colônia resultou da expansão metropolitana e a estruturação de seu sistema produtivo obedeceu às vicissitudes do projeto português de colonização".⁸² Ou seja, neste ponto, as narrativas dos livros didáticos estão em consenso com a referida produção historiográfica. Questão relevante, pois atualização ou desatualização historiográfica são critérios de avaliação para o Programa Nacional do Livro Didático. Ocorre, no entanto, uma diferenciação de objetivos entre o conhecimento acadêmico e escolar. São estes lugares determinados que parecem produzir a divergência dos sentidos dessas narrativas.

À guisa de exemplo, ainda segundo João Fragoso e Manolo Florentino, existiram razões extraeconômicas no estabelecimento das relações coloniais. Os historiadores referidos sugerem que o projeto colonizador, além da criação de sistema monocultor e exportador, também estava pautado pela demanda da reprodução de hierarquia social estratificada, baseada em privilégios, como era proveniente da estrutura portuguesa moderna.⁸³ Para os livros didáticos, porém, historicamente existe um certo compromisso com uma tradição

⁸⁰ FRAGOSO, João e FLORENTINO, Manolo. **O arcaísmo como projeto**: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia - Rio de Janeiro, c.1790-c.18. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 25.

⁸¹ Ibid., p. 33-34.

⁸² Ibid., p. 41.

⁸³ Ibid., p. 56.

eurocentrada. Logo, mesmo que tópicos como a criação das Capitanias Hereditárias, Governo-Geral, Câmaras Municipais, e Ação Missionária não tenham relação direta com a narrativa de exploração econômica da colônia, as ações são concebidas e direcionadas pela Coroa portuguesa, colocada como a principal responsável pelos encaminhamentos da trajetória social, econômica e política das origens da nação.⁸⁴ Daí a ênfase na exploração econômica.

Esta trajetória de "genealogia da nação", segundo Mauro Cezar Coelho, relaciona-se às produções do século XIX e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, as quais foram retomadas pela moderna historiografia brasileira na década de 1930.⁸⁵ Neste sentido, nota-se a concepção para a qual provêm do passado colonial alguns problemas da sociedade brasileira contemporânea, como a desigualdade social, econômica, étnica e racial. Tais questões são relevantes no estudo sobre a temática indígena nos livros didáticos, pois é na abordagem do passado colonial que os povos indígenas interagem, de fato, com outros agentes.

Contudo, se a colonização, por si só, possui uma função pedagógica definida - dar conta das origens da sociedade brasileira e suas contradições - igualmente tem os sujeitos históricos envolvidos nos eventos, a exemplo do Índio brasileiro. A *narrativa de exploração* contada nos livros didáticos, sobre o passado colonial, influencia o desenvolvimento das representações sobre os povos indígenas. Isto fica evidente na abordagem sobre a utilização da mão de obra indígena. Este conteúdo é, ao mesmo tempo, substantivo e axiológico.

A seguinte trajetória de eventos e processos foi percebida por meio da sistematização de análise dos livros didáticos: (I) Escambo; (II) Economia Açucareira; (III) Bandeirismo; (IV) Missões; (V) Opção pelo escravo africano. Tendo em vista as similitudes nas abordagens dos livros didáticos, algumas referências foram selecionadas a nível de exemplos. A respeito da primeira categoria, o Escambo, isto é, das trocas entre portugueses e indígenas, a coleção *Leituras da história* explica:

Em troca de artigos como espelhos, pentes e miçangas, os portugueses negociavam com os indígenas para que eles cortassem e transportassem as árvores de pau-brasil até os navios no litoral. Mais tarde, deram aos nativos machados de ferro, e, com essa ferramenta, a derrubada de uma árvore era feita em apenas quinze

⁸⁴ Cf. DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo história**. 7ª ano. Atual Editora, São Paulo, 2009. p. 194; CARDOSO, Oldimar Pontes. **Tudo é história**. 7º ano. Ática, São Paulo, 2010. p. 144; CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História: nos dias de hoje**. 7º ano. Editora Leya, São Paulo, 2012. p. 218.; RODRIGUES, Joelza Ester. **História em documento**. 6ª série. Editora FTD, São Paulo, 2001, p. 104.

⁸⁵ COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de História. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 185-202.

minutos. Antes, com machados de pedra, a mesma tarefa exigia cerca de três horas. Em meados do século XVI, milhões de árvores de pau-brasil já haviam sido derrubadas, dando início ao processo de quase extinção dessa espécie.⁸⁶

É recorrente a lógica na qual os indígenas aparentam estar em desvantagem. Isto é, aos índios cabe a mão de obra - derrubada e transporte de árvores até os navios -, relação na qual aos portugueses resulta o lucro, enquanto os indígenas recebem espelhos, pentes e miçangas. Reside, ainda, um aspecto axiológico no final do parágrafo quando o autor ressalta o que seria o início de uma devastação ambiental, ainda no período colonial.

Sobre a Economia Açucareira, a coleção *Projeto Mosaico* afirma:

Na sociedade açucareira prevalecia a autoridade do senhor de engenho, e os indivíduos da colônia subordinavam-se ao seu prestígio e comando. Eram os senhores que concentravam riquezas e poder na colônia portuguesa da América, como proprietários das terras, dos escravizados e das instalações do engenho.

[...] Os escravizados – indígenas e, principalmente, os africanos e afrodescendentes – formavam a base econômica dessa sociedade. Eram responsáveis pela quase totalidade dos trabalhos braçais executados na colônia.⁸⁷

Nota-se a ênfase na ideia de desigualdade entre os agentes. O senhor de engenho é o representante do universo branco, ocidental e cristão, que concentra riquezas e poder. Aos demais, isto é, aos *outros*, resta a exploração. Característica percebida, também, na coleção *Projeto Teláris*:

A capitania de São Vicente foi fundada em 1546, a poucos quilômetros da antiga vila de São Vicente, uma Casa de Misericórdia para tratar dos doentes. Esse núcleo deu origem à atual cidade de Santos, no litoral do estado de São Paulo. Em 1548 havia seis engenhos de açúcar em São Vicente. Mas a maior fonte de renda dessa capitania era o tráfico de indígenas escravizados. Assim, nesse mesmo ano de 1548 viviam na capitania de São Vicente cerca de seiscentos colonos de origem europeia e de 3 mil indígenas escravizados.⁸⁸

Nesta passagem, conta-se a história da capitania de São Vicente, a qual teria originado a cidade de Santos. Pode-se questionar, então, por qual razão apenas uma cidade do estado de São Paulo tem sua trajetória abordada em livro didático adquirido por um programa de

⁸⁶ CARDOSO, Oldimar. **Leituras da história**. 7º ano. 1. Ed. São Paulo: Escala Educacional, 2012. p. 114.

⁸⁷ VICENTINO, CLaudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico**. 7º ano. Scipione: São Paulo, 2015. p. 302-303.

⁸⁸ AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris**. Editora Ática, São Paulo. 2012. p. 147.

circulação nacional, sem fazer referência à diversidade de processos ocorridos nas demais regiões do país. De todo modo, os indígenas são citados como sujeitos escravizados, cuja mão de obra fora utilizada na geração de lucros.

No que se refere ao Bandeirismo, a história narrada segue a lógica da exploração. De acordo com a coleção *História nos dias de hoje*:

Os portugueses tomavam as terras dos indígenas de forma violenta, tumultuando a vida colonial. Estes, em resposta, promoviam ataques aos povoados e às fazendas dos colonos em defesa de suas terras e de sua liberdade. Além de milhares de nativos, a guerra entre os conquistadores e os ameríndios provocou a morte de mais de 70 mil Caeté e a fuga de, aproximadamente, 12 mil Tupi em direção às terras do interior. Para obter mão de obra, os portugueses realizaram expedições ao interior. As expedições organizadas pelas autoridades coloniais eram chamadas entradas. Em geral, contavam com a participação de membros do clero, que pretendiam converter os nativos à fé católica. Havia também as expedições organizadas por particulares. Conhecidas por bandeiras. Eram companhias dirigidas por aventureiros armados que atacavam aldeias, capturavam seus membros e transformavam-nos em escravos.

[...] À medida que avançavam para o interior, os colonos e bandeirantes adquiriram uma série de conhecimentos, tais como a linguagem dos tambores, que permitia a comunicação entre grupos de uma mesma bandeira; andar em fileira pelos estreitos caminhos, na chamada fila indiana, sempre descalços como os indígenas; achar água; utilizar as plantas para fins medicinais; extrair alimento das florestas.⁸⁹

Segundo a coleção, os indígenas resistiam à escravização e à violência, porém, as investidas terminavam em morte, fuga, conversão à fé católica ou escravidão. Ou seja, sem a possibilidade de vantagens para os *outros*, o lucro é associado ao homem branco. Neste ponto cabe ressaltar: a discussão sobre diversidade ou diferença está associada aos sujeitos que não representam o universo branco, cristão e ocidental. A diferença, então, é qualidade dos *outros* - que não são brancos, como se estes últimos fossem o padrão de normalidade na sociedade.

Na abordagem sobre as Missões a literatura didática faz menção a certa figuração de resistência indígena, porém, são os costumes do mundo ocidental que prevalecem. Segundo explana a coleção *Vontade de saber*:

Os jesuítas se opunham à escravização de indígenas e defendiam que eles fossem reunidos nas missões para serem catequizados. [...] Desde o início da colonização, os colonos portugueses escravizaram milhares de indígenas, que foram

⁸⁹ CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 7º ano. Editora Leya, São Paulo, 2012..p. 201.

obrigados a realizar tarefas árduas no dia a dia dos canaviais. A maioria dos indígenas, no entanto, nunca aceitou essa situação. [...] Os jesuítas eram contra a escravização de povos nativos, e fizeram forte oposição a todo aqueles que utilizavam a mão de obra indígena escrava. Para catequizar essa população, os jesuítas organizaram missões em várias regiões do continente americano. Nas missões, os indígenas aprendiam a língua e os costumes portugueses, além de realizarem vários trabalhos agrícolas e artesanais. A catequização dos indígenas, no entanto, acabou modificando seu modo de vida e desorganizando suas sociedades.⁹⁰

Os jesuítas são introduzidos como defensores dos povos indígenas e, embora estes tenham promovido reação ao processo de catequização, o parágrafo encerra ressaltando a modificação do modo de vida dos indígenas. Ou seja, estes saem do processo em desvantagem. Por fim, ao tratarem da Opção pelo escravo africano, é retomada a lógica da exploração. De acordo com a coleção *História e vida integrada*:

Durante muito tempo, alguns historiadores defenderam a idéia de que os povos indígenas não se adaptavam ao trabalho na lavoura de cana-de-açúcar, sem indagar o porquê. Na verdade, o trabalho rotineiro e sedentário na agricultura era muito diferente daquele a que os indígenas estavam acostumados. Adaptar-se a ele era uma grande mudança cultural, à qual muitos de fato resistiram; assim como os africanos, também pouco habituados a ele. Ao governo português interessava mais que os indígenas continuassem a se dedicar à coleta das riquezas naturais da terra, como o pau-brasil. Desde que os portugueses desembarcaram no Brasil, contaram com os povos nativos para localizar e coletar os produtos americanos que tinham valor na Europa. Esses produtos foram mantidos como monopólio do governo português, trazendo grandes lucros ao longo de vários séculos. [...] Na verdade, o comércio de homens e mulheres africanos realizado pelos europeus era extremamente lucrativo, o que justificava a opção pela escravidão africana. O tráfico de escravos foi, durante séculos, uma das atividades mais lucrativas do comércio internacional, com os entrepostos na América sendo duramente disputados pelas principais potências europeias. Muitas guerras ocorreram pela disputa do controle dos entrepostos.⁹¹

Do mesmo modo que nas demais citações expostas neste estudo, é mencionada a existência de uma resistência indígena. No entanto, o grande agente promotor de interferências diretas nos eventos parece ser o colonizador europeu, tido como o principal

⁹⁰ PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber**. 7º Ano. FTD: São Paulo, 2015.p. 238.

⁹¹ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **História e vida integrada**. 6ª série. Ática: São Paulo. 2005. p. 151.

acumulador de riquezas e poder às custas da exploração dos demais agentes. A considerável lucratividade do comércio de africanos escravizados é apontada como a principal motivação para a opção pelos escravos africanos.

Em síntese, ao final da leitura dos capítulos sobre o passado colonial nos livros didáticos, o encaminhamento é o seguinte: nesse período da história do Brasil têm-se as origens da sociedade brasileira, cujas desigualdades (econômicas, sociais, étnico-raciais e gênero) do tempo presente são explicadas devido ao passado de exploração no qual os agentes se relacionavam em nível desproporcional, pois o homem branco gerencia poder, riquezas e ações que desencadeiam a ocupação do território, enquanto aos *outros* agentes restam contribuições, exploração e reações ocasionais. Conforme explica Cinthia Araujo, essa é uma característica devedora do tradicionalismo eurocêntrico da literatura didática, pois a perspectiva temporal, linear e progressiva interfere no tratamento com o sujeito identificado como "outro" ao determinar uma posição específica dentro do "fluxo linear de desenvolvimento histórico". Outra reflexão apontada pela autora se refere a uma certa reminiscência de abordagem marxista nos livros didáticos, desde 1980, que se desenvolveu com o objetivo de denunciar abusos cometidos pelas elites e reforçou a relação entre o agente dominador e o agente dominado.⁹²

Como demonstrado no capítulo um deste estudo, os povos indígenas possuem espaço nos livros didáticos e têm a sua diversidade enfatizada, além de abordagem a respeito de sua presença na sociedade brasileira do tempo presente, isto é, distanciando-se de ideias referentes ao desaparecimento desses grupos por meio da miscigenação. No capítulo dois, a análise dos Guias de livros didáticos demonstra que os avaliadores do processo avaliativo percebem a valorização da diversidade étnica e do respeito às diferenças culturais como importantes na construção de cidadania, nas obras didáticas. Neste capítulo três, a investigação da literatura didática evidencia que, para os livros didáticos, os índios foram vítimas do sistema colonial.

É possível constatar que, de fato, ocorre o atendimento dos critérios avaliativos dos editais do PNLN nas obras didáticas. Existe a valorização da diversidade étnica e o apreço à tolerância, na busca pela construção de uma sociedade justa e igualitária na literatura didática. Nos limites cabíveis deste estudo essa valorização se dá em duas dimensões: (I) nas seções de apresentação sobre os povos indígenas, nas quais mostram-se as diferentes etnias do tempo passado e presente; (II) no passado colonial, a ênfase nas violências e injustiças - as trocas

⁹²ARAÚJO, Cinthia. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Ana Maria Monteiro; Carmen Teresa Gabriel; Cinthia Monteiro de Araujo; Warley da Costa. (Org.). Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2014. p. 227-242.

desiguais, a escravização, a perda de costumes - cometidas contra os povos indígenas justifica-se pelo desenvolvimento do sentimento de tolerância. Isso em busca da intervenção ou reparação de uma sociedade brasileira que é desigual em vários níveis.

Desse modo, enfatizar o Índio brasileiro como vítima do sistema colonial pode reforçar estereótipos e generalizações sobre este agente histórico na sociedade brasileira. Por outro lado, Maria Regina Celestino de Almeida ao refletir sobre a formação das aldeias indígenas coloniais, afirma que:

Apesar da condição subalterna, opressiva e restrita na qual ingressaram nas aldeias coloniais, os índios foram capazes de se rearticular social e culturalmente entre si e com outros grupos, assumindo a nova identidade que lhes havia sido dada ou imposta pelos colonizadores: a de índios aldeados, súditos cristãos de Sua Majestade.⁹³

Segundo a historiadora referida, este é um outro aspecto das relações estabelecidas entre índios e colonizadores que precisa ser tratado sem, necessariamente, negar a violência do passado colonial e seus desdobramentos negativos. A história dos povos indígenas (e mesmo a do indigenismo) possui lições de protagonismo com potenciais de incentivo à construção de uma sociedade justa e igualitária. Assim, se o propósito da história ensinada na contemporaneidade é a formação de cidadania crítica com incentivo de ações transformadoras na sociedade, importa reconhecer como inadmissíveis as configurações eurocêntricas dos livros didáticos, pois estas justificam relações de dominação e exploração, tal qual afirma Paulo Miceli: "não são nem distorções, nem inocentes, mas conformam uma filosofia da história que alimenta visões de mundo e orienta práticas sociais que estão longe de exaurir-se nas salas de aula". O autor ressalta, ainda, que no Brasil é ínfimo o quantitativo de pessoas percebendo-se como agentes formadores do país.⁹⁴

Neste sentido, Mauro Cezar Coelho e Helenice Rocha, em reflexão sobre o protagonismo indígena na escrita escolar, afirmam que o tratamento da questão não pode se limitar "ao uso de documentos nos quais as falas indígenas estejam presentes" justamente porque o enfrentamento da temática étnico-racial exige muito mais, como mudança de

⁹³ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 27-37. p. 28.

⁹⁴MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-42.

posturas assentadas nas abordagens tradicionais e eurocêntricas.⁹⁵ Para Maria de Fátima Barbosa da Silva, a superação desse modelo eurocêntrico de história apresenta-se como uma das dificuldades no tratamento da temática indígena, tanto na Educação Básica como nos cursos de História das universidades.⁹⁶

O conhecimento histórico escolar pode utilizar-se do saber de referência para seus propósitos: educar para a cidadania crítica por meio de lições de respeito, tolerância e também utilizando-se dos eventos históricos no qual existe o protagonismo indígena. O modelo nacionalista e eurocêntrico de se escrever, e portanto, ensinar história no Brasil, que esvazia os povos indígenas de agência, foi criticado por Manuela Carneiro da Cunha na década de 1990, na obra *História dos Índios no Brasil*. A herança deste modelo eliminou fisicamente e etnicamente os índios, ainda os destituindo de seu protagonismo histórico. Isto seria resultado também da noção de que os índios foram vítimas absolutamente indefesas do sistema mundial - o processo colonizador.⁹⁷

A obra de Manuela Carneiro da Cunha foi citada por Circe Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi na apresentação de dossiê temático sobre história, educação e cultura indígena, na Revista História Hoje (publicação semestral específica sobre História, Ensino de História e Formação Docente da Associação nacional de História - ANPUH), em 2012. As autoras enaltecem a coletânea *História dos Índios no Brasil*, organizada por Manuela Carneiro da Cunha, pela inflexão que representa na percepção dos povos indígenas enquanto sujeitos históricos com participações significativas nos eventos históricos e protagonistas de sua própria história por excelência.⁹⁸

Não parece ser suficiente, então, destinar um espaço na literatura didática para o tratamento da diversidade se, ao interagir com outros agentes, o Índio brasileiro é tratado como vítima em absoluto. Torna-se necessário que os povos indígenas apareçam nas histórias narradas pelos livros didáticos articulando-se socialmente e politicamente, não sendo apenas impactados pela colonização e pelas subseqüentes políticas indigenistas, antes influenciando tais ações ou modificando legislações coloniais, enfim, participando e interagindo nos eventos

⁹⁵ COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018. p. 471.

⁹⁶ SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 151-168 - 2012. p. 153.

⁹⁷ CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: _____. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria municipal de cultura: FAPESP, 1992.

⁹⁸ BITTENCOURT, Circe. Bergamaschi, Maria Aparecida. Apresentação - Dossiê. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 2. p.15.

de maneira dinâmica e dialógica, ao invés de exclusivamente passiva.⁹⁹ Portanto, o conhecimento histórico escolar pode fazer uso do saber de referência no desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a formação do cidadão crítico transcendendo as lições de respeito e tolerância que enfatizam o Índio brasileiro como vítima passiva nos eventos e processos históricos, os quais remontam a trajetória de formação da sociedade brasileira.

3.3 - O protagonismo indígena na construção de uma sociedade justa e igualitária

Uma dimensão da construção de conhecimento histórico pode interferir na alteração de predominância do modelo eurocêntrico: a complexidade dos processos históricos. Isto é, a noção de que as relações entre os agentes não são pré-determinadas ou deterministas, mas seguem uma série de disputas políticas, negociações e conflitos.

A própria noção de lucratividade em torno da opção pelo escravo africano, como tratado pela literatura didática, possui uma complexidade em torno de sua construção. Rafael Chambouleyron argumenta que durante muito tempo, no Brasil, vigorou uma produção acadêmica que associava a Amazônia colonial à coleta de drogas do sertão assim como conectava o escravo africano à economia açucareira ou mineração. Além disso, ao analisar textos seiscentistas do Estado do Maranhão, o historiador percebeu uma associação do escravo africano à prosperidade, pois estes agentes seriam tidos como a mão de obra ideal para a formação da plantation. Demonstra, portanto, que todo esse processo é permeado pela criação de discursos – tanto da produção acadêmica como dos relatos do período.¹⁰⁰

Sendo assim, os eventos e os agentes históricos se relacionam/desdobram nos espaços por meio de reinterpretações e ressignificações. Segundo Almir Diniz de Carvalho Júnior:

Sob um diapasão mais sensível, diversos trabalhos, nos quais incluo este, fizeram uma leitura mais cuidadosa das fontes demonstrando que o protagonismo dos conquistadores deveria dividir espaço com uma persistente agência ameríndia. Antigos arquivos e velhas fontes foram revisitados e os fantasmas de personagens indígenas antes invisíveis tomaram corpo. Eles passaram a gritar sua presença nos

⁹⁹ À guisa de exemplo, Nádia Farage argumenta que os povos indígenas foram fundamentais para a conquista da região do Rio Branco e no afastamento dos holandeses no século XVIII. Cf FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões**: os povos indígenas do Rio Branco e a colonização. Unicamp. Dissertação de mestrado, 1986. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

¹⁰⁰ CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). **Revista Brasileira de História** (Impresso), v. 26, p. 79-114, 2006.

documentos oficiais, nas crônicas dos funcionários da Coroa portuguesa, nos relatos de viajantes e missionários, nos processos da inquisição, entre outros.¹⁰¹

O historiador faz referência às mudanças de perspectivas nas análises das fontes do período colonial. Tanto o historiador quanto os agentes estudados por este passam por processos de inflexões nos modos de se relacionar com o próprio tempo. O que se está chamando de protagonismo e, especificamente, o protagonismo indígena, neste estudo, tem base nas produções sobre o que se convencionou nomear nova história indígena e do indigenismo.

Nova, todavia, somente para o homem branco. Ailton Krenak, em palestra na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano 2015, demonstrou diferentes visões sobre o universo indígena a respeito de determinados assuntos componentes do que ele denominou de "herança colonial".¹⁰² Em outras palavras, as sociedades indígenas tem domínio sobre suas histórias independente do que a academia já produziu ou segue produzindo. Márcio Couto Henrique indicou a importância da incorporação de tais mudanças nas perspectivas sobre os povos indígenas na Educação Básica. Segundo o autor, desde a década de 1970, a atuação do Movimento Indígena, os diálogos entre História e Antropologia, além da produção feita pelos índios promoveram uma versão da história do Brasil "cada vez mais polissêmica".¹⁰³ Sobre o assunto, em livro publicado no ano 2012, Daniel Munduruku afirma que foi por meio do Movimento Indígena que as diferentes etnias assumiram uma "nova consciência étnica", tomando os rumos de sua própria história.¹⁰⁴

Esses novos enfoques permitem reconfigurações e críticas ao modelo eurocêntrico percebido nos livros didáticos de história. Conforme explica Rafael Rogério Nascimento dos Santos, no passado colonial existiram atos de violência, mas "outras formas de resistir foram sendo construídas na história do contato entre povos indígenas e europeus".¹⁰⁵ Ou seja, diferente do que se supõe por meio da literatura didática, a resistência indígena podia ocorrer para além das fugas e dos confrontos diretos como as guerras.

¹⁰¹ CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Índios cristãos no cotidiano das colônias do norte (séculos XVII e XVIII). **Revista de história**. São Paulo, nº 168, p. 69-99, janeiro/junho, 2013. p. 73

¹⁰² KRENAK, Ailton. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327-343, jul./dez. 2015.

¹⁰³ HENRIQUE, Márcio Couto. A temática indígena na sala de aula. In: _____. (org.) **Diálogos entre história e educação**. Belém: Editora Açaí, 2004, p. 83-98. p. 89.

¹⁰⁴ MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 219.

¹⁰⁵ SANTOS, Rafael Rogério Nascimento dos. "Diz o índio..." Políticas indígenas no final do XVIII. **Aedos**. n.10. vol 4 - Jan/Jul 2012. p. 52-75. p. 54.

Heather Flynn Roller, ao estudar as expedições coloniais para coleta de drogas dos sertões no século XVIII, identificou uma série de ações dos índios que independiam do colonizador e tratavam de atender a seus próprios interesses: um principal indígena que queria estabelecer relações comerciais com outra nação indígena, um outro indígena que queria visitar parentes;¹⁰⁶ índios que compreendiam o lucro adquirido pelas expedições;¹⁰⁷ índios que promoviam motins se o pagamento não agradasse;¹⁰⁸ enfim, casos que conferem ao sujeitos envolvidos na colonização o estatuto de agentes históricos, ao invés da relação exclusiva entre exploradores e vítimas do sistema colonial.

Ainda sobre o período colonial, John Monteiro defende a existência de uma dinâmica interna do Brasil indígena, de maneira que a escravização das etnias pelos colonizadores dependia de determinadas relações já existentes entre as sociedades indígenas,¹⁰⁹ isto é, diferente do que se poderia inferir dos livros didáticos, as relações entre índios e não índios não possui o homem branco como o principal/único agente principal responsável por engendrar os processos históricos. Semelhantemente, Ronaldo Vainfas, ao estudar a documentação sobre a Santidade de Jaguaripe, demonstrou que os indígenas construíam suas próprias interpretações das investidas catequistas, proporcionando a perspectiva da resistência indígena por meio da ressignificação da religiosidade feita por esses povos.¹¹⁰

Por sua vez, Márcio Couto Henrique, ao estudar as relações entre índios e missionários no século XIX, apontou a dimensão simbólica conferida pelos índios no que se refere a elementos do mundo ocidental, a exemplo da religião cristã.¹¹¹ Estes são estudos que reconstroem a trajetória de formação da sociedade brasileira tradicionalmente pensada pelos referenciais eurocêntricos. A aparente incorporação da religião cristã que representa o universo ocidental nos livros didáticos, não implica, necessariamente, em perdas absolutas para os povos indígenas. Com relação ao nexo entre a temática indígena e a formação da sociedade brasileira, na letra da lei 11.645, promulgada em 2008, tem-se:

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

¹⁰⁶ ROLLER, Heather Flynn. Expedições coloniais de coleta e a busca por oportunidades no sertão amazônico, c. 1750-1800. **Revista de história**, São Paulo, nº 168, p. 201-243. Janeiro/junho, 2013. p. 213.

¹⁰⁷ Ibid. p. 233.

¹⁰⁸ Ibid. p. 234.

¹⁰⁹ MONTEIRO, John M. **Negros da Terra: Índios e Bandeirantes Nas Origens de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

¹¹⁰ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos Índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

¹¹¹ HENRIQUE, Márcio Couto. **Sem Vieira nem Pombal: índios na Amazônia no século XIX**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

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

2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)¹¹²

Segundo a lei, o tratamento da temática indígena na Educação Básica deve considerar o Índio na formação da sociedade nacional assim como de suas contribuições nas áreas social, econômica e política. A maneira pela qual a história do Brasil é conduzida nos livros didáticos, em conteúdos que apresentam o Índio como personagem, de fato, retrata-o enquanto integrante da gênese da sociedade, porém não o trata como *agente* histórico, pois os principais encarregados do desenvolvimento dos acontecimentos são o colonizador português ou a Coroa portuguesa. Este descompasso de protagonismo entre os agentes dificulta o ensino de história indígena, pois além de concentrar a participação do Índio no passado colonial, ainda o exhibe por noções de perdas. Perde vida, terra, cultura. Ao passo que o homem branco conquista, povoa, lucra e catequiza, até que D. Pedro I declara a Independência de modo que os processos subsequentes persistem sendo protagonizados por agentes que não são indígenas.

Daí deriva, então, uma das dimensões dos estereótipos sobre o Índio brasileiro. Quando a literatura didática aborda a presença das etnias no Brasil contemporâneo a interpretação encaminhada discorre sobre a diversidade cultural e, mesmo do crescimento populacional desses grupos. No entanto, sem o desenvolvimento de noções como de apropriações e ressignificações, próprias dos processos históricos, o Índio fica engessado no Brasil colonial. Nisto reside a confusão percebida por Rosani Fernandes na citação que inaugura este capítulo. Espera-se que os povos indígenas tenham as mesmas características daqueles do período colonial, embora não seja cobrado do homem branco que este seja exatamente o mesmo do referido passado.

É quase natural que, por exemplo, os portugueses do mundo contemporâneo tenham passado por alterações em seus costumes desde o século XVI, mas a qualidade da mudança parece não ser permitida aos povos indígenas do Brasil. O homem branco, de acordo com a

¹¹² BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 02 de fevereiro de 2020.

história do livro didático de matriz eurocêntrica, é o padrão de normalidade; em contrapartida, o Índio e os demais agentes compõem a categoria do exótico, ou do diferente. Isto é, aqueles a quem se deve respeitar e tolerar.

Respeito e tolerância, evidentemente, são categorias pertinentes para a construção da sociedade brasileira inserida em regime democrático. Não se questiona a relevância destas neste estudo, e sim a sua operacionalização nas obras didáticas. Assim como o homem branco possuía interferências diretas na consecução dos processos e eventos históricos e era capaz de se relacionar com elementos culturais distintos sem que isso o descaracterizasse como agente histórico, no passado e no presente, também o Índio brasileiro se inseria nas dinâmicas da maneira que lhe convinha, conferindo suas próprias dimensões simbólicas e (re)significações em relação ao mundo ocidental, branco e cristão, sem deixar de ser Índio *de verdade*.

A pertinência do assunto é demonstrada por William César Lopes Domingues, na introdução de sua dissertação de mestrado:

Não obstante a oportunidade de conviver com esses grandes guerreiros, eu tinha que lidar no planalto central, uma terra considerada “sem índios” com o forte preconceito que eu não conseguia entender, afinal de contas não havia um letrado em mim que me identificasse e eu não tinha o fenótipo característico que se exigia para ser “índio”, era meu próprio orgulho de ser indígena que me traía e me levava a me reconhecer e declarar indígena, dessa forma o preconceito vinha por um lado por ser indígena e de outro por não parecer com o que se aceitava como indígena, por morar em Brasília e por, de fato ser diferente das pessoas que viviam ali.¹¹³

O autor remonta uma dualidade em "ser" indígena para a sociedade brasileira contemporânea: a discriminação parte tanto da identificação com elementos considerados do universo indígena como da falta deste. Essa questão é retomada por Luisa Tombini Wittmann ao salientar sobre o longo processo de silenciamento dos povos indígenas por diversos mecanismos violentos, em aspectos físicos e simbólicos, cujo objetivo era a chamada integração desses grupos à sociedade brasileira.

De acordo com a autora, "ironicamente, exigimos deles - não de nós mesmos - constância cultural, ao acusá-los de não serem mais genuinamente indígenas".¹¹⁴ A respeito dessa ideia de aculturação, Giovani José da Silva afirma que classificar os indígenas como "aculturados" permitiria certa usurpação dos direitos históricos destes grupos na sociedade.¹¹⁵

¹¹³ Domingues, William César Lopes. **Cachaça, Concreto e Sangue!** Saúde, Alcoolismo e Violência. Povos Indígenas no Contexto da Hidrelétrica de Belo Monte. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2017. p. 2.

¹¹⁴ WITTMAN, Luiza Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015. p.15.

¹¹⁵ SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTMAN, Luiza Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015. p. 21-46. p. 26.

Situação análoga ocorre, por exemplo, no Quebec, província canadense, onde o currículo escolar tem proposta intercultural com vistas a lidar, dentre outras pautas, da questão indígena no país, por meio do encorajamento da diversidade e da inclusão. Segundo Sarah DesRoches, a exclusão social se manifesta pelo mau tratamento dado aos povos indígenas no país que, em tempos passados, implementou um modelo de educação residencial: as "Residential Schools" (implantadas no século XIX com ações encerradas em 1996), repletas de valores cristãos e civilizatórios, para a qual as crianças indígenas eram levadas em regime de internato, sofrendo abusos físicos, psicológicos e sexuais.¹¹⁶

Daí resulta uma contradição da proposta intercultural, pois, as *residential schools* estão ausentes do currículo escolar, mesmo que as sociedades indígenas ainda sintam os impactos desse antigo modelo educacional, gerando desconhecimento da realidade desses povos e colaborando para práticas e políticas racistas.¹¹⁷ Neste cenário, nota-se a proposição de Peter Seixas sobre os problemas ou desconfortos morais que a história crítica pode produzir na sociedade, já que esta legitima a formação de sociedades no tempo presente.¹¹⁸ Tratar da violência cometida contra os povos indígenas pode ser inconveniente para alguns setores políticos e sociais dominantes ou mesmo para a construção de uma memória, supostamente, coletiva. No caso brasileiro, a crítica à memória ressalta o problema da cidadania: toda a trajetória de exclusão, violência e silenciamento de grupos sociais ao longo da história do país.

Nisto reside a importância do desenvolvimento das lições de respeito e tolerância na Educação Básica, porém evidencia também a necessidade da percepção do Índio brasileiro como um agente histórico que se relaciona com a sociedade não indígena sem a implicação das perdas culturais de maneira irrestrita. Seria importante na literatura didática a corroboração que, de todo modo, o convívio social democrático pressupõe conflitos e complexidades. Isto é, as relações entre os diversos agentes, no passado e no presente, demandam negociações e embates, ora pacíficos, ora violentos.

Em reflexão sobre a invisibilização dos indígenas na produção historiográfica referente à Amazônia do século XIX, Márcio Couto Henrique afirma que, muito além de vítimas, os indígenas se relacionam com os não indígenas, bem como os elementos alheios às

¹¹⁶ DESROCHES, Sarah J. Thinking interculturally: decolonizing history and citizenship education in Québec. **Intercultural Education**, v.27, n.3, 245 - 256. p. 250.

¹¹⁷ Ibid., p. 251.

¹¹⁸ SEIXAS, Peter. Negotiating Past and Present: A Review of New Materials for Teaching Canadian History in the Schools. **The Canadian Historical Review**, volume 80, Number 4, December 1999, p. 687 - 698. p. 688.

suas culturas, em "seus próprios termos".¹¹⁹ Ou seja, a violência do passado colonial e as conseqüências de projetos como a catequização e a imposição de noções civilizatórias do mundo ocidental, resultaram em perdas significativas para os povos indígenas, transformando-os em vítimas, ao mesmo tempo em que estes exerciam seus protagonismos reinterpretando as conjunturas e tornando-se agentes históricos tanto quanto o homem branco, no passado e no presente.

Isto é tratado, à guisa de exemplo, por Maria Regina Celestino de Almeida, em *Metamorfozes Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*, e Elisa Frühaf Garcia, em *As diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa*. Ambas as autoras não negam a presença de perdas culturais e ocorrências violentas entre índios e não índios, durante o período colonial.¹²⁰ Propõem, para além disso, outras perspectivas. A respeito da participação de indígenas nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro, Maria Regina Celestino de Almeida salienta a transformação destes sujeitos no processo de constituição dos aldeamentos. Não apenas se transformavam, mas igualmente, promoviam mudanças na sociedade envolvente, a ponto de causar desentendimentos entre bispos e missionários já que estes últimos entenderam que somente a coerção física não seria suficiente para manter os índios nos aldeamentos. Era necessário conquistá-los, entender seus códigos culturais, regras e comportamentos.¹²¹

Por sua vez, Elisa Frühaf Garcia, em estudo sobre as relações estabelecidas entre índios, missionários e funcionários régios, na região do extremo sul da América Portuguesa, no contexto de assinatura do Tratado de Madri em 1750, versa, dentre outros assuntos, sobre as fugas de indígenas das aldeias no espaço em discussão. Segundo a historiadora:

Os índios estabelecidos nas aldeias muitas vezes tinham toda uma vivência fora das mesmas, indo e vindo e manipulando a sua nova condição de súditos do rei fidelíssimo. Assim, ao analisar as fugas dos índios das aldeias, principalmente da aldeia dos Anjos, deve-se ter o cuidado de não aceitar sem maiores críticas o discurso dos funcionários reais. O que caracterizavam como fuga, muitas vezes para os aldeados poderia ter outros significados, sendo algo não permanente, mas apenas um recurso temporário, ao fim do qual poderiam perfeitamente retornar à aldeia. Ou seja, as aldeias inseriam-se não apenas nas diretrizes metropolitanas, mas serviam também aos interesses dos índios, que delas se utilizavam de acordo com as suas necessidades e disponibilidades.¹²²

¹¹⁹ HENRIQUE, Márcio Couto. Sobre a (in)visibilidade dos índios da Amazônia (século XIX). In: SARGES, Maria de Nazaré; RICCI, Magda Maria de (Orgs.). **Os oitocentos na Amazônia: política, trabalho e cultura**. Belém: Editora Açaí, 2013. p. 109-140.

¹²⁰ Cf. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfozes indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.p. 147; GARCIA, Elisa Frühaf. **As diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009, p. 21.

¹²¹ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Op. Cit., p. 156-157.

¹²² GARCIA, Elisa Frühaf. Op. Cit., p. 128.

É possível inferir que tanto as aldeias - projeção oriunda do universo europeu - como as fugas, adquiriam diferentes configurações segundo as concepções próprias dos índios da região. Ainda sobre a atuação das missões, Karl Heinz Arenz, em trabalho referente à participação das lideranças indígenas na Amazônia portuguesa no século XVII, reitera que já nas últimas décadas do referido século, os índios tinham ciência das intenções dos padres ao aldeá-los. Assim, entre as disputas interétnicas e as ações dos bandeirantes, os povos indígenas iam para as missões em busca da garantia de sobrevivência e coesão grupal.¹²³

Enfim, existe uma produção bibliográfica feita por indígenas e não indígenas, que dão conta das relações sociais, históricas e políticas estabelecidas entre estes agentes. Tratar o Índio brasileiro como um agente histórico, demonstrar o seu protagonismo dentro de suas próprias concepções diante do sistema colonial e dos demais eventos históricos pode educar para cidadania encorajando os discentes a pensar historicamente tanto a si mesmos como aos sujeitos estudados nos livros didáticos. Isto é, os povos indígenas possuíram e possuem suas próprias dinâmicas de interação, apropriando e ressignificando os seus códigos culturais e os do mundo ocidental quando conveniente. Se tal percepção sobre as complexidades dos processos históricos estivesse mais aparente nos livros didáticos, a educação para cidadania poderia ser feita de modo que instigasse o discente a perceber-se como sujeito histórico o qual, como o Índio, também possui história e cultura modificáveis e construídas conforme sua interpretação do mundo.

Sendo assim, as lições de protagonismo dos povos indígenas proporcionam o entendimento de que é perfeitamente cabível o fato de Rosani Fernandes ministrar aulas e utilizar o português como idioma sem que isso acarrete na perda de sua identidade étnica. Semelhantemente, é possível formar o respeito e a tolerância pretendidos sem manter o Índio brasileiro em total e completa desvantagem diante da sociedade ocidental, branca e cristã.

¹²³ ARENZ, Karl Heinz. Lacaios ou líderes: os principais indígenas nos aldeamentos jesuíticos da Amazônia portuguesa (século XVII). In: CHAMBOULEYRON, Rafael; SOUZA JÚNIOR, José Alves (orgs.). **Novos olhares sobre a Amazônia colonial**. 1.ed. Belém: Paka-Tatu, 2016. p.175-198. p. 191-192.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a personagem Erwin Smith,⁴⁵⁹ este estudo buscou questionar o modelo de história ensinado no espaço escolar, e conclui que a história do Brasil nos livros didáticos ainda é predominantemente eurocêntrica. Problema enfrentado também em outros países que precisam dar conta de questões similares: relação com as antigas metrópoles, os povos originários e a concepção de história assimilada por academia e espaço escolar. Na Austrália, o *Guide to the Teaching of Australian History in Years 9 and 10*, currículo nacional australiano, foi publicado em 2007, ocasião na qual John Howard (Primeiro Ministro entre 1996 e 2007) conectou a importância da história ensinada para a formação da identidade nacional e da cidadania, de maneira que os jovens australianos possam formar-se enquanto “cidadãos informados e participativos”. A história pretendida pelo primeiro ministro era a que concede espaço de importância à civilização ocidental.⁴⁶⁰

Os sucessores de John Howard, Kevin Rudd (2007-2010) e Julia Gillard (primeira mulher a se tornar primeira ministra na Austrália, atuando no triênio 2010-2013) evitaram adentrar na crítica à educação histórica, optando por comentários apenas sobre a necessidade de um currículo comum aos estados australianos por conta do objetivo de integração entre os territórios e do desenvolvimento de pensamento crítico.⁴⁶¹ As guerras de história foram retomadas por Tony Abbott (2013-2015) e o Ministro da Educação Christopher Pyne. Este último centrou sua crítica na concepção de que o currículo nacional não satisfazia à plena explicação da formação do país, para a qual as bases eram: a história da civilização ocidental e a ética judaico-cristã.⁴⁶²

Segundo Anna Clark, pesquisadora do *Australian Center for Public History*, existe uma controversa relação entre passado e história nacional na Austrália, Japão, Estados Unidos, Inglaterra. Inclusive, segundo a autora, em 2001 o jornal britânico *Daily Telegraph* publicou os resultados de uma pesquisa na qual as crianças inglesas acreditavam que Adolf Hitler fora Primeiro Ministro do Reino Unido durante a Segunda Guerra Mundial.⁴⁶³ Anna Clark assinala que os pesquisadores nestes referidos países e nas demais partes do mundo nomeiam a questão por meio das metáforas concernentes a campos de batalha: "history wars", "killing of

⁴⁵⁹ Ver nota número 3 da seção de Introdução do estudo.

⁴⁶⁰ PETERSON, Andrew. Different battlegrounds, similar concerns? The 'history wars' and the teaching of history in Australia and England. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 46:6, 861-881, 2015. p. 864.

⁴⁶¹ I bid., p. 865.

⁴⁶² Ibid., p. 865.

⁴⁶³ CLARK, Anna. Teaching the nation's history: comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. **Curriculum Studies**, 2009, vol. 41, no. 6, 745 - 762. p. 747.

history", dentre outras.⁴⁶⁴ São essas guerras que a pesquisadora examina em perspectiva comparada por meio de Austrália e Canadá, tendo em vista as similaridades notáveis nos dois países, a exemplo da jurisdição educacional e suas trajetórias históricas caracterizadas pela associação de sociedades coloniais multiculturais em interação com povos indígenas, configurando a colisão entre a história ensinada e a formação da identidade nacional dentro destas sociedades plurais.

Em estudo comparativo entre Chile, México, Equador e Bolívia, Sebastian Plá parte do pressuposto de que os currículos escolares podem servir para a legitimação das "estructuras sociales, económicas, políticas y culturales hegemónicas y, por supuesto, las desigualdades materiales y simbólicas que las constituyen." Em outras palavras, a inclusão ou exclusão de conteúdos são determinadas por relações de poder entre os diversos agentes.⁴⁶⁵ De acordo com o autor, o Chile buscou romper com o sistema educacional elaborado durante a ditadura de Pinochet (1973-1990), de maneira que os programas estabelecidos em 2013 elencavam a importância da diversidade e o trato com os povos originários. Contudo, Sebastian Plá assevera que a concepção historiográfica predominante é eurocêntrica, assim, ao invés de proporcionar a perspectiva multicultural, reproduz a noção de homogeneidade mestiça e delega aos povos indígenas "posición de subalternidad y por tanto de imposibilidad de paridad participativa".⁴⁶⁶

No México, as sociedade indígena e não-indígena são orientadas a pensar a história do país pelos padrões ocidentais,⁴⁶⁷ além disso, a narrativa histórica curricular, desde meados do século XX, corrobora a noção de identidade mestiça mexicana cuja base é a ideia de "unidad producida por la diversidad".⁴⁶⁸ Deste modo, seria possível afirmar que o sistema educacional mexicano e os conteúdos curriculares para o ensino de história são excludentes, exaltam o mito fundacional mestiço e não conferem espaço aos grupos marginalizados.⁴⁶⁹ Por seu turno, o currículo equatoriano prescreve a exposição da trajetória de exploração e subjugação dos povos indígenas e africanos durante a colonização visando o pleno reconhecimento da pluralidade nacional e a justiça social. Já o currículo boliviano estaria orientado por uma "pedagogia intercultural e intracultural", por conseguinte, rompe com as ideias de mestiçagem, eurocentrismo e subalternidade dos povos indígenas. Na Bolívia "la función de la educación

⁴⁶⁴ Ibid., p. 748.

⁴⁶⁵ PLÁ, Sebastián. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, v. 71, 53-77. p.55.

⁴⁶⁶ PLÁ, Sebastián, Op. cit., p. 65.

⁴⁶⁷ Ibid., p. 65 - 66.

⁴⁶⁸ Ibid., p. 66.

⁴⁶⁹ Ibid., p. 67.

descolonizar”.⁴⁷⁰ O currículo defende, ainda, a percepção na qual o colonialismo e a colonialidade – relações raciais e epistemológicas de poder estabelecidas durante a colonização – constituem-se em processos de longa duração que devem ser combatidos no tempo presente.⁴⁷¹ Assim, os conteúdos de história evitam a exclusão dos povos indígenas na consecução dos processos históricos narrados.⁴⁷²

Depreende-se, portanto, que as guerras de história e os conflitos em torno do ensino da disciplina são questões enfrentadas em escala mundial. Nestas, estão incluídas o dilema da inclusão/exclusão de agentes históricos nas narrativas históricas conformadas para a história ensinada e seu papel na formação de identidade nacional, sociedades pluriétnicas, ou memória coletiva - a escolha da categoria pode variar entre os países e pesquisadores do campo do ensino de história. O Brasil, país de colonização ibérica, estabeleceu a mestiçagem como marco da identidade nacional na década de 1930; deste modo, o saber histórico conformado para a Educação Básica vem dialogando com a memória histórica concebida pelo IHGB e o colégio Pedro II, a mestiçagem como ideologia cujo marco é o período do Estado Novo, e, mais enfaticamente, após a redemocratização, lida também com a formação para cidadania democrático-participativa e as demandas dos movimentos sociais.

A busca pelo cidadão que respeita e tolera o diferente engendra uma série de premissas dispostas nos editais e guias do PNLD, as quais formulam as representações do Índio brasileiro nos livros didáticos em condição de subalternidade em relação ao colonizador europeu, que representa o mundo branco, ocidental e cristão. Assim, se dentro da literatura didática o Índio brasileiro é apresentado pela diversidade cultural, mas é vencido e esvaziado de participação do decorrer dos eventos, a ênfase na exposição das injustiças sociais e nas lições de respeito e tolerância possibilita efeitos contrários e paradoxais na educação para cidadania: reforça estereótipos e generalizações sobre os povos indígenas.

Logo, a tradição assentada no eurocentrismo e os princípios basilares da formação para cidadania definem a participação dos povos indígenas na narrativa literária didática, de modo que essa *participação* pode ser questionada, pois o fato de estar em conformidade com as delimitações das normas e pareceres não garante que o Índio brasileiro manifestará protagonismo e terá ações decisivas nos eventos históricos elencados nas obras didáticas "concebendo-as como resultado e resultante de escolhas, avaliações, contextos e situações que

⁴⁷⁰ Ibid., p. 70.

⁴⁷¹ Ibid, p. 71.

⁴⁷² Ibid.

lhes são próprias, reconhecendo e incorporando a perspectiva indígena".⁴⁷³ O respeito à diferença e as noções de tolerância, componentes da educação para cidadania, são princípios complexos para desenvolvimento nos livros didáticos, pois possibilita a excessiva vitimização dos sujeitos em prol da reparação de injustiças sociais cometidas ao longo do tempo,⁴⁷⁴ e, dessa forma, compromete a atuação dos povos indígenas em períodos históricos como o passado colonial. Daí o paradoxo, já que estereótipos acabam sendo reforçados: os povos indígenas submetidos às vontades dos colonizadores e limitados aos tempos remotos do passado, de modo que sua contribuição na formação da sociedade brasileira teve relação com aspectos culturais (transmissão de vocabulário) e transmissão de saberes da natureza.⁴⁷⁵

O que se questiona não é a inclusão da temática étnico-racial e da diversidade cultural na Educação Básica, mas o modo pelo qual respeito e tolerância são tratados nas obras didáticas. São necessárias diferentes perspectivas de análise histórica para formar o cidadão crítico com competências e habilidades para combater preconceitos e estereótipos. Ou seja, implica, ainda, em "propiciar a constituição de identidades contemporâneas que reconheçam a possibilidade de sua própria soberania e não apenas a subjugação ao outro".⁴⁷⁶ Neste sentido, é fundamental ultrapassar o reconhecimento da diversidade cultural e redimensionar, reestruturar ou reconstruir a função pedagógica da história na escola de "legitimar a memória, seus vícios e virtudes".⁴⁷⁷

Tal qual indica Selva Guimarães Fonseca, a adoção da perspectiva multicultural, sozinha, não é o suficiente para a subversão no trato com a diversidade ou tampouco a inclusão de novos conteúdos nos currículos. A autora destaca a necessidade de se considerar as demandas do cotidiano escolar,⁴⁷⁸ compreender que o "professor de história não opera no vazio" e deve estar atento às fontes dotadas de múltiplas visões e diferentes sujeitos

⁴⁷³ COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da história do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018. p. 471.

⁴⁷⁴ O historiador Mauro Cezar Coelho desenvolve produção sobre o tema. Cf. COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 263-280; COELHO, Mauro Cezar. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos. (Org.). **História: que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013, p. 65-82.

⁴⁷⁵ Cf. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** - Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995. p. 481-521. p. 488.

⁴⁷⁶ COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos de. Op. Cit., p. 482.

⁴⁷⁷ Ibid., p. 481.

⁴⁷⁸ Renilson Ribeiro sugere a expressão "no chão da escola" para tratar das reflexões que versam sobre formação docente, práticas docentes e o papel das universidades nessa dinâmica. Cf. RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

(provenientes, por exemplo, da mídia e do entretenimento), as quais se fazem presentes nas vivências dos discentes, além do aprimoramento nos cursos de formação inicial e continuada.⁴⁷⁹ Isso porque, como mencionado nas seções anteriores, o ensino de história não se restringe à transposição didática do saber de referência.

Neste sentido, o estudo identificou a construção discursiva das representações sobre o Índio brasileiro nos livros didáticos por meio das especificidades do conhecimento histórico escolar. Em outras palavras, as obras didáticas, em diálogo com a documentação do PNLD, manifestam os sentidos e os significados destas representações na literatura didática e denotam os pressupostos da função da história na Educação Básica: formar para cidadania. Por sua vez, tal formação se vincula às lições de respeito e tolerância, e encaminham determinadas maneiras de se abordar a temática indígena nos livros didáticos: o Índio torna-se a personagem responsável pela qualidade da diferença, ou ainda, o sujeito histórico caracterizado pela diversidade que foi vítima absoluta do sistema colonial. Com isto, a produção didática busca desenvolver noções de respeito e tolerância para com a sociedade brasileira do tempo presente. Porém, a operacionalização da educação para cidadania, através da ênfase na violência e na vitimização, reforça estereótipos sobre os povos indígenas, mantendo-os no passado colonial, imutáveis e puros.

Esta aparenta ser, portanto, parte da configuração da guerra de narrativas travada pela história ensinada no Brasil, onde nossos “titãs” do eurocentrismo constroem “muralhas” como impedimento ao desenvolvimento de saberes necessários à formação da cidadania crítica e responsável. No entanto, os protagonistas das histórias seguem resistindo e combatendo em nome das suas representatividades, no século XXI.

⁴⁷⁹ FONSECA, Selva Guimarães. A nova LDB, os PCNs e o ensino de história. In: _____. **Didática e prática do ensino de história**. Campinas: Papirus, 1993. p. 29-38.

FONTES

EDITAIS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos a serem incluídos no “guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries” do PNLD/2002. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 1999.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 21/jun/2002.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 29/dez/2005.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2011. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 2008.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. 30/jan/2015.

GUIAS DO LIVRO DIDÁTICO

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** - 5ª a 8ª séries. PNLD 1999. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** - 5ª a 8ª séries. PNLD 2002. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2001.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** - 5ª a 8ª séries. PNLD 2005. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

BRASIL. **Guia de livros didáticos** PNLD 2008 : História. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011 : História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos** : PNLD 2014. História : ensino fundamental: anos finais.– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2017: História - Ensino fundamental - anos finais. Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

APARATO LEGAL E NORMATIVO

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 3 de jul. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 3 de julho de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1/CNE/CP** de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 3 de jul. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 3/CNE/CP** de 10 de março de 2004 http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 3 de jul. 2019.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 559**, de 16.04.91. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em 02 Set. 2019.

BRASIL. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010** - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 2012.p.9. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em 16 set. 2019.

LIVROS DIDÁTICOS

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOP, Reinaldo. **Projeto teláris: História**. 6º ano. 1 edição- São Paulo: Ática, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 6ª série. 1.ed. São Paulo: FTD, 2006.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 7º ano. Editora Moderna, São Paulo, 2006.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História**: nos dias de hoje. 7º ano. Editora Leya, São Paulo, 2012.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **Tudo é história**. 7º ano. Ática, São Paulo, 2010.

CARDOSO, Oldimar. **Leituras da história**. 7º ano. 1. Ed. São Paulo: Escala Educacional, 2012.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história**. 7º ano. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história**. 7º ano. Editora Saraiva, São Paulo, 2009.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História**. Atual Editora, São Paulo.

Editora Moderna. Projeto Araribá, 6º ano. – 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2007.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. 5ª série. Editora FTD, São Paulo, 1999.

GRINBERG, Keila; DIAS, Adriana Machado; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber história**, 6ª ano. São Paulo: FTD, 2009.

JUNIOR, Alfredo Boulos. **História**: sociedade & cidadania. 7º ano. Editora FTD, São Paulo, 2012.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil**: uma história em construção. 5ª série. Editora do Brasil, São Paulo, 2002.

MARINO, Denise Mattos; STAMPACCHIO, Léo. **Coleção Link**. IBEP, São Paulo, 2012.

MOCELLIN, Renato. Para compreender a história. Editora do Brasil, São Paulo, 1997.

MODERNA Editora. Projeto Araribá. 8º ano. **Editora Moderna**, São Paulo, 2014.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos. **Para viver juntos**. 7º ano. Editora Moderna, São Paulo, 2012.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber**. 7º Ano. FTD: São Paulo, 2015.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**. 6ª série. São Paulo, Ática, 2005.

RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Encontros com a história**. 7º ano. Editora Positivo, Curitiba, 2012.

RODRIGUES, Joelza Ester. **História em documento**. 6ª série. Editora FTD, São Paulo, 2001.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. 6ª série. Editora Nova geração, São Paulo, 2001.

VAZ, Maria Luísa; PANAZZO, Silvia. **Jornadas.hist**. 7º ano. Editora Saraiva, São Paulo, 2012.

VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico**. 7º ano. Scipione: São Paulo, 2015.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educação em revista**. 2011, n.42, p.163-171.

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 28-41.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 27-37.

ALVES, Dysson Teles. **O tempo dos régulos do Sertão**: o contrabando de índios na Amazônia Portuguesa. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Belém, PA. 2017.

AMIR, Samin. **El eurocentrismo**: crítica de una ideología (traducción al español de Rosa Cusminsky de Cendrero, México, Siglo XXI, 1989.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ANGIER, Kate. In search of historical consciousness: an investigation into young South African's knowledge and understanding of 'their' national histories. **London Review of Education**. v. 15, n. 2, July 2017, p.155-173.

ARAÚJO, Cinthia. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro; COSTA, Warley da. (org.). **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2014. p. 227-242.

ARENZ, Karl Heinz. Lacaio ou líderes: os principais indígenas nos aldeamentos jesuítos da Amazônia portuguesa (século XVII). In: CHAMBOULEYRON, Rafael; SOUZA JÚNIOR, José Alves (orgs.). **Novos olhares sobre a Amazônia colonial**. 1.ed. Belém: Paka-Tatu, 2016. p.175-198.

Ataque dos Titãs. São Paulo: Panini Brasil, edição 14, jan. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud Et Al. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BELTRÃO, Jane Felipe; OLIVEIRA, Assis da Costa. Povos indígenas e cidadania: inscrições constitucionais como marcadores sociais da diferença na América Latina. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2010, v.53, n°2, p.715-744.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa. Estudantes indígenas na ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educacionais**, Porto Alegre, v.6, n.2, p. 1-20.

BETHELL, LESLIE. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 289-321, julho-dezembro de 2009.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de História: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

BITTENCOURT, Circe. Bergamaschi, Maria Aparecida. Apresentação - Dossiê. **Revista História Hoje**, vol. 1, n° 2.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 12. ed., 1ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2013. p.11-27.

BITTENCOURT, Circe. Confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, vol. 13, n.25, p. 193-221, 1993.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino da história e memória coletiva**. tradução Valério Campos - Porto Alegre; Artmed, 2007, p. 33-52.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. - São Paulo: Contexto, 2013. (Repensando o Ensino), p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe. O que é disciplina escolar? In: _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-55.

BITTENCOURT, Circe. Prefácio. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, vol. 32, n.93, 2018, p. 127-149.

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

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alívia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002, p. 368-385.

BRIGHENTI, Clovis. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino d(e) História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRITO, Antonio José Guimarães. **Povos indígenas e relações internacionais: a tolerância como princípio nas relações interétnicas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de ciências jurídicas, 2004.

CAIMI, Flávia. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 33-54.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. **Revista brasileira de história**. 2008, vol. 28, n.55, p. 153-170.

CARIE, Nayara Silva. **Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª a 8ª série do ensino fundamental**: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional de Livros Didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARR, Edward. **Que é história?**. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2006.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Índios cristãos no cotidiano das colônias do norte (séculos XVII e XVIII). **Revista de história. São Paulo**, nº 168, p. 69-99, janeiro/junho, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 262-284, 2016.

CAVE, Peter. Japanese colonialism and the Asia-Pacific War in Japan's History Textbooks: changing representations and their causes. **Modern Asian Studies**. Cambridge, vol. 47, n.2, p. 542-580, 2012.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapa do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p.59-72.

CHAKRABARTY, Dipesh. La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira de. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos Arquivo Edgar Leuenroth**, v.14, n.26, 2009.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Escravos** do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). **Revista Brasileira de História**, v. 26, p. 79-114, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações.2. ed.Tradução de Maria Manuela Galhardo. Algés, Portugal: Difel, 2002.

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.

CLARK, Anna. Teaching the nation's history: comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. **Curriculum Studies**, 2009, vol. 41, no. 6, 745 - 762.

CLARK, Anna. Teaching the nation's story: comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. **Journal of Curriculum Studies**. London, vol. 41, n. 6, p. 745-762, 2009.

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 263-280.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. GT 13, 30ª reunião anual da Anped.2007.

COELHO, Mauro Cezar. Diferença e semelhança. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 85-90.

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar** - um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de História. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 63-84.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação stricto sensu na região norte. **História & Ensino**, Londrina, vol.21, n.2, p. 181-207, 2015.

COELHO, Mauro Cezar; MELO, Vinícius Zúniga. Os índios do Brasil em perspectiva histórica: possibilidades de trabalhar a História Indígena em sala de aula. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemar Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.) **A Diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e prática docentes**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.127-155.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. "Jogando verde e colhendo maduro". *Historiografia e saber histórico escolar no ensino da história e da cultura afro-brasileira*. In: _____. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história**. p. 93-105.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 573-606, set./dez, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da lei nº10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da ABPN**, v.8, n. 19, mar. 2016 – jun. 2016, p.69-96.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum - Revista de História*, João Pessoa, n. 16, 2007. p. 147-160.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, vol. 13, n.1, p. 143 - 158, maio de 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: _____.(org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria municipal de cultura: FAPESP, 1992.

CURY, Carlos. Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 58 - 85.

DE LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MAGALHÃES,

Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e ensino de história.** Revista História Hoje, v.2, nº4, p. 19-34, 2013.

DESROCHES, Sarah J. Thinking interculturally: decolonizing history and citizenship education in Québec. **Intercultural Education**, v.27, n.3, 245 - 256.

Domingues, William César Lopes. **Cachaça, Concreto e Sangue!** Saúde, Alcoolismo e Violência. Povos Indígenas no Contexto da Hidrelétrica de Belo Monte. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2017.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço social & sociedade.** São Paulo. n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. En: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo, 2018.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas do Rio Branco e a colonização.** Unicamp. Dissertação de mestrado, 1986. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

FERNANDES, Fernando Roque. Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. **Estudos históricos.** Rio de Janeiro, vol 31, p. 71-88, janeiro-abril, 2018.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Povos indígenas e Antropologia: novos paradigmas e demandas políticas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 322-354, jan/jun. 2015.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos. In: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (Org.). **Amazônias em tempos contemporâneos**: sobre diversidades e adversidades. 1ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, v. 1, p. 190-211.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. A nova LDB, os PCNs e o ensino de história. In: _____. **Didática e prática do ensino de história**. Campinas: Papirus, 1993. p. 29-38.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de história**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FONTANA, Josep. ¿Qué historia enseñar? Clío & Asociados. **La Historia Enseñada**; no.7, 2003, p. 15-26.

FONTANA, Josep. A história dos homens. Bauru, SP: EDUSC, 2004. 508 p.; 23 cm -- (COLEÇÃO HISTÓRIA).

FONTANA, Josep. Reflexões sobre a história, do além do fim da história. In: _____. **História**: análise do passado e projeto social. Bauru, SP: EDUSC, 1998. p. 281.

FRAGOSO, João e FLORENTINO, Manolo. **O arcaísmo como projeto**: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia - Rio de Janeiro, c.1790-c.18. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Quem é o "povo brasileiro" que habita os Didáticos de História?** Um estudo a partir do campo do currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2014.

FREITAS, Itamar. Livro Didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 143-148.

GARCIA, Elisa Frühaf. **As diversas formas de ser índio:** políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.
GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história:** uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação (Mestrado) São Carlos: UFSCar, 2007.

GOMES, Ângela Maria de Castro; LUCA, Tania Regina de. Entrevista - Holien Gonçalves Bezerra. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 177-210, 2013.

GOODY, Jack. **O roubo da história:** como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente. Editora Contexto: 2008.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson, Luz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREVER, Maria; VLIES, Tina van der. Why national narratives are perpetuated: a literature review on new insights from history textbook research. **London Review of Education**, v. 15, n.2, july, 2017.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. SILVA, Aracy Lopes (Orgs.). A Questão Indígena na Sala de Aula - Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. São Paulo, Brasiliense, 1987, ilustrado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, vol. 2, n.4, p. 191 - 199, jan./jun. 1988.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ºe 2ºgraus** - Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995. p. 481-521.

GRUPIONI, Luís Donizete. A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas. **Cadernos de Campo**, nº 1, São Paulo, 1991, p.105-114.

GUIMARÃES, Luiz Salgado. **Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

HENRIQUE, Márcio Couto. A temática indígena na sala de aula. In: _____. (org.) **Diálogos entre história e educação**. Belém: Editora Açaí, 2004, p. 83-98.

HENRIQUE, Márcio Couto. **Sem Vieira nem Pombal: índios na Amazônia no século XIX**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

HENRIQUE, Márcio Couto. Sobre a (in)visibilidade dos índios da Amazônia (século XIX). In: SARGES, Maria de Nazaré; RICCI, Magda Maria de (Orgs.). **Os oitocentos na Amazônia: política, trabalho e cultura**. Belém: Editora Açaí, 2013. p. 109-140.

IGGERS, George. Desafios do século XXI à historiografia. **História da historiografia**. Ouro Preto, número 04 , março 2010. pp. 105-124.

JÚNIOR, João Júlio Gomes dos Santos; SOCHACZEWSKI, Monique. **História global: um empreendimento em curso**. Revista Tempo. 2017, vol.23, n.3, p.483-502.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme** - revista de humanidades. Caicó, v.15, n.35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

KHALIDI, Tarif. Searching for common principles: a Plea and some remarks on the Islamic Tradition. In: RÜSEN, Jorn. (org.). **Western historical thinking**: an intercultural debate. Nova York: Berghahn Books, 2002.

KRENAK, Ailton. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327-343, jul./dez. 2015.

LAGROU, PIETER. LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da história do tempo presente. In. PÔRTO JR., Gilson (org.). **História do tempo presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007, p. 31-45.

LAVILLE, Christian. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**. v.36, n.1. 2011, p.173-190.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. tradução Bernardo Leitão [et al] - Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LEHMANN, David. Gilberto Freyre: a reavaliação prossegue. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 369-385, jan./jun. 2008.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.22, p. 237- 256, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAGALHÃES, Breno Baía. Cotas para negros no ensino superior na ADPF 186 e as inovações da Lei n. 12.711/12: avanços, retrocessos e justiça distributiva. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **A Diversidade em discussão**: inclusão, ações afirmativas, formação e prática docentes. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 157-186.

MARTINS, Marcel Alves. **O eurocentrismo nos programas curriculares de História: 1942-2008**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa. **Revista Latino-Americana de História**. vol. 2, n.6, p. 210-222, 2013.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 213-240, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges. A criação do colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.4, p. 985-1000, out./dez, 2013.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-42.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. [online]. 2004, v.24, n.48, p.123-144.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & ensino**, Londrina, vol.9, p. 37-62, 2003.

MONTEIRO, John M. **Negros da Terra: Índios e Bandeirantes Nas Origens de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem partido”**: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: revisitando a história da disciplina nas últimas décadas do século XX. **Revista brasileira de história**. São Paulo, v. 3, n. 25/26, 1993.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife. 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.21, n.104, p. 101-121, 1998.

PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcanti; HANASHIRO, Darcy Mitiko. Ser ou não favorável às práticas de diversidade? eis a questão. **Revista de administração contemporânea**. v.14, n.4, p. 670-683, Jul-Ago, 2010.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, v.1, nº1, p. 89-119, 2012.

PETERSON, Andrew. Different battlegrounds, similar concerns? The 'history wars' and the teaching of history in Australia and England. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 46:6, 861-881, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi. “Estudos de gênero e história social”. **Revista Estudos Feministas**, n.17, v.1, jan-abril, 2009. p.159-189.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e inconsequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-36.

PLÁ, Sebastián. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, v. 71, 53-77.

POMPEU, André José Santos. **Monções Amazônicas**: avanço e ocupação da fronteira noroeste (1683-1706). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **CLACSO**, Consejo latinoamericano de ciencias sociales. 2005.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização**: A representação do índio de Caminha a Vieira. São Paulo/Rio de Janeiro, Edusp/Fapesp/Jorge Zahar, 1996.

REIS, Daniel Aarão. A Constituição cidadã e os legados da ditadura. **Locus**: revista de história, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 277-297, 2018.

REIS, José Carlos. Capistrano de Abreu (1907). O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro. **Revista de história**, São Paulo, n. 138, p. 63-82, 1º semestre de 1998.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história**: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme** – Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, p 1 - 44, abr./jun. 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Os parâmetros do saber no Brasil: A História ensinada e a Reforma Curricular Nacional no governo FHC. **Revista História Hoje**, São Paulo, SP, v. 10, p. 01-35, 2006.

RIBEIRO, Renilson Rosa; JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi. O "legado" da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. **Antíteses**, Londrina, v.9, n.18, 2016, p. 196-221.

RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. **Fato e Versões**, Coxím: MS, v. 09, n. 16, p. 129-144. Set.-Dez. 2016.

RIBEIRO, Renilson. Imagens didáticas do Índio na coleção História & Vida. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n.2, p.102 -115, jun. 2008.

RIBEIRO, Renilson; SANTOS, Amauri Junior da Silva. O caráter acontecimental da Lei n. 10.639/03: o desafio de (re) escrever narrativas sobre a história africana e afro-brasileira sob um novo contexto epistemológico e histórico. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.) **A Diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016 (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

ROCHA, HELENICE Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 11-30.

ROCHA, Helenice; CAIMI, Flavia. A (s) história (s) contada (s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista brasileira de história**. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147, 2014.

RODRIGUES, José Honório. Teses e antíteses da história do Brasil. In: _____. Conciliação e reforma no Brasil: um desafio histórico-cultural. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, 1982. p. 121-140.

RODRIGUES, José Honório. **Filosofia e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ROLLER, Heather Flynn. Expedições coloniais de coleta e a busca por oportunidades no sertão amazônico, c. 1750-1800. **Revista de história**, São Paulo, nº 168, p. 201-243. Janeiro/junho, 2013.

RÜSEN, Jorn. Introduction. Historical thinking as an intercultural debate. In: _____. **Western historical thinking: an intercultural debate**. Nova York: Berghahn Books, 2002.

SAID, Edward. **Orientalismo: O oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O ensino de história no colégio Pedro II na visão do catedrático João Ribeiro. **Revista do Instituto Histórico e geográfico brasileiro**, Rio de Janeiro, vol. 174, n.458, p. 211-226, jan./mar. 203.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.30, nº 60, p. 161-186, janeiro-abril 2017.

SANTOS, Rafael Rogério Nascimento dos. "Diz o índio..." Políticas indígenas no final do XVIII. **Aedos**. n.10. vol 4 - Jan/Jul 2012. p. 52-75.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SCHWARCZ, Lilia. Entre "homens de ciencia". In: _____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda Pereira de. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 24, n. 41, p.191-219, jan./abr. 2019.

SEGRILLO, Angelo de Oliveira. **Europa ou Ásia? A questão da identidade russa nos debates entre ocidentalistas, eslavófilos e eurasianistas: elementos dos debates entre ocidentalistas,**

eslavófilos e eurasianistas e uma aplicação à análise da Rússia atual. Tese de livre docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP. São Paulo, 2016.

SEIXAS, Peter. Negotiating Past and Present: A Review of New Materials for Teaching Canadian History in the Schools. **The Canadian Historical Review**, volume 80, Number 4, December 1999, pp. 687 - 698.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.26, n.70, p. 373-391.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** - Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v.1, nº 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTMAN, Luiza Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015. p. 21-46.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 151-168 - 2012.

SILVEIRA, Renê José. Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. 2013, vol. 94, n.236, p. 53-77.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em História. Natal. 2017

SOLER, Rodrigo Dias de Vivas. Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.23, n.2, p. 541-561, ago. 2017.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina. **História**, Franca, v.23, n. 1-2, p. 13-32, 2004.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. “Um compromisso entre ação e reflexão”: entrevista com Luis Donisete Benzi Grupioni. **Revista Ñanduty**, Dourados, v. 3, n. 3, p. 165-172, out. 2015.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos Índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. Identidade e nacionalidade: Conceitos, desenvolvimento e história. **Literartes**, São Paulo, n. 5, p. 249-269, 16 out. 2016.

VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. Para que serve a história ensinada? a guerra de narrativas, a celebração das identidades e a morte da política. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.6, n.3, p. 39-52, 2013. p. 43.

VELASCO, Diego Bruno; BARCELLOS, Vitor Andrade. Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de história (anos 1980 x anos 2010). In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.]. **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 261-274.

VIANA, Wania Alexandrino. **Gente de guerra, fronteira e sertão**: índios e soldados na capitania do Pará (primeira metade do século XVIII). Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Belém, PA. 2019.

VIEIRA, Jaci Guilherme; ARENZ, Karl. Violência contra os povos indígenas e a Igreja Católica em Roraima: entre a ditadura e a democracia. **Textos & Debates**, Boa Vista, n.25, 2015, p. 7-24.

WEHLING, Arno. A interpretação da história do Brasil. In:_____. **Estado, história, memória**: Varnhagen e a construção da identidade nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WEHLING, Arno. **Estado, história, memória**: Varnhagen e a construção da identidade nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WITTMAN, Luiza Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.