



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

MARIA PERPÉTUA BAPTISTA DOMINGUES

**ENTRE SILÊNCIOS, PRETÉRITOS E DEMANDAS DO PRESENTE:  
NARRATIVAS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

RIO DE JANEIRO

2016

MARIA PERPÉTUA BAPTISTA DOMINGUES

**ENTRE SILÊNCIOS, PRETÉRITOS E DEMANDAS DO PRESENTE:  
NARRATIVAS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

RIO DE JANEIRO

2016

*Aos povos indígenas do Brasil, pelas lutas de ontem e de hoje.*

*Aos meus saudosos pais Armênio Domingues e Myrthes Baptista Domingues (in memoriam).*

*Aos meus amores na vida, Clóvis, Breno e Lucas, pelo amor e apoio incondicional de todas horas.*

**AGRADECIMENTOS**

Neste espaço, agradeço a todos que tornaram este trabalho possível e que de alguma forma me acompanharam nessa trajetória. Aos amigos, familiares, alunos, professores, colegas de profissão e parceiros na vida, minha sincera gratidão.

A Deus, pela saúde e garra que não me faltaram no árduo processo dissertativo e também por encontrar pessoas que se tornaram especiais ao longo dessa caminhada.

Aos mais pais Armênio e Myrthes (in memorian), devo tudo que sou a vocês. Sou grata por tudo que me ensinaram, até mesmo quando não sabiam que o faziam, vocês serão sempre meu exemplo de dignidade e generosidade.

Ao meu querido marido Clóvis, pelo amor e companheirismo de longa data, por ser meu porto seguro e segurar minhas “ondas”. Sou grata a vida por ter te encontrado e pela família que construímos. Te amo.

Aos meus amados filhos Breno e Lucas, orgulhos maiores da minha vida. Obrigada por todo carinho, compreensão e palavras de estímulo, vocês sempre serão minha prioridade. Amo vocês demais.

A minha orientadora Carmen Teresa Gabriel, tive muita sorte quando nossos caminhos se cruzaram em 2011, em função do PIBID, quanta coisa mudou em minha vida desde então. Obrigada por tudo, pela orientação ao longo do mestrado, pelo rigor e generosidade, pelo exemplo de luta pela Educação e ensino de história.

A todos os docentes do PPGE-UFRJ, com os quais pude cursar disciplinas e desenvolver meu projeto de pesquisa até chegar a esta dissertação. Agradeço à professora Ana Maria Monteiro e igualmente à Cinthia Araujo, pelas trocas acadêmicas no âmbito do PIBID.

Aos funcionários do PPGE-UFRJ, especialmente à Solange Rosa, pela presteza e competência e acima de tudo, pelo grande carinho que dispensa aos discentes da pósgraduação.

Às professoras Ana Maria Monteiro (UFRJ) e Heloísa Bertol Domingues (UNIRIO), por aceitarem gentilmente o convite para compor a banca de defesa desta dissertação. Da mesma forma, agradeço às professoras Márcia Serra (UFRJ) e Miriam Leite (UERJ), por aceitarem o convite para suplência.

Aos membros do GECCEH, nosso grupo de pesquisa, obrigada a todos pelo convívio semanal e pelas oportunidades de crescimento intelectual. Agradeço em especial à querida amiga Marcella Albaine e ao amigo Marcus Bomfim, pela leitura atenciosa do primeiro capítulo desta dissertação, pelos conselhos e acolhimento de sempre.

Ao ex-bolsista PIBID, Vitor Alberto Correia, pelo *abstract* desta dissertação e outros favores anteriores, sempre de última hora.

Às amigas do coração Viviane Grace Costa, Flávia dos Santos Cota e Luísa Tavares. Obrigada pela amizade carinhosa, pelo apoio virtual e presencial nas horas tensas, pelas gargalhadas e cumplicidade.

Aos amigos professores e alunos, com os quais ensino/aprendo cotidianamente.

Aos companheiros Anápuáka Muniz Tupinambá e Arassari Pataxó, pelo ativismo incansável e inspirador.

A todos vocês, meu muito obrigada!

## **RESUMO**

**DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de história.** Rio de Janeiro, 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta dissertação tem por objetivo investigar nos livros didáticos do ensino médio selecionados como empiria para esta pesquisa, as negociações e disputas de sentidos nas narrativas dos/sobre povos indígenas no âmbito da história do Brasil. A pesquisa dialoga com estudos que visam pensar a dimensão do ensino do conhecimento histórico (GABRIEL, 2013, 2014, 2015; MONTEIRO, 2009, 2015), explora aportes teóricos do campo do currículo (GABRIEL, 2013; MACEDO, 2006, 2014), dialoga igualmente com autores representantes dos Estudos Culturais (HALL, 1997, 2000), Pós-Coloniais (TUBINO, 2005; QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2005), da Teoria da História de abordagem narrativista (RICOEUR, 1997; HARTOG, 2012, 2013) e se apoia nas contribuições de enfoque discursivo na pauta do pósfundacional (LACLAU, 1996, 2005; HOWARTH, 2000). Focalizo, neste estudo, os efeitos das demandas de direito formuladas pelos movimentos indígenas no Brasil nos currículos de história da educação básica em nossa contemporaneidade. A empiria selecionada foi uma coleção de livros didáticos da disciplina história para o ensino médio. Esta coleção permaneceu nos três editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2008, 2011 e 2015) e foi bem avaliada nos quesitos *Cidadania e História da África, dos afrodescendentes e indígenas*. A análise de uma coleção didática para o Ensino Médio, permite evidenciar articulações temporais sintetizadas na História do Brasil ensinada que tendem a reforçar e/ou desestabilizar narrativas hegemônicas.

**Palavras-chaves:** 1. História indígena escolar. 2. Livro Didático. 3. Narrativas. 4. Currículo. 5. Discurso.

#### ABSTRACT

DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. **Among silences, pasts and current demands: indigenous narratives on History didactic books.** Rio de Janeiro, 2016. Dissertation

(Masters in Education) - Postgraduate Programme in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This dissertation intends to check into High School didactic books chosen as empiric for this research, the negotiations and meaning struggles on indigenous peoples' narratives within Brazilian history. This research deals with studies about the dimension of historical knowledge (GABRIEL, 2013, 2014, 2015; MONTEIRO, 2009, 2015), explores theoretical contributions on curriculum studies (GABRIEL, 2013; MACEDO, 2006, 2014), dialogues as well with authors of Cultural Studies (HALL, 1997, 2000), Post Colonial (TUBINO, 2005; QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2005), narrativist approach on Theory of History (RICOEUR, 1997; HARTOG, 2012, 2013) and bases on contributions within discursive focus inside the post foundational think (LACLAU, 1996, 2005; HOWARTH, 2000). Are emphasize here the effects of the rights demands formulated by indigenous movements in Brazil on basic education history curriculum in our contemporary society. This collection remained on the last three public notices of the Didactic Book Nation Program (*Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2008, 2011 e 2015*) and was highly evaluated on *Citizenship and History of Africa, Afro descendants and Indigenous Peoples*. The analyses of a High School didactic collection allows us to evince temporal articulations synthesized on the History of Brazil taught which tends to reinforce and/or destabilize hegemonic narratives.

**Keywords:** 1. School Indigenous History. 2. Didactic Books. 3. Narratives. 4. Curriculum. 5. Speeches.

## LISTA DE SIGLAS

ANPUH - Associação Nacional de História

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GD - Grupo de Discussão

GECCEH – Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História

GT – Grupo de Trabalho

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do Professor

NEC – Núcleo de Estudos do Currículo

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

ST – Simpósio Temático

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 - História indígena escolar: discursos em circulação.....</b>	<b>17</b>
1.1 Ensino e pesquisa histórica indígena.....	18
1.2 Contribuições do campo curricular para a reflexão em tela.....	27



1.3 A emergência da temática indígena em diálogos “pós” no campo do Currículo.....	34
1.4 Interculturalidade crítica na pauta pós-fundacional: possibilidades para o ensino de história indígena.....	41
<b>Capítulo 2 - A temática indígena nos currículos escolares da educação básica.....</b>	<b>48</b>
2.1 Currículo, conhecimento e poder: chaves de leitura para pensar identidade e diferença no currículo escolar .....	49
2.2 Perspectivas narrativistas em teorizações da História .....	57
2.3 Discursos sobre indígenas na história nacional brasileira.....	63
2.4 O livro didático de história.....	71
<b>Capítulo 3 - Narrativas dos/sobre indígenas: qual lugar atribuído a estes sujeitos na recontextualização de uma história nacional escolar? .....</b>	<b>78</b>
3.1 Caminhos metodológicos da investigação: sobre a seleção da empiria.....	80
3.2 Estratégias discursivas em análise: a estruturação do livro didático <i>História em movimento</i> .....	85
3.3 A configuração da história indígena nas narrativas do livro didático.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO F.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO G.....</b>	<b>134</b>



## INTRODUÇÃO

*“No Brasil e no mundo índio deixou de ser índio há muito tempo”<sup>1</sup>*

A presente pesquisa se propõe a refletir sobre o ensino de história indígena nas escolas brasileiras. A promulgação da lei 10.639/03 e seu complemento, a lei 11.645/08, tornaram obrigatório o ensino de história da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Tais prescrições legais criaram expectativas em saldar dívidas dos currículos oficiais quanto aos anseios de grande parte da população em ter suas histórias incluídas e estudadas, suscitando “reformulações necessárias tanto para a História escolar quanto para a área acadêmica” (BITTENCOURT, 2013, p.103) e provocando posicionamentos diversos em diferentes setores da sociedade brasileira quanto às imposições legais do governo federal<sup>2</sup>.

O relato do senso comum que trago na epígrafe, pequena amostra dentre os inúmeros reproduzidos na *web*<sup>3</sup>, aponta para ideias cristalizadas, que veem na aculturação um caminho sem volta para os povos indígenas. A esses povos é atribuída uma inferioridade tecnológica e cultural, fato que os condenaria à assimilação, mais cedo ou mais tarde, “como se fossem desaparecer num processo natural de desenvolvimento” (FUNARI & PIÑÓN, 2011, p. 98).

Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para esse debate, escolhendo como porta de entrada a problematização da produção curricular a partir da análise da tensão entre particularismos e universalismos, em meio às disputas incessantes pela afirmação de significados acerca do conhecimento histórico escolar validado e legitimado para ser ensinado e aprendido na educação básica.

<sup>1</sup> Relato anônimo retirado do site G1, seção Comentários, em março de 2013. Na ocasião, indígenas de diversas etnias foram obrigados a se retirar do antigo Museu do Índio, no Rio de Janeiro, em virtude de obras para receber o campeonato mundial de 2014, no complexo do Maracanã. Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/conhecaperfil-de-membros-da-aldeia-maracana-7927368#ixzz345oz5WrP>. Acesso em 02/11/2014.

<sup>2</sup> Circe Bittencourt considera que setores conservadores das nossas elites se posicionam contrariamente às referidas prescrições legais e cita o exemplo do editorial do jornal *O Estado de São Paulo*, publicado em 20 de agosto de 2010. Neste editorial, o acréscimo de conteúdos considerados exóticos, tenderiam “a perpetuar a má qualidade da educação básica” por provocarem inchaço nos currículos escolares, conteúdos que se constituíram como obrigatórios em decorrência de pressões ideológicas e corporativas (BITTENCOURT, 2013).

<sup>3</sup> Leonor Arfuch afirma que na internet “pessoas comuns, que, sem mediação jornalística ou científica, podem agora expressar livre e publicamente os tons mutantes da subjetividade contemporânea” (ARFUCH, 2010, p.150).

Em diálogo com a teorização pós-fundacional<sup>1</sup>, entendo a ausência da história indígena nos currículos escolares ou sua apresentação de forma secundária, como evidência das disputas políticas que essas escolhas representam. A construção de um currículo de história enfrenta questionamentos a respeito de qual conhecimento deve ser ensinado e em quais processos de identificação se pretende investir, sem perder de vista o fato de que currículos escolares nunca estão desvinculados de relações sociais de poder. A história ensinada é um produto de escolhas teóricas e metodológicas, fruto de uma seleção. Expressam consensos, aproximações, esquecimentos, em permanente reconstrução.

No caso da temática indígena, esse processo se manifesta de diferentes formas tanto em termos das perspectivas historiográficas hegemônicas como de seleção dos conteúdos priorizados pela tradição disciplinar em História. Amplamente utilizado para designar a ocupação europeia na América, o termo “descobrimento” indica desconhecimento sobre as populações indígenas e sua história. O período anterior ao ano de 1500 parece vago e irrelevante à história do nosso país. Seus primeiros habitantes representariam um estado fossilizado ou primitivo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a aculturação seria inevitável. Da mesma forma inevitável o desaparecimento de suas formas culturais diferenciadas de viver em meio a um processo globalizante mundial, com tendência homogeneizadora.

A negligência ou descaso desse importante tema por programas, livros didáticos e professores pode ser explicada pelas posturas de alguns intelectuais brasileiros (VARNHAGEN, 1854; MACEDO, 1884; RIBEIRO, 1908) no decorrer dos dois últimos séculos. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838 e imbuído da ideia de criar uma História Nacional em torno de uma memória comum, reservou aos povos indígenas um lugar: o passado. O Império brasileiro em formação perseguia “os ideais de formar uma nação branca, civilizada e progressista” (ALMEIDA, 2009, p.212). Por conseguinte, não havia lugar para a pluralidade étnica e cultural neste projeto de Estado nacional brasileiro. Índios do passado eram estudados e os do presente estariam destinados à assimilação, já em curso.

Vistos tradicionalmente de forma subalternizada, agindo de acordo com os interesses dos colonizadores, vítimas incapazes de sobreviver à invasão europeia, aculturavam-se e assim deixariam de ser índios. Desta forma, estariam condenados a desaparecer de nossa história.

---

<sup>1</sup> Conforme será abordado mais adiante, refiro-me mais especificamente a teorização desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2005, 2009). Este quadro teórico inviabiliza a ideia de fundamento ou essência fora do jogo da linguagem e da diferença. O social deve ser percebido a partir da lógica do discurso e toda manifestação do poder deve ser compreendida como articulação discursiva e que, portanto, o emprego do termo discurso não está restrito à fala ou à escrita (ROCHA; GABRIEL, 2014).

Tradicionalmente divulgada pela mídia e por materiais didáticos, a imagem do índio genérico<sup>2</sup> ainda é recorrente: o corpo nu, as pinturas corporais, o adereço de penas, moradores das florestas e possuidores de uma cultura exótica. Entendida de forma essencializada, fixa e estável, a cultura dos povos indígenas, nesse tipo de abordagem, torna-se a-histórica, reforçando a contundente sentença de Varnhagen<sup>3</sup>, “tais povos na infância não há história: há só etnografia” (VARNHAGEN, 1854, *apud* BITTENCOURT, 2013, p.111).

O estudo dos chamados “povos primitivos”, muitas vezes, negligenciou os processos históricos que trouxeram mudanças, pois tal fato supostamente traria prejuízos culturais e a consequente extinção desses povos possuidores de uma cultura “imutável” e “pura”. Novas abordagens teóricas colocam em xeque o congelamento e estabilidade das identidades, admitidas como fluidas, em constante mutação no espaço social da heterogeneidade e multiplicidade.

Esta dissertação se inscreve no movimento que reconhece a necessidade e pertinência em refletir e problematizar as oposições duais e simplistas quanto às relações de contato entre índios e colonizadores que, muitas vezes, se apresentam sob polarizações: dominação/submissão, índio aculturado/índio puro, aculturação/resistência, promovendo uma visão reducionista e equivocada da atuação dos indígenas nos processos históricos. Mesmo em situação de extrema opressão, indígenas desenvolveram formas de agir no mundo colonial e pós-colonial e os movimentos sociais indígenas de hoje reivindicam seu reconhecimento como sujeitos históricos e da mesma forma reivindicam suas memórias, (re) contando suas histórias.

O ensino da disciplina História se mantém nos currículos das escolas brasileiras há mais de um século. A importância desse conjunto de saberes é socialmente reconhecida como necessária à formação de cidadãos. Ao ensino de história é atribuído um papel educativo, formativo, cultural, político, relacionado à construção da cidadania, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Em suma, o pensamento histórico deve contribuir para a leitura da nossa contemporaneidade.

Minha trajetória profissional envolve duas dimensões: a docência e a pesquisa. Do lugar de professora regente de turmas da educação básica, penso na fertilidade do diálogo com as discussões sobre o ensino de história, a partir da articulação entre a história ensinada e as teorizações oriundas da epistemologia da História. No que concerne ao perigo da História

---

<sup>2</sup> O coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), José Ribamar Bessa Freire, aponta a ideia de um índio genérico como um equívoco. Tratar os indígenas genericamente leva ao erro de reduzir culturas diferenciadas a uma entidade supra-étnica, formando um bloco único, com mesma cultura, crença e língua (FREIRE, 2000).

<sup>3</sup> Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB e autor de História Geral do Brasil, publicado na década de 1850. No campo historiográfico, considerado o mais importante autor da história do Brasil no século XIX.

descuidar-se de sua função social e do ensino, concordo com Penna: “A História não pode renunciar a dizer algo sobre os problemas contemporâneos e produzir um saber que seja significativo para a sociedade e possa ser ensinado na escola” (PENNA, 2014, p. 51).

Do lugar de pesquisadora da temática indígena, minha participação no GECCEH (Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História)<sup>4</sup>, levou-me a refletir sobre os processos e disputas hegemônicas que geram políticas que decidem e estabilizam o que conta como conhecimento oficial. Os estudos na área do Currículo, desenvolvidos no âmbito do GECCEH, vão ao encontro de minhas próprias inquietações, vivenciadas nas últimas duas décadas dedicadas ao ensino de História em escolas públicas do Rio de Janeiro. As pesquisas do referido grupo se distanciam das teorizações que atribuem ao currículo um caráter fixo, universal e neutro, e desta forma me incentivaram a buscar possíveis respostas nas pesquisas produzidas no campo curricular.

Estariam os livros didáticos da disciplina História do ensino médio, utilizados pelos jovens estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, contribuindo para o deslocamento da história indígena do lugar da subalternidade no âmbito da história do Brasil narrada e fixada nos currículos escolares, face as demandas de diferença de nosso presente? Ou ainda, estariam esses textos curriculares contribuindo no combate às visões estereotipadas e preconceituosas em relação aos povos indígenas? Essas indagações me motivaram a investigar possíveis respostas no campo curricular, locus privilegiado para a problematização da negociação entre saberes escolares e a produção de sentidos e ressignificações, relacionadas às demandas de identidade e diferença direcionadas à educação contemporânea.

A coleção didática analisada nesta dissertação, é destinada ao ensino médio. Penso ser profícua a pesquisa neste nível de escolarização no qual atuo e que só recentemente recebeu atribuições de uma função formativa específica, como etapa final de uma educação de caráter geral, suscitando discussões de suas características e identidade própria que se materializaram no âmbito das políticas públicas em documentos curriculares que visam estabelecer diretrizes para o ensino médio<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> O GECCEH é vinculado ao NEC (Núcleo de Estudos de Currículo) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenado pela Professora Dra. Carmen Teresa Gabriel. Este grupo de pesquisa desenvolve estudos na área do Currículo e tem por foco a abordagem discursiva no âmbito dos estudos pós-fundacionais na interface conhecimento, cultura e poder. O contato com a pesquisa da coordenadora do GECCEH, intitulada “Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares” (2013/2015), contribuiu com as reflexões desta dissertação.

<sup>5</sup> Aqui destaco a resolução CEB/CNE nº 03/98 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000), PCN + Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), Programa Ensino Médio Inovador (2009).

O recorte temporal privilegiado nesta pesquisa, tem início no ano de 2008 e se estende até a presente data. Esta escolha se justifica pelo fato de que o ensino médio passou a ser contemplado pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)<sup>6</sup> no ano de 2008. Justifica-se igualmente, pelo fato de que neste mesmo ano, a Lei Federal 11.645/2008 foi sancionada. Portanto, este período é concomitante às discussões contemporâneas geradas por movimentos políticos e intelectuais, sobretudo os movimentos indígenas e negros, o que sugere uma mudança paradigmática no ensino da história indígena.

Acredito que para o campo curricular e do ensino de história, esta pesquisa ganha relevância na medida em que se acirram os debates em torno da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em setembro de 2015. Não é objetivo desta pesquisa me posicionar contra ou favor deste documento curricular, tampouco defender ou rejeitar o documento prévio, mas considerar a pertinência deste estudo em meio aos diferentes interesses em disputa em torno de um projeto de sociedade que se deseja investir.

O referido documento tem gerado polêmicas e diferenciadas críticas por parte de historiadores e professores de história da educação básica. Em texto recente, Freire (2015) afirma que o documento da BNCC, pretende abrir uma brecha para a história indígena, tradicionalmente ausente da escola, enquanto “uma oposição histórica berra na mídia”<sup>7</sup>.

Gabriel (2015), destaca que os argumentos acionados nos debates acirrados, que se fizeram notar sobretudo em diferentes suportes da mídia, estão relacionados aos processos de identificação e à produção da diferença que se materializam nesse documento a partir de dois significantes: o *nacional* e o *comum*. Desta forma, a tensão entre *universal* e *particular*, se vê reatualizada, reativando, assim, significados atribuídos a cada termo. Por um lado, as críticas contrárias ao documento “insistem nos riscos de padronização e de homogeneização que carregam esses termos e que tendem a estabilizar e a sedimentar hegemonizações de diferentes ordens no campo educacional” (GABRIEL, 2015, s/p). Por outro lado, a comunidade disciplinar de história, faz críticas a parte do documento, que, em direção oposta,

questionam tanto o descentramento da história europeia como a tentativa de incorporar outras narrativas de brasilidade pautadas na afirmação das pluralidades étnico-raciais em detrimento de narrativas nacionais homogeneizadas hegemônicas na historiografia escolar até então (GABRIEL, 2015, s/p).

---

<sup>6</sup> Atualmente o ensino médio foi integrado ao PNLD.

<sup>7</sup> O artigo “A incômoda presença dos indígenas no Brasil”, encontra-se disponível em <http://www.correiodobrasil.com.br/791614-2/> visto em 21/01/2016.

Esse paradoxo traduz as disputas específicas que atravessam a disciplina escolar história, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento por parte dessa área de conhecimento, com a questão da diferença no espaço e no tempo.

Voltada para os aspectos apresentados até aqui, desenvolvi esta dissertação em três capítulos. No primeiro, intitulado “*História indígena escolar: discursos em circulação*”, busco apresentar um panorama geral dos discursos acadêmicos em torno dos debates acerca da história indígena escolar, a partir de um levantamento realizado para este estudo. Os levantamentos se concentraram em periódicos dedicados ao campo educacional e da História, nos Grupos de Trabalho dos simpósios da Associação Nacional de História (ANPUH) e dos encontros nacionais Perspectivas do Ensino de História, e também no banco de teses e dissertações disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), perpassando todas as seções do capítulo.

No segundo capítulo, “*A temática indígena nos currículos escolares da educação básica*”, dou início ao diálogo com algumas questões em torno da interface currículo de história, saber e poder, trazendo para o debate algumas reflexões acerca das análises que envolvem identidade e diferença. A seguir, dou destaque às teorizações que valorizam as abordagens narrativistas da história, e também procuro estreitar o diálogo com parte da historiografia brasileira da atualidade, que dedica estudos aos povos indígenas. Finalizo com debates acerca do livro didático, em especial o livro didático de história.

O terceiro e último capítulo, “*Narrativas dos/sobre indígenas: qual lugar atribuído a estes sujeitos na recontextualização de uma história nacional escolar?*”, procuro analisar a coleção didática selecionada como empiria para esta dissertação. Início explicitando a trajetória metodológica da pesquisa que conduziu à escolha da coleção didática a ser investigada. A seguir, analiso a estrutura que organiza os conteúdos e temáticas da coleção didática e encerro procurando analisar discursivamente, a forma como ao longo dos capítulos dedicados à história do Brasil, as narrativas indígenas e se articulam com a história nacional.

Esta dissertação, longe de se considerar um trabalho exaustivo, busca trazer uma contribuição para o debate em torno das negociações e disputas de sentidos que envolvem temporalidade e identidades indígenas no âmbito da história do Brasil, hegemônicas nos currículos escolares, procurando articular discussões do campo do currículo, da historiografia escolar e da Teoria da História.

## **CAPÍTULO 1**

### **HISTÓRIA INDÍGENA ESCOLAR: DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO**



Neste primeiro capítulo, apresento um mapeamento dos debates acerca da história indígena escolar, objeto deste estudo, que circulam nos campos do Currículo e do ensino de história. Simultaneamente, os diálogos epistêmicos com quais estabeleço uma aproximação nesta pesquisa dissertativa, tornar-se-ão evidentes.

Com este objetivo invisto em levantamentos realizados a partir de três espaços privilegiados de visibilidade da produção acadêmica: (i) em periódicos dedicados ao campo educacional e da História, (ii) nos Grupos de Trabalho dos simpósios da Associação Nacional de História (ANPUH) e dos encontros nacionais Perspectivas do Ensino de História, e (iii) também no banco de teses e dissertações disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As análises deste levantamento - percebido aqui como um potente instrumental de investigação acerca das pautas políticas e epistemológicas nas quais a temática indígena emerge no âmbito do campo curricular - perpassam todas quatro seções deste capítulo.

Na primeira seção, procurando me afastar de uma linguagem de denúncia, reflito sobre as disputas pela fixação de sentidos de conhecimento científico/acadêmico no âmbito da produção da história indígena, em meio às demandas por direitos que marcam a nossa contemporaneidade. Busco igualmente refletir sobre a articulação entre a História indígena e o seu ensino na educação básica mobilizada na definição do que é conhecimento válido a ser ensinado nas escolas.

Na segunda seção explicito meu diálogo com as contribuições do campo curricular, destacando os efeitos da abordagem discursiva na pauta pós-fundacional, em particular a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2005,2009) na reflexão de meu objeto de pesquisa. Afinal, como procurarei desenvolver ao longo desta dissertação, este quadro teórico inviabiliza a ideia de fundamento ou essência fora do jogo da linguagem e da diferença, abrindo a possibilidade de pensar o Currículo como um campo de disputas discursivas para fixar contingencialmente sentidos hegemônicos, envolvidos numa trama de relações sociais de poder.

Na terceira seção focalizo a perspectiva pós-colonial, procurando estabelecer aproximações teóricas com a pauta pós-fundacional aqui privilegiada. O levantamento em periódicos indica que nos debates sobre essa temática essa perspectiva emerge como porta de entrada epistemológica para a discussão da história indígena escolar no campo curricular. Da mesma forma, as perspectivas pós-coloniais do movimento intelectual conhecido como “modernidade/colonialidade”, mostram-se potentes para problematizar ausências e/ou subalternizações relativas à história indígena nos currículos escolares, investindo em narrativas outras e novas práticas articulatórias, diferentes das hegemônicas.

As discussões a respeito da interculturalidade são o tema da quarta e última seção. Esta temática tem recebido destaque em países da América Latina e está presente nas mais recentes reformas curriculares no Brasil. Busco problematizar a polissemia dos termos multiculturalismo/interculturalidade e assumo uma postura favorável a uma interculturalidade crítica (Tubino, 2005; Walsh, 2009; Candau, 2009) nesta dissertação, em diálogo com a perspectiva pós-fundacional aqui privilegiada.

### **1.1 Ensino e pesquisa histórica indígena**

Nesta seção pretendo apresentar uma visão panorâmica da produção acadêmica na área de história indígena partindo da articulação entre o ensino de história e a pesquisa acadêmica. Nesta perspectiva, busco leituras outras para estas instituições, atravessadas por demandas de direitos e diferença, próprias de nosso tempo presente.

Com este objetivo apresento as análises produzidas a partir de levantamentos realizados em periódicos especializados, em Grupos de Trabalho de eventos do campo da Educação e da História<sup>8</sup> e pelo acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES<sup>9</sup>. O recorte temporal desta investigação é o mesmo que atravessa toda a dissertação, ou seja, o período de 2008 até os dias atuais.

O primeiro movimento da pesquisa foi a consulta ao site da Plataforma Sucupira<sup>13</sup>. Nesta plataforma digital foi realizada uma consulta em “Periódicos Qualis”, a partir da associação dos termos “Ensino” e “História”. Ative-me aos periódicos de classificação A1 e A2, nos títulos em língua portuguesa e nas publicações *on line*. Os dados que serão compartilhados a seguir, advêm, sobretudo, dos dossiês temáticos produzidos por estas revistas no âmbito do ensino de história e também dos dossiês que abordam a história indígena. Foram localizados dez dossiês acerca do ensino de história, além de dois especificamente a respeito da temática indígena. Começo a análise pelo dossiê História Indígena na América, publicado em 2011, na revista Anos Noventa<sup>10</sup>.

Neste volume voltado à história indígena, apenas um dos artigos publicados dedica atenção ao ensino de história, fugindo à tendência dos demais que compõem o dossiê. O artigo de Oliveira<sup>11</sup> apresenta reflexões teóricas e propostas metodológicas para o uso de fontes

<sup>8</sup> Refiro-me aos encontros nacionais da ANPUH e ao Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2015. <sup>13</sup>

Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em 22 nov. 2015.

<sup>10</sup> Periódico semestral, publicado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>11</sup> Trata-se do artigo Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história, de autoria de Susane Rodrigues de Oliveira.

históricas como recurso didático no ensino de história escolar. Estas fontes são ligadas às sociedades indígenas da América pré-colombiana e colonial. Com este objetivo a autora afirma basear-se nas orientações dos PCNs, a partir da Análise do Discurso e dos conceitos de *Imaginário e Representação Social*.

O segundo dossiê localizado nesse primeiro momento do levantamento e dedicado à história indígena, intitula-se “O Atlântico Equatorial: sociabilidade e poder nas fronteiras da América Portuguesa”. Publicado em 2013 no periódico *Revista de História*<sup>12</sup>, busca problematizar as especificidades da colônia portuguesa naquela parte do império. Traz em seus artigos, sobretudo, “a política indigenista implementada, a complexidade das políticas indígenas, a diversidade das trajetórias históricas de seus diferentes atores sociais, as relações havidas com os povos indígenas” (COELHO; SAMPAIO, 2013, p. 18). Os artigos deste dossiê, focalizados principalmente no século XVIII, não estabelecem qualquer articulação com o ensino de história.

Esse mesmo periódico, trouxe no ano de 2011 o dossiê intitulado “Ensino de História”. O editorial da revista, afirma que os textos que integram o dossiê “confluem na discussão das várias facetas teórico-metodológicas pertinentes às relações entre Educação e História” (WISSENBACH, 2011, p. 11). Nenhum dos artigos, porém, trata da temática indígena a ser ensinada nas escolas.

Nos demais dossiês dedicados ao ensino de história<sup>13</sup>, publicados em revistas produzidas por programas de pós-graduação e departamentos de história de universidades de diversos pontos do país, são igualmente recorrentes os artigos dedicados à metodologia do ensino e pesquisa a partir do espaço de sala de aula, à formação de professores de história, aos currículos e práticas pedagógicas de todos os níveis, às análises acerca de manuais escolares e livros didáticos, à formação de uma consciência/pensamento histórico pelos jovens estudantes e as políticas públicas que as envolvem.

Vejamos o exemplo da revista *Antíteses*. Na análise realizada, este periódico se destacou por apresentar quatro dossiês sobre o ensino de história<sup>18</sup>. Os textos de apresentação dos dossiês destacam que o campo de investigação que envolve as relações entre ensino e história se adensam cada vez mais, reforçando a escola básica e média como lugar privilegiado de

---

<sup>12</sup> Publicação do Departamento de História da Universidade de São Paulo.

<sup>13</sup> Refiro-me aos dossiês sobre ensino de história publicados nas revistas: *Antíteses* (Revista eletrônica do Programa de Pós-graduação em História Social do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, dossiês História e ensino nas edições de 2009, 2010, 2012 e 2013), *Diálogos* (publicação do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, dossiê Educação Histórica de 2015), *História e Perspectivas* (revista do curso de graduação e Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, dossiê Produzindo Histórias: Ensino e Perspectivas de 2008), *Tempos Históricos* (Periódico científico do Programa de Pós-Graduação em História da UNIOESTE, dossiê O Ensino de História em questão de 2008) e *Territórios e Fronteiras* ( Periódico científico do programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências

produção de saber na disciplina história (SIMON, 2009). Como resultado, verifica-se um grande número de pesquisas que “a cada dia mais ocupam espaço nos programas de pós-graduação, em obras e periódicos científicos da área” (idem, 2009, p.15).

No mencionado periódico, foi localizado apenas um artigo no dossiê de 2009 que trata do ensino da história indígena<sup>19</sup>. O artigo de Martins (2009) analisa as relações entre pesquisa e ensino das temáticas relativas às sociedades indígenas no Brasil, trazendo reflexões pertinentes a este estudo. Suas análises se estendem à tendência eurocêntrica presente naquilo que a autora considera uma historiografia tradicional. Martins (2009) faz uma breve avaliação das práticas escolares, percebendo uma ausência de repercussão das pesquisas mais recentes na área, que constituem uma nova história indígena, assim definida pela autora, apoiada em Monteiro (2004):

Segundo John Monteiro (2004), a “nova história indígena” surge no Brasil, a partir de uma conjuntura particular, em que estudos acadêmicos, especialmente de antropólogos, têm subsidiado demandas e lutas indígenas. Assim como na historiografia de outros países, no Brasil passamos a insistir na necessidade de considerar a “agency” (...) Resultam daí trabalhos que obedecem a orientação de considerar e valorizar as atuações dos próprios índios nos processos históricos nos quais se inserem”. (MARTINS, 2009, p. 161)

Esta tendência da historiografia deixa transparecer “os ares do tempo presente na qual ela é formulada” (GABRIEL, 2013a, p.57). Martins (2009) afirma ainda que “embora tenha havido um acréscimo importante na quantidade e qualidade do que se produz de conhecimento sobre as sociedades indígenas no país, isto ainda pouco repercute naquilo que se ensina nas escolas brasileiras” (MARTINS, 2009, p. 164).

Humanas e Sociais da UFMT, dossiês Ensino de História e Historiografia de 2013 e dossiê Formação docente e Ensino de história: fontes, objetos e categorias de 2015).

<sup>18</sup>São os dossiês: História e Ensino: a produção do conhecimento (2009), História e Ensino: Teorias e Metodologias (2010), Educação Histórica, Teoria da História e Historiografia (2012) e História e Ensino (2013). <sup>19</sup> Trata-se do artigo “As sociedades indígenas, a história e a escola no ensino de história escolar” (Martins, 2009).

O quadro teórico que privilegia nesta pesquisa, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2005,2009), sobre a qual buscarei aprofundar na próxima seção, abre a possibilidade de entender o aumento no volume de pesquisas acerca da temática indígena, como conquista política nas disputas pela definição daquilo que é conhecimento acadêmico/científico válido na disciplina História, ainda que de forma provisória e contingencial. Considero aqui os “diferentes fluxos de sentidos que participam das lutas de significação pela hegemonização de verdades na arena definidora do sentido de “ciência” ou “conhecimento científico” (GABRIEL, 2013a, p. 57).

Foi notada uma ausência da temática indígena nos dossiês sobre/em ensino de história<sup>14</sup> analisados neste estudo e apresentados nesta seção.

Nos dossiês dedicados ao ensino de história, a temática indígena é pouco explorada. Entretanto, fora dos dossiês que abordam o ensino, a temática não é incomum, sendo objeto de publicação em periódicos Qualis, na área de avaliação História<sup>15</sup>. Nestas publicações, a leitura dos títulos dos artigos, resumos e palavras-chave, não indicam abordagens sobre o ensino, o que vai ao encontro da afirmação de Martins (2009), quanto à baixa articulação entre os campos de pesquisa em ensino da história e em história indígena.

Nos dossiês referentes exclusivamente à temática indígena, podemos perceber nos artigos que os compõe

uma preponderância da produção histórica recente, resultado de dissertações e teses de doutorados defendidas nos últimos anos nos Programas de Pós-Graduação do país. Trabalhos gestados e inseridos no panorama atual de debates sobre a participação e, especialmente, a capacidade indígena de agir em diferentes contextos históricos. (NEUMAN, 2009, p. 12)

A crescente atenção dos historiadores ao tema das populações indígenas no Brasil, pode ser igualmente observada se levarmos em conta as análises produzidas a partir do levantamento realizado nos Grupos de Trabalho (GTs) dos encontros nacionais Perspectivas do Ensino de História e simpósios nacionais da ANPUH. Foram consideradas as edições posteriores ao ano de 2008<sup>16</sup>.

A edição de 2012 do *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, escolheu como tema o "Ensino de História: Memória, Sensibilidades e Produção de Saberes". Foram apresentados dez Grupos de Trabalho em 2012<sup>17</sup>. Somente no GT intitulado "Ensino de História e diversidades étnico-culturais" foram encontrados alguns resultados envolvendo a temática indígena, sobretudo no âmbito da Lei Federal 11.645 de 2008. Nesse mesmo GT é notável o predomínio da temática africana/afro-brasileira sobre as demais, totalizando 23 trabalhos apresentados. Da mesma forma foi recorrente a evocação da lei 10.639 de 2003,

<sup>14</sup> Costa (2015) salienta a distinção elaborada por Gabriel (2014) entre pesquisas "sobre" ensino de História e pesquisas "em" ensino de História, "as primeiras nos são mais familiares; no segundo caso, o ensino passa a ser visto como campo de pesquisa e de produção de conhecimento. Entendo que tal distinção é de grande relevância, visto que ela implica em desafios e caminhos diferentes a serem seguidos" (Costa, 2015, p.23).

<sup>15</sup> Foram localizados 43 artigos sobre a temática indígena fora dos dossiês sobre ensino de história, distribuídos em 11 periódicos selecionados de acordo com os critérios aqui apresentados.

<sup>16</sup> O conteúdo referente ao ano de 2009 do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História não está disponibilizado para consulta.

<sup>17</sup> São eles: (1) O ensino de História da América, (2) Usos e abusos dos livros didáticos e paradidáticos, (3) Diversidade de linguagem e práticas de sala de aula, (4) Educação histórica, (5) Práticas de memória e ensino de história, (6) História e memórias do ensino de História, (7) Ensino de História e diversidades étnico-culturais, (8) O Ensino de História nos anos iniciais, (9) Formação de professores de História e (10) Ensino de história e Currículo.

mesmo num período posterior a sua modificação, em função da inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nas escolas brasileiras.

A lei 10.639/2003, pode ser percebida como resultado de um processo de reivindicações e questionamentos a respeito das disputas pelas memórias existentes no âmbito da história ensinada. Desta forma, a lei representou, “uma possibilidade de criar e recriar narrativas do passado, colocando em xeque algumas narrativas mestras da historiografia, hegemônicas por meio de operações diversas de criação e apagamento de memórias” (MORAES; MORAES, 2014, pp. 209-210). Sobre a tônica na temática africana e na Lei Federal 10.639/03 no GT “Ensino de História e diversidades étnico-culturais”, cabe ressaltar o diálogo desta dissertação com as abordagens discursivas na perspectiva pós-fundacional, potentes para um entendimento acerca das

demandas de direito que por sua vez contribuem para o deslocamento das fronteiras definidoras de “conhecimento científico”, “conhecimento escolar”, “conhecimento acadêmico”. Frente a essa pressão que tensiona suas fronteiras produzindo deslocamentos e antagonismos, as estruturas escolar e universitária investem em novos sentidos, reafirmam posições hegemônicas a fim de preservarem-se por meio da mobilização e reatualização de significados cristalizados. Do mesmo modo, a objetivação da verdade do conhecimento a ser ensinado passa a ser entendida como um significante em disputa entre fluxos de cientificidade e não cientificidade em um contexto discursivo preciso, isto é, a escola/universidade (GABRIEL, 2013b, p. 55).

Considerando a citação acima, movimento semelhante é perceptível em relação à temática indígena na edição de 2015 do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e principalmente nos simpósios nacionais da ANPUH. Observa-se um crescimento da temática nesses eventos que buscam um entrecruzamento de temáticas ligadas ao ensino e à pesquisa.

Na edição de 2015 do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História<sup>18</sup>, intitulado “Questões socialmente vivas e o Ensino de História”, foi observada a formação de um Grupo de Discussão (GD)<sup>19</sup>, tratando exclusivamente da temática indígena, intitulado “História indígena no ensino regular”, situado no eixo “Sujeitos e Culturas”. A proposta desse GD foi “debater experiências no estudo, organização e desenvolvimento de trabalhos escolares com o tema da história indígena brasileira, no ensino regular, nas aulas de História”<sup>20</sup>. Desta

---

<sup>18</sup> Cabe destacar minha participação neste evento na mesa redonda intitulada *Ensino de História e História Pública: o digital em debate*. A mesa redonda contou ainda com a participação do prof. Dr. Christiano B Monteiro dos Santos (UFRJ / UERJ), Marcella Albaine Farias da Costa (UNIRIO) e o prof. Marco de Almeida Fornaciari (UFF). Naquela ocasião pensamos acerca da utilização dos meios virtuais para o ensino da história indígena, destacamos as narrativas indígenas presentes na *web*, focalizando o site Índio Educa e os diversos vídeos produzidos por organizações indígenas postados no YouTube.

<sup>19</sup> Nesta edição do evento os Grupos de Discussão (GDs) substituíram os Grupos de trabalho (GTs).

<sup>20</sup> Informações extraídas do *site* do evento. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/perspectivas2015/resumo11.html>. Acesso em 28/11/2015.

forma foram discutidos, principalmente, temas relacionados aos currículos oficiais, produção de materiais didáticos e práticas docentes no âmbito da Lei 11645/08.

Nos simpósios nacionais da ANPUH o crescimento da temática indígena se torna ainda mais evidente, considerando as últimas edições do evento. Em 2009, o Simpósio Temático (ST) “Os Índios na História: Organização, Mobilização e Atuação Política”, representava o tema frisando no resumo apresentado para o evento que “em anos recentes, a temática indígena tem ocupado um espaço cada vez maior entre os historiadores”<sup>21</sup>.

Na edição de 2011, o Simpósio Temático “Os Índios e o Atlântico” propôs “dar continuidade às atividades em torno da temática indígena realizadas regularmente nos Simpósios Nacionais desde a adoção deste formato de trabalho, atividades essas que têm enfocado prioritariamente o papel desempenhado por índios enquanto agentes históricos”.<sup>22</sup>

A edição de 2013 ofereceu dois Simpósios Temáticos acerca da temática indígena. O ST “A Presença Indígena na História do Brasil”, buscou dar desdobramento às questões já desenvolvidas nas edições anteriores do evento e problematiza:

“De fato, uma das características de pesquisas recentes sobre os índios aponta para a sua presença cada vez mais visível nos espaços, eventos e narrativas em que tradicionalmente estavam ausentes. Se este exercício de “inclusão historiográfica” permanece bastante discreto, é o objetivo deste simpósio temático reunir pesquisas originais que coloquem em discussão este problema”<sup>23</sup>

O segundo ST apresentado na edição de 2013, intitulou-se “História, cultura e a temática indígena nas universidades: lacunas historiográficas de uma igualdade duvidosa”. Nesse ST, buscou-se uma ampliação no diálogo com o ensino, conforme deixa entrever este trecho do resumo apresentado ao evento

portanto, além de refletir sobre as experiências de inclusão das disciplinas obrigatórias ou eletivas sobre a história indígena nos cursos de formação de professores, esse Simpósio será um espaço para apresentações e discussões de artigos e pesquisas a respeito das adequações e resistências à Lei 11.645/2008 bem como sobre a atual produção de conhecimento histórico para o ensino sobre os povos indígenas.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> Informações extraídas do site do evento. Disponível em [http://www.snh2009.anpuh.org/simpósio/view?ID\\_SIMPOSIO=195](http://www.snh2009.anpuh.org/simpósio/view?ID_SIMPOSIO=195). Acesso em 29/11/2015.

<sup>22</sup> Informações extraídas do site do evento.

Disponível em [http://www.snh2011.anpuh.org/simpósio/view?ID\\_SIMPOSIO=671](http://www.snh2011.anpuh.org/simpósio/view?ID_SIMPOSIO=671). Acesso em 29/11/2015.

<sup>23</sup> Informações extraídas do site do evento.

Disponível em [http://www.snh2013.anpuh.org/simpósio/view?ID\\_SIMPOSIO=1243](http://www.snh2013.anpuh.org/simpósio/view?ID_SIMPOSIO=1243) . Acesso em 29/11/2015.

<sup>24</sup> Informações extraídas do site do evento.

Disponível em [http://www.snh2013.anpuh.org/simpósio/view?ID\\_SIMPOSIO=1115](http://www.snh2013.anpuh.org/simpósio/view?ID_SIMPOSIO=1115) . Acesso em 29/11/2015.

<sup>31</sup> Informações extraídas do site do evento.

Disponível em [http://www.snh2015.anpuh.org/simpósio/view?ID\\_SIMPOSIO=1994](http://www.snh2015.anpuh.org/simpósio/view?ID_SIMPOSIO=1994). Acesso em 29/11/2015.

Os dados disponibilizados no *site* oficial do evento de 2013, permitiram a localização de dois trabalhos dedicados à temática indígena, apresentados em Simpósios Temáticos não exclusivamente dedicados à história indígena, mas ligados ao ensino. São eles: “A lei 11.645/08 e os conceitos de desenvolvimento e a hierarquização das culturas, no Livro Didático de História” (Silva, 2013), apresentado no ST intitulado “Livro didático e história ensinada” e o trabalho denominado “Formação de Professores para a Temática Indígena na Contemporaneidade” (Silva, 2013), no ST “Ensino de História: questões contemporâneas”.

As articulações discursivas entre a história ensinada e a produção acadêmica se tornam mais visíveis na edição de 2015 do Simpósio Nacional da ANPUH. Nesta edição foram apresentados três STs específicos a respeito da temática indígena. O ST “História e indígenas nas universidades: pesquisas e ensino”, deu destaque à Lei Federal 11.645/2008, conforme percebemos neste trecho do resumo a seguir:

a Lei 11.645/2008 determinou a inclusão da história e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares da Educação Básica, o que significou a introdução do ensino da temática indígenas nas licenciaturas nas universidades e nos cursos de formação de professores em outras instituições de ensino sejam públicas ou privadas. Esse ST, portanto, se propõe ser um espaço de discussões, problematizações e reflexões no que diz respeito a conteúdos, abordagens, subsídios didáticos, etc. e sobre os impasses, desafios e questionamentos sobre a implementação da citada Lei.<sup>31</sup>

A mesma Lei Federal ganhou destaque no resumo de apresentação do ST “História Indígena, Historiografia e Indigenismo: contribuições, desafios e perspectivas”:

Cabe ainda destacar a existência da Lei Federal nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena na educação básica. Tal dispositivo aponta para o importante papel social que o campo interdisciplinar exerce, pois o ensino da história indígena pretende ser instrumento de superação de preconceitos e discriminações contra os povos originários das Américas.<sup>25</sup>

O terceiro ST, intitulado “O protagonismo indígena na História: abordagens interdisciplinares em contextos coloniais e pós-coloniais”, não estabeleceu uma aproximação com o ensino. Este ST destacou a fertilidade do caráter interdisciplinar das pesquisas, principalmente sua aproximação e diálogo com a Antropologia.

Fora dos STs específicos sobre a temática, nota-se um incremento no que tange a sua articulação com o ensino. No ST “Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de história:

---

<sup>25</sup> Informações extraídas do *site* do evento.

Disponível em [http://www.snh2015.anpuh.org/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=2006](http://www.snh2015.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=2006). Acesso em 29/11/2015. <sup>33</sup> Trata-se da minha própria apresentação, intitulada “Narrativas indígenas nos livros didáticos de História: articulações com as demandas contemporâneas”.



diálogos possíveis, relações necessárias”, foram localizados sete resultados, sobretudo, a respeito das demandas provenientes da Lei Federal 11.645/08. Em relação aos debates do campo curricular, destacam-se dois textos localizados nos STs “Histórias da História ensinada: experiências educacionais, currículos, impressos e processos formativos” e “Narrativas (auto) biográficas e historiografia didática: que articulações possíveis no currículo escolar face às demandas do tempo presente?”<sup>33</sup>, respectivamente.

Nesta pesquisa, considero o ensino de história como um lugar de fronteira, cujos sentidos são disputados por diferentes áreas do conhecimento (MONTEIRO; PENNA, 2011). Portanto, ainda que incipiente, a recente aproximação da história indígena acadêmica com o ensino de história, conforme o que foi percebido nas análises produzidas a partir das últimas edições dos Simpósios Nacionais da ANPUH e na edição de 2015 do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, fica aqui entendida como deslocamentos provocados por demandas de direito “em meio a novas práticas articulatórias diferentes das até hoje hegemônicas” (GABRIEL, 2013b, p. 49).

Dentre as demandas de direito que circulam em nosso presente, destacam-se as demandas de diferença<sup>26</sup>, por meio das quais são mobilizados processos de identificação /pertencimento a grupos culturais específicos, como é o caso dos indígenas. Demandas que disputam seu reconhecimento nos currículos escolares e acadêmicos, encontrando “nesses espaços, terreno fértil para suas articulações” (idem, 2013a, p.63).

Como mencionado anteriormente, recorri ainda ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES para o levantamento realizado. Utilizando a “busca avançada”, a procura de trabalhos que contivessem, simultaneamente, os termos “ensino de história” e “indígenas” gerou 38 resultados, distribuídos por diferentes vieses: Formação superior indígena, Formação docente indígena, Educação para as relações étnico raciais, Historiografia, História da educação e Ensino de história. Em relação ao que interessa mais de perto a esta seção, o ensino de história, encontramos três resultados que apresentarei a seguir<sup>27</sup>. Tal resultado reforça a afirmação de uma baixa articulação da produção acadêmica sobre a temática indígena com o ensino. Devemos considerar o limite do recorte temporal disponibilizado para consulta no Banco de

---

<sup>26</sup> Expressão utilizada para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo e que estão relacionadas à questão de pertencimento identitário, interpelando escolas e universidades em nossa atualidade (GABRIEL, 2013a).

<sup>27</sup> A identificação da temática do ensino de história se deu partir da localização do termo nos títulos, nas palavras-chave e também nos resumos.

Teses e Dissertações da CAPES, o período de 2008 até 2012<sup>28</sup>, deixando de fora as pesquisas mais recentes.

A dissertação de Palhares (2012), intitulada “Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de história”, buscou analisar ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas. Suas análises recaíram em duas coleções de livros didáticos de História destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2004 e 2010.

O segundo resultado também recaiu na investigação em livros didáticos de história. Trata-se da dissertação de Costa (2012), denominada "O ensino de história da América: trajetórias e as representações sobre os indígenas nos livros didáticos". Esta pesquisa desenvolveu uma análise das trajetórias do ensino de história da América na educação brasileira, entre o século XIX e XX, no cenário político imperial (1822-1889) e republicano (1889-1960), evidenciando as representações construídas sobre os indígenas nos livros didáticos de história da América.

O último texto é a dissertação de Medeiros (2012), denominada “Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS”. A autora buscou investigar de que forma a escola Kaingang vem se constituindo e, mais especificamente, como está ocorrendo o ensino de história na Terra Indígena investigada.

Por fim, foi realizada outra busca avançada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando desta vez o termo “currículo” associado ao termo “indígenas”, 24 resultados foram obtidos. Os trabalhos localizados versavam principalmente a respeito da educação escolar indígena e formação docente indígena. Apenas 1 resultado a respeito da Lei 11.645/08, concentrado na dissertação de Mori (2012), intitulada “Diálogo interétnico na escola: a implementação da lei 11.645/08”. O parco resultado indica que poucas produções têm pensado uma articulação com enfoque a partir do campo do Currículo.

Até aqui busquei apresentar um balanço acerca das produções acadêmicas na área de História, que envolvem a pesquisa e o ensino da história indígena, no sentido de situar os debates do campo e promover algumas reflexões, passando ao largo da linguagem da denúncia ou da dicotomização entre ensino e pesquisa.

Na próxima seção recorrerei aos levantamentos realizados em periódicos da área da Educação e do Currículo, lugar de fala desta pesquisa. Os resultados produzidos indicaram

---

<sup>28</sup> Até a data da última consulta, em 30/11/2015, o *site* da CAPES disponibilizou para a consulta apenas as pesquisas referentes ao período indicado.

portas de entrada políticas e epistemológicas e também diálogos potentes ao debate curricular aqui proposto. Da mesma forma buscarei ampliar análises do presente estudo junto à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, quadro teórico privilegiado nesta dissertação.

## 1.2 Contribuições do campo curricular para a reflexão em tela

O último dossiê sobre ensino de história a ser analisado neste capítulo, foi o extraído de um periódico do campo educacional. Trata-se da edição de 2011 da revista *Educação e Realidade*<sup>29</sup>. A análise deste dossiê permitirá adentrar a discussão no campo curricular e adensar as análises propostas a partir da Teoria do Discurso na pauta pós-fundacional, principal pano de fundo teórico desta pesquisa.

Com foco no ensino de história, os artigos do dossiê versam sobre temas variados: didática, circulação de saberes, história do ensino de história, currículos de história, recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08, por diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

O texto de apresentação é de autoria da coordenadora do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), a Professora Dra. Carmen Teresa Gabriel e também da Professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, ambas autoras consagradas do campo do Currículo e do ensino de História. Emergem ao longo do dossiê, discussões que serão compartilhadas neste estudo dissertativo.

Esta pesquisa opera com as críticas e debates pós-fundacionais, que remetem aos “tempos pós’, tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo ‘em significados’” (GABRIEL, 2008, p.213) e nos quais esta pesquisa se inscreve. Assim, as teorizações pós- estruturalistas, que desconstroem conceitos essencialistas e constituem um campo teórico que acentua o caráter constitutivo da linguagem e da cultura, articulam-se ao pensamento pós-fundacional aqui privilegiado na medida em que:

se sustentam teoricamente na crítica à ideia de fundamento metafísico e o papel que lhe é atribuído nos processos de significação. Dito de outra maneira, ele se distancia das perspectivas que consideram que *o ser* das coisas desse mundo – sonhos e pedras – se define por uma essência situada fora dos jogos da linguagem. Nessa perspectiva não é possível definir algo *per se*. Ao contrário, o ato de significar é sempre relacional e ocorre em meio às múltiplas possibilidades de definição disponíveis em um contexto discursivo específico (GABRIEL, 2015, s/p).

---

<sup>29</sup> Publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destinada à área educacional que reúne artigos com temáticas provenientes de vários campos do conhecimento e diferentes aportes teóricos.

É importante pontuar que o prefixo pós fica aqui entendido como um:

*além* que não é sinônimo de posterioridade cronológica ou de uma negação que reforça polaridades e leituras dicotômicas de mundo. Mas sim, um *além* que reconfigura, desloca tempos e espaços, um *entre-lugar* onde sentidos sobre pesquisa, ensino e história são produzidos, recontextualizados e hibridizados em função de suas filiações aos diferentes movimentos teóricos disponíveis no campo discursivo de nossa contemporaneidade (GABRIEL; MONTEIRO, 2011, p.11).

A opção por interlocuções teóricas que se afastam de concepções que possam atribuir aos currículos escolares um caráter fixo, pronto e definido, ou ainda daquelas que o tomem de forma essencializada, universal e neutra, traduz a preocupação do GECCEH em estar sintonizado com as questões políticas e epistemológicas que caracterizem a nossa contemporaneidade. Afinal, “tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, em que certezas se dissipam. A noção de verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais” (GABRIEL, MONTEIRO, 2014, p. 23).

Da mesma forma, este estudo privilegia uma “abordagem da cultura como processos de significação constantes, contingenciais, incompletos e provisórios significada como um ‘conjunto de sistemas de significação’ (HALL, 1997)” (GABRIEL, 2014, s/p), reafirmando assim a centralidade da interface cultura e poder em uma nova base epistemológica. Esta perspectiva vai ao encontro da definição de currículo como “espaço-tempo de fronteira” (MACEDO, 2006). Macedo (2006) parte do princípio de que

o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. (...) a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 288).

É proposta desta seção pensar as contribuições das abordagens discursivas pósfundacionais para a reflexão da interface currículo e ensino de história indígena. Refiro-me mais particularmente a Teoria do Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004). Esses estudos focalizam a produção de leituras políticas do social, “distintas das que se baseiam em perspectivas essencialista e deterministas” (GABRIEL, 2015, s/p). Na perspectiva discursiva pós-estruturalista, em texto recente, Ferreira, Gabriel e Monteiro (2014), refletem sobre as lutas em torno da definição da expressão “ensino de”. Para as autoras, “o ‘ensino de’ tem sido muitas vezes desqualificado, assumindo assim, “a função discursiva de fechamento da cadeia de

equivalência definidora do que é e do que não é currículo” (FERREIRA, GABRIEL, MONTEIRO, 2014, p. 85).

Na perspectiva deste estudo, interessa-me contribuir com a fixação de um sentido do “ensino de”, mais especificamente, do ensino de história indígena, na cadeia de equivalência que define o que é currículo. Esta opção, configura-se como estratégia discursiva que possibilita “fortalecer, a um só tempo, a marca do escolar nos sistemas discursivos *campo do Currículo e escola democrática*” (idem, 2014, p. 86). Nos processos de disputa de sentido, podemos também pensar para o ensino de história, uma “possibilidade de significá-lo como um lugar de atuação e/ou de produção de conhecimentos, abrindo outras frentes de disputa” (idem, 2014, p. 82), considerando “que todo ato de significar é um ato político e que, portanto, as lutas políticas são lutas pela significação” (GABRIEL, 2015, s/p).

Tal escolha permite pensar o Currículo como lócus de disputas de fixação de sentidos hegemônicos, numa trama de relações de poder, imbricadas mutuamente. Desta forma, inviabiliza-se a ideia de fundamento ou essência fora do jogo da linguagem e da diferença. Cabe ressaltar que o conceito de discurso, a partir das contribuições da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2004), na perspectiva pós-fundacional vai além do referencial linguístico e configura-se como constituinte do social. Nas palavras do próprio Laclau (2004):

Por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, “relação” e “objetividade” são sinônimos (LACLAU, *apud* COSTA, 2014, p. 134).

Portanto, discurso, na interpretação desses autores, extrapola uma mera representação da linguagem. Não é entendido em oposição à ação ou à realidade, está na ordem do material e do relacional, ou, em outras palavras, representa a materialidade do dito (Burty, 2008).

Nas abordagens pós-fundacionais, configura-se “a afirmação da impossibilidade de fechamento dos fenômenos sociais e da ação social em torno de significados unívocos e causalidades únicas” (BARCELLOS, 2013, p.10). Essa perspectiva teórica se afasta da ideia de um fundamento que determinaria a constituição da sociedade em última instância. Porém, questionar o estatuto ontológico do fundamento (MARCHART, 2009), não significa a negação de todo e qualquer fundamento, tampouco nos direciona, necessariamente, a uma posição anti-fundacionista, conforme explica Marchart (2009):

O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz à suposição da ausência total de todos os fundamentos, mas sim supõe a impossibilidade de um fundamento último, o que é algo inteiramente diferente, porque implica na crescente consciência,

por um lado, da contingência e, por outro, do político como momento de uma fundação parcial e, definitivamente, sempre incompleta (MARCHART, *apud* GABRIEL, 2013b).

Operando com a concepção discursiva laclauiana, interessa a esta pesquisa, investigar as narrativas hegemônicas sobre os povos indígenas nos currículos da disciplina História, mais particularmente na História do Brasil, configurada nas narrativas dos livros didáticos de História do Ensino Médio. Busco pensar as disputas existentes no campo do ensino de história para fixar, ainda que provisoriamente, o que é universal e o que é particular, a partir de lógicas de equivalência e diferença<sup>30</sup> (LACLAU; MOUFFE, 2004). Segundo Gabriel (2015), estas lógicas aparentemente paradoxais, são incontornáveis:

Enquanto a primeira intervém com o intuito de amenizar as diferenças entre os fluxos de sentidos que são transportados provisoriamente pelos diferentes significantes em circulação e que atravessam um contexto discursivo específico, produzindo uma cadeia de sentidos *ad infinitum*, a segunda opera nessa mesma cadeia estabelecendo o corte radical, a fronteira que possibilita a definição. Romper essa cadeia, nessa perspectiva, é permitir um fechamento de sentido, ainda que precário e simultaneamente apontar a fissura, a provisoriade de todo processo de significação (GABRIEL, 2015, s/p).

Procuo refletir de que forma memórias e histórias dos sujeitos indígenas se articulam nas narrativas hegemônicas/universalizadas de uma história nacional, face às demandas de diferença do presente indígena. A presente investigação busca extrapolar a linguagem da denúncia que polariza o debate entre universal e particular no sentido de reforçar uma lógica de exclusão mútua, fixando em lados opostos de uma “tensão onde “nós” e outros” se posicionam como inimigos” (GABRIEL, 2013, p. 306). Em diálogo com as teorizações discursivas pós-fundacionais, podemos pensar a universalidade como inalcançável, “símbolo de uma plenitude ausente” (LACLAU *apud* GABRIEL, 2013, p. 308), mas ao mesmo tempo necessária, como condição para pensarmos em um currículo de história democrático. Portanto, o sentido de universal está permanentemente sendo disputado, sua cadeia de equivalência está sempre em aberto.

Estudos como os de Hall (2005), no âmbito das contribuições dos Estudos Culturais, afirmam que o sentido unívoco e engessado de identidade nacional, até então hegemônico, passa a ser problematizado e contestado. Desta forma, uma pluralidade de memórias particulares,

---

<sup>30</sup> A ideia de diferença neste quadro teórico, opera com a ideia de diferença na perspectiva da *différance*, tal como defendida nos trabalhos de Jacques Derrida e nesse sentido, só pode se constituir discursivamente. “A noção de *différance* rompe, precisamente, com a ideia da diferença pré-existente, ontológica, essencial, que pode ser apresentada e representada discursivamente” (COSTA *apud* GABRIEL, 2015, s/p).

reclamam sua própria história (GABRIEL; FRAZÃO, 2014). Importa neste estudo, portanto, pensar os currículos da disciplina escolar história:

como um terreno de disputa entre diferentes processos de identificação que fazem apelo a “passados comuns”, em função das demandas de nosso presente em meio às lutas de significação pela definição do que “é” ou do que “não é” identidade nacional e/ou regional (GABRIEL; OLIVEIRA, 2013, p 469).

Na perspectiva da Teoria do Discurso, o universal é um particular que se universalizou. As lógicas de equivalência e diferença, intervêm nos processos de significação, fazendo com que um significante ocupe o lugar do universal. Para Laclau (1996), “é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado” (LACLAU, *apud* COSTA, 2014, p.137), continuando com as palavras de Laclau (2005):

(...) existe a possibilidade que uma diferença, sem deixar de ser particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Desta maneira, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela ainda é e a significação mais universal da qual ela é portadora. Esta operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos hegemonia (LACLAU, *apud* MARTINS, 2015, p. 33).

Na concepção privilegiada neste estudo, significados se definem por meio de um sistema de diferenças, “nas estruturas discursivas não existem termos positivos, mas apenas diferenças e desse modo, cada significado se afirma pela distinção em relação aos demais” (LACLAU, *Apud* GABRIEL; COSTA, 2011, p.130), portanto não se definem a partir de sentidos previamente fixados ou por suas positivities plenas, mas por fechamentos discursivos e provisórios. Deste modo, no referido quadro teórico, pode-se pensar as identidades dos sujeitos indígenas a partir de sua incompletude, situando-as “em um sistema que é simultaneamente condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais” (GABRIEL; COSTA, 2011, p.130).

Para Costa (2014), “muito se falou e tem se falado em “crise de identidade” como um evento da pós-modernidade” (COSTA, 2014, p. 132). O sentido estável das identidades tem sido cada vez mais questionado. Estas seriam constituídas “por meio de processos de identificação e significação contingentes que se desenvolvem em meio às lutas políticas” (COSTA, 2014, p. 132). Segundo Hall:

A chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e balançando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável ao mundo social (...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e

fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2000, p. 7).

Esses argumentos podem ser reforçados quando focalizamos a análise no campo da história. Nesta perspectiva, podemos pensar em formulações que possam contribuir para o avanço do debate que envolve a interface currículo de História, e demandas identitárias da nossa contemporaneidade, tal como no caso das demandas dos movimentos indígenas contemporâneos.

O dossiê destacado no início desta seção, traz um artigo<sup>31</sup> que se inscreve nessa perspectiva a partir do quadro de inteligibilidade aqui brevemente apresentado. O artigo em questão, abre um debate acerca do currículo de história, articulando-o às discussões hibridizadas sobre o ensino de história e às teorizações da história. Nesse debate o currículo de história é assumido como espaço no qual políticas de diferença e de conhecimento se entrecruzam num sistema discursivo, campo de disputas identitárias. Emergem na análise, de forma articulada, as temáticas da temporalidade e da identidade, “duplamente incontornáveis, quando a reflexão se situa no terreno da produção do conhecimento histórico” (GABRIEL; COSTA, 2011, p.131). Afinal, como explicitam as autoras, a reafirmação das identidades contemporâneas perpassam por alguma “forma de autenticação (...) feita por meio da reivindicação da história do grupo cultural em questão” (WOODWARD, apud GABRIEL; COSTA, 2011, p.133).

Na perspectiva teórica assumida nesta dissertação e no artigo em questão, o conceito de articulação ganha potência, tendo em vista que “as identidades ontológica dos seres não se esgotam em um significante portador de um sentido unívoco, de uma positividade, uma vez que reconhecemos que as identidades são “falhas”, incompletas, o processo de significação é justamente resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos” (GABRIEL, 2013a, p.59)

A disciplina História surge no século XIX, mobilizando lógicas de equivalência e da diferença em um contexto discursivo no qual não havia lugar para a pluralidade étnica e cultural no projeto de Estado nacional brasileiro. Essas lógicas distintas, porém interdependentes, simultâneas e mutuamente condicionadas, garantem a objetivação do social e a fixação provisória de diferentes sentidos em disputa. Howarth (2000) explica o funcionamento dessas lógicas a partir da teoria do discurso Teoria do Discurso:

Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos a, b e c, são tornados equivalentes ( $a = b = c$ ) em relação à característica d, então d deve negar totalmente a,

<sup>31</sup> Trata-se do artigo intitulado *Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis* (GABRIEL; COSTA, 2011).



b e c (d = - (a, b, c)), assim subvertendo os termos originais do sistema. Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente (a, b, c) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo (d) (HOWARTH, 2000, p.6).

A lógica da diferença estabelece um limite, uma fronteira “entre aquilo que “é” e aquilo que “não é” identificado como tal (GABRIEL, 2013b, p. 48), “o jogo entre essas duas lógicas se faz assim por meio de práticas articulatórias constantes e provisórias e em função dos interesses em disputa em um contexto específico” (idem, 2013b, p. 48). Neste trecho que serve de epígrafe ao artigo que destacamos para dialogar nesta seção, Laclau (1996) argumenta sobre o que seria um limite:

De tal modo nos encontramos na situação paradoxal de que aquilo que constituía condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio na expansão contínua do processo de significação (LACLAU, apud GABRIEL; COSTA, 2011, p.129)

Portanto, o quadro teórico antiessencialista da Teoria do Discurso proporciona elementos para enfrentar as disputas que interpelam as instituições de ensino e pesquisa de nossa atualidade. Lógicas de equivalência e de diferença se articulam aos “jogos da linguagem com jogos do/no tempo” (GABRIEL; COSTA, 2011, p.131), na fixação de sentidos de conhecimento validado e legitimado nos currículos escolares, constituindo assim uma interface entre poder, conhecimento histórico escolar e identidade nacional.

Esses jogos interpelam contextos educacionais de forma imbricada e tornam o ensino de História do Brasil alvo de embates políticos em meio às disputas de memórias coletivas, pressionando por novas articulações para constituir a marca das identidades nacionais, reatualizando a tensão universal e particular. Políticas curriculares se materializam a partir desses embates, como o exemplo da Lei Federal 11.645/08.

Nesta seção busquei apresentar o quadro teórico que representa a escolha epistemológica mais ampla desta produção dissertativa. Com esta intenção optei por um diálogo com o único dossiê sobre ensino de história localizado num periódico da área educacional, dando relevância a um de seus artigos, aquele com afinidade teórica ao estudo aqui proposto.

Conforme a marca deste capítulo, na próxima seção também recorrerei aos levantamentos realizados. Desta vez, o foco recairá em periódicos do campo do Currículo, nos quais a temática indígena emerge em dossiês específicos. Destacarei as análises produzidas a partir das pautas pós-estruturalistas e pós-coloniais, apostando na proficuidade desse diálogo, no qual pretendo investir ao longo desta pesquisa.

### 1.3 A emergência da temática indígena em diálogos “pós” no campo do Currículo

A busca realizada para localizar periódicos específicos do campo curricular apontou dois resultados<sup>32</sup>. O passo seguinte foi aproximar o levantamento ao objeto desta pesquisa, a história indígena escolar, ou ainda com a temática indígena de forma mais ampla. Com tal objetivo, considerei os títulos dos artigos, sua autoria, as palavras chaves e a leitura dos resumos. Obtive como resultado duas seções temáticas intituladas “Povos Ameríndios e Educação” e “Educação, culturas Indígenas e Afro-brasileiras – relações étnico raciais”, publicadas respectivamente nos anos de 2010 e 2012, ambas no periódico Currículo sem Fronteiras.

Levando em conta as datas dos dossiês, reverberações da lei 11.645/08 devem ser consideradas. Esta prescrição legal que modificou a lei 10.639/03 e tornou obrigatório, não apenas o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, mas também o ensino de história indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil, suscitou “reformulações necessárias tanto para a História escolar quanto para a área acadêmica” (BITTENCOURT, 2013, p.103).

Na seção de 2010, dedicada aos povos ameríndios, autores nacionais e de outros países da América Latina<sup>33</sup>, trazem variadas abordagens por diversificados aportes teóricos e metodológicos. Em alguns artigos, categorias especialmente importantes para esta pesquisa, tais como identidade, diferença e interculturalidade, são problematizadas em uma pauta antiessencialista<sup>42</sup>.

Tratando diretamente de “algumas implicações da incorporação da temática indígena como um assunto escolar” (BONIN, 2010, p. 73), a autora analisa noções essencializadas de diversidade recorrentes nos documentos oficiais e discursos pedagógicos contemporâneos. Com esta intenção a autora recorre a um

campo teórico que acentua o caráter constitutivo da linguagem e da cultura, para o qual interessam as relações de poder e de saber que caracterizam e posicionam os sujeitos em identidades e diferenças, que não são nunca fixas, estáveis ou “naturais” (BONIN, 2010, p. 73)<sup>43</sup>.

<sup>32</sup> Refiro-me às revistas Currículo sem Fronteiras e E-curriculum. O critério adotado para a seleção, foram as revistas A1 e A2 da área de avaliação Educação e os títulos em língua portuguesa.

<sup>33</sup> Para integrar a referida seção temática, foram convidados pesquisadores da Argentina e do Paraguai. <sup>42</sup> Neste aspecto destaco o texto *Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?* De autoria de Iara Tatiana Bonin. <sup>43</sup> Retomaremos esta discussão no próximo capítulo.

O conceito do multiculturalismo subjaz no dossiê de 2010. Estudos como os de Burbules (2003) e Bhabha (2005), afirmam ser este um conceito polêmico, utilizado para falar da possibilidade de convivência harmoniosa entre diferentes culturas. Considerando as teorizações que fixam e naturalizam identidades e diferenças, sem se interessar pelas relações de poder que caracterizam e posicionam sujeitos, o multiculturalismo pode servir como marca de distanciamento de uma cultura considerada modelar. Nesta perspectiva, Bauman argumenta:

o novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do ‘pluralismo cultural’: a política informada e defendida por essa teoria é o ‘multiculturalismo’. Ostensivamente, o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância liberal... (BAUMAN, 2003, Apud BONIN, 2010, p. 75).

Para este autor, as explicações das desigualdades como resultado de uma inferioridade inata, atribuída a certas “raças”, foram substituídas por uma representação da pluralidade natural, que desconsidera “as condições humanas brutalmente desiguais” (idem, 2010, p. 75).

Para Canen e Xavier (2011), o multiculturalismo é um “conceito polissêmico que encerra diversos modelos que expressam e discutem a questão da pluralidade cultural” (CANEN & XAVIER, 2011, p. 642), pode variar entre versões mais conservadoras que pouco problematizam o conceito de diferença e outras mais críticas, onde a “relação entre cultura e poder é trazida à tona” (idem, 2011, p. 642). Esta relação é a que nos interessa mais de perto neste estudo dissertativo, considerando o quadro teórico privilegiado no qual a política se afirma como ontologia do social, e, conforme a explicação de Howarth (2000):

Sistemas de relações sociais, os quais são entendidos como conjuntos articulados de discursos, são sempre construções políticas que envolvem a construção de antagonismos e o exercício de poder. Ademais, pelo fato de sistemas sociais possuírem um caráter político fundamental, eles se tornam vulneráveis àquelas forças que estão excluídas no processo de constituição política. É ao redor deste conjunto de processos que Laclau e Mouffe procuram erguer uma teoria política do discurso (HOWARTH, 2000, p. 4)

Cabe ressaltar que no espaço desta pesquisa, cultura não é entendida como algo estático a ser aprendido e ensinado por determinados grupos humanos ou como “uma essência ou algo que cada grupo traz em si” (CANCLINI, 2009, p.46), mas como espaço de significação e representação, no qual a diferença é enunciada e sempre adiada (Bhabha, 2003).

O segundo dossiê que recebe destaque nesta seção, aborda as relações étnico-raciais a partir das culturas indígenas e afro-brasileiras. Retornaremos a este dossiê na próxima seção, que será dedicada aos debates acerca da temática da interculturalidade.

Fora dos dossiês, um único artigo a tratar da temática indígena foi localizado<sup>34</sup>. O referido artigo apresenta uma perspectiva no âmbito dos estudos pós-coloniais, conjunto de estudos com os quais busco estabelecer aproximações teóricas com a pauta pós-fundacional, privilegiada nesta pesquisa. Os estudos pós-coloniais/decoloniais, radicalizam na crítica ao pensamento ocidental eurocêntrico, analisando seus efeitos sobre os processos históricos que produziram desigualdades na América Latina. A pauta pós-fundacional, rejeita as leituras essencialistas de mundo.

Em texto recente, Gabriel (2015), afirma que a articulação destas duas perspectivas teóricas<sup>35</sup>, potencializam “a leitura política do social, na medida em que ambas se inscrevem em movimentos que pressupõe um giro epistêmico” (GABRIEL, 2015, s/p). Desta forma, podemos pensar outras leituras possíveis acerca da tensão universal e particular, fazendo avançar os debates curriculares, face as demandas de diferença que envolvem a constituição de uma história nacional, incorporadas ao contexto escolar.

As análises de Araújo (2014), perpassam por resistências e permanências no que tange às questões indígenas nos cotidianos escolares, a partir do diálogo com o movimento da “modernidade/colonialidade”<sup>36</sup>. Este grupo transdisciplinar e heterogêneo, considera que os princípios da colonialidade<sup>37</sup> permanecem e se reinventam a cada momento, fazendo-se sentir na contemporaneidade, ou ainda que “o postulado principal do grupo é que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, *Apud* OLIVEIRA, p. 39).

É com este referencial teórico que Araújo (2014) traz ao debate a temática indígena na escola, a partir de problematizações da Lei 11.645/2008. O autor aposta nas potencialidades dos currículos escolares no sentido de desconstruir pensamentos e conhecimentos hegemônicos<sup>38</sup>, na perspectiva de um conhecimento-emancipação (Santos, 2010a; 2010b).

---

<sup>34</sup> Trata-se do artigo intitulado *Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade*, publicado em 2014 na revista *Currículo sem Fronteiras*, de autoria de Ivanildo Amaro de Araujo.

<sup>35</sup> A autora afirma que essas duas críticas não aparecem necessariamente articuladas nas análises que operam com um ou outro desses enfoques, portanto tal exercício teórico é um desafio.

<sup>36</sup> Movimento que congrega diferentes intelectuais e estudiosos que procuram construir um projeto epistemológico a partir da crítica da modernidade ocidental como forma alternativa à modernidade eurocêntrica. Esta proposta potencializa “outras epistemologias, outros saberes” (ARAÚJO, 2014, p. 2014). Os principais pesquisadores deste movimento são: Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander (idem, 2014).

<sup>37</sup> No quadro da colonialidade, a Europa teria produzido as ciências humanas como modelo único e universal, derivando daí a colonialidade do poder, do saber e do ser, o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica” (OLIVEIRA, p. 39, 2010).

<sup>38</sup> O conceito de hegemonia no quadro teórico da Teoria do Discurso, no qual se inviabiliza a ideia de fundamento último ou essência fora do jogo da linguagem e da diferença, difere da pauta pós-colonial. Naquele “é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado” (LACLAU, 1996, *apud* COSTA, 2014, p.137).

Entendendo os currículos escolares “como construção cultural e como território contestado e em disputa” (ARAUJO, 2014, p. 190) e ao mesmo tempo espaço de resistências, o autor propõe “um amplo movimento de desobediência epistêmica ao pensamento moderno” (idem, 2014, p. 190).

Araújo considera os currículos escolares como herança da modernidade, que “apesar do arrefecimento de sua força e da crise na qual se encontra” (ARAUJO, 2014, p. 182), representa ainda a busca por hegemonia que desconsidera saberes outros daqueles considerados universais. Neste cenário foi produzido o “outro” não europeu, estereotipado como ser imbuído de “não existência” (Fanon, 1968).

Quijano (2007) estabelece uma distinção semântica entre os conceitos interrelacionados de colonialismo e colonialidade. Nesta formulação, o foco do autor recai nas relações assimétricas de poder constituídas em função da colonização dos continentes americano, africano e asiático. O grande impacto dessa dominação encontra-se nas articulações poder/saber que implicaram na formação de uma intersubjetividade moderna, conforme nos narra Oliveira (2010):

O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração onde: O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo, no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (2007, p. 93)” (OLIVEIRA, p. 45, 2010).

Portanto, enquanto desdobramento do colonialismo, a colonialidade tem seus efeitos mais duradouros, devido às “estratégias de manutenção da colonialidade do poder por meio de conhecimentos sedimentados e consolidados como verdades indiscutíveis” (ARAUJO, 2014, p. 185). Assim a colonialidade do poder:

reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus (Candau; Oliveira, 2009, p. 19).

Este recorte nos remete ao conceito de raça, que é explicitado por Quijano (2007) como uma abstração, um investimento na inferiorização dos grupos sociais de fora da Europa. A racialização marca vários aspectos da vida social, como a divisão do trabalho, produção cultural

e de conhecimentos, fazendo emergir a colonialidade do saber. Este aspecto da colonialidade reprime formas de produção de conhecimentos não europeus, reduzindo legados intelectuais e históricos de povos africanos e indígenas à categoria de primitivos.

Para este grupo de estudiosos, em sua maioria latino-americanos, a conquista da América pelos europeus “significou não somente a criação de uma nova “economia-mundo”, mas, também, a formação do primeiro grande discurso do mundo moderno” (OLIVEIRA, 2010, p.47). Nessa concepção, a dominação colonial deu origem um tipo hegemônico de produção do conhecimento centrado na racionalidade europeia, provocando um silenciamento na produção de outros conhecimentos fora da Europa e estabelecendo um paradigma universal de conhecimento (QUIJANO, 2005).

Essa formulação evoca o conceito de colonialidade do saber, cujo impacto na produção acadêmica e escolar pode ser percebido nos dias atuais, tendo em vista que a colonialidade tem efeitos duradouros, não se limita ao colonialismo e é constituinte da modernidade. Ao abordar a colonialidade do saber, Quijano (2007) a trata “como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma “outra raça” (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

O enfrentamento dos efeitos da colonialidade do poder e saber, pode se dar a partir de um investimento teórico no conceito de diferença colonial, introduzido por Mignolo (2003). Para este autor, pensar a diferença colonial “requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental” (OLIVEIRA, 2010, p.58).

Mignolo (2003), expressa na diferença colonial um “pensamento-outro” (Walsh,2005), no sentido de um reordenamento da geopolítica do conhecimento, fazendo emergir um pensamento epistemológico liminar a partir da interseção da tradição ocidental e das categorias marginalizadas pela lógica eurocêntrica, uma “gnose liminar” ou espaço de enunciação, uma formação discursiva emergente. O conceito introduzido por Mignolo (2003), “desempenha um papel chave na desconstrução da lógica epistêmica eurocêntrica que subjaz a fixação do sentido hegemônico de modernidade” (GABRIEL, 2015, s/p).

Segundo Mignolo (2003) “a gnose liminar é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e criatividade de saberes, subalternizados durante um longo processo através do qual se construíram a modernidade e a razão moderna” (Mignolo, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 59). Deixando claro que não se trata de resgates de supostas autenticidades ou reforço

de dicotomias, “mas as marcas deixadas pela diferença colonial nas fissuras entre modernidade e colonialidade presentes em diversas Histórias locais” (*Ibid*, p.59).

Neste quadro os currículos escolares são afetados estrategicamente, como forma de manutenção do poder constituído na modernidade, pensada como experiência exclusivamente europeia. A imagem tradicionalmente divulgada pela mídia e por materiais didáticos, de um índio genérico<sup>39</sup> é ainda recorrente, conforme indicam as pesquisas de Silva e Grupione (1998), Oliveira (2003), Bonin (2007). No decorrer do século XX, esta representação oscilou nas escolas brasileiras “entre a imagem de selvagem, em situação de atraso civilizatório e a de grupo dominado, vítimas pioneiras de uma estrutura econômica capitalista” (BITTENCOURT, 2013).

Esta visão reducionista acerca dos povos indígenas, guarda relações com a produção de subjetividades dentro de padrões estabelecidos pelas articulações poder/cultura ocidental como projeto fundamental da modernidade, conforme as críticas do movimento intelectual no âmbito da modernidade/colonialidade apontam. Neste aspecto, pode-se considerar este conjunto de estudos “como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (OLIVEIRA, p. 38, 2010). Desta forma, o conceito de colonialidade (QUIJANO, 2007), contribui com os enfrentamentos das subalternidades fixadas pelo pensamento social ocidental, desnaturalizando a fronteira hegemônica entre modernidade e colonialidade.

O diálogo teórico proposto para esta parte da dissertação, remete a afirmação de Costa (2005), acerca da dicotomia *West/Rest*<sup>40</sup>, hegemônica pelo pensamento eurocêntrico. Para esta autora, “trata-se da atribuição de uma condição de superioridade que é ontológica e total, imutável, essencializada, uma vez que ela faz parte da própria constituição lógica e semântica dos termos da relação” (COSTA *apud* GABRIEL, 2015, s/p). Em uma análise antiessencialista pós-fundacional, toda identidade consiste na afirmação de uma diferença. O outro/colonialidade é o que determina uma relação antagônica, portanto

fechamento provisório de um sentido de modernidade e simultaneamente evidencia a precariedade e provisoriedade dessa mesma sutura de sentido (...) O projeto decolonial, percebido como pensamento fronteiro intervém justamente nessa linha de corte, com o intuito de desestabilizar essa fronteira (GABRIEL, 2015, s/p).

<sup>39</sup> O coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), José Ribamar Bessa Freire, aponta a ideia de um índio genérico como um equívoco. Tratar os indígenas genericamente leva ao erro de reduzir culturas diferenciadas a uma entidade supra-étnica, formando um bloco único, com mesma cultura, crença e língua (FREIRE, 2000).

<sup>40</sup> Trata-se da polarização entre o ocidente e o “resto do mundo”. Para a autora, esta dicotomia está na base da narrativa histórica adotada pelas ciências sociais modernas e é centrada no estado-nação “ocidental”, que “reduz a história moderna a uma ocidentalização paulatina e heroica do mundo” (Costa *apud* GABRIEL, 2015, s/p).

As análises levantadas nesta seção se aproximam da proposta de Santos (2010), na produção de uma “ecologia de saberes” em substituição à “monocultura de saberes”, construída na modernidade. Da mesma forma, busco me aproximar da desconstrução de narrativas históricas que fazem “da experiência ocidental modelo e parâmetro único” (ARAÚJO, 2014). Neste estudo, interessa-me perceber as estratégias discursivas que ora reafirmam versões hegemônicas, ora investem na emergência de outras histórias e temporalidades, que tendem a desestabilizá-las e deslocar do lugar da subalternidade, a história dos indígenas no âmbito da história do Brasil narrada e fixada nos currículos escolares.

Na seção a seguir, investirei nos debates que envolvem a temática da interculturalidade crítica, tema recorrente nas análises pós-coloniais. Buscarei aproximar um diálogo desse conjunto de estudos com a pauta pós-fundacional, privilegiada nesta dissertação.

#### **1.4 Interculturalidade crítica na pauta pós-fundacional: possibilidades para o ensino de história indígena**

Nos últimos anos, as questões relativas à interculturalidade vêm adquirindo relevância em diversos países da América Latina (CANDAU, 2009). Canen (2007), aponta que o debate acerca do multiculturalismo crítico tem sido tensionado por posturas pós-coloniais, que buscam “descolonizar” determinadas análises. Esta seção tem por objetivo explorar as contribuições teóricas da perspectiva intercultural crítica (CANDAU, 2009, 2010; TUBINO, 2005; QUIJANO, 2005; WALSH, 2005, 2009), em diálogo com as contribuições dos estudos pós-fundacionais (MARCHART, 2009; LACLAU; 2005; LACLAU, MOUFFE, 2004), para refletir acerca do ensino de história indígena nas escolas, no âmbito da história do Brasil.

Questões relativas à temática da identidade e diferença cultural, estão presentes no pensamento pedagógico e curricular do Brasil há algumas décadas e permanecem atuais. O processo de redemocratização do país, acentuado nos anos 1990, ampliou a visibilidade dos movimentos sociais e das demandas identitárias, suscitando análises na pauta do multiculturalismo/interculturalidade e educação.

Fleuri (2003) afirma que a escolha da pluralidade cultural como um dos temas transversais constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), atribuiu relevância social e educacional às temáticas da multiculturalidade e da perspectiva intercultural que, por sua vez, tiveram sua relevância social e educacional reconhecidas<sup>41</sup>. Para Macedo (2014), ”apostas no

---

<sup>41</sup> O mesmo autor aponta ainda que o impacto da perspectiva multicultural contribuiu com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais.



diálogo inter ou multicultural, na defesa de identidades subalternas, na pluralização das culturas presentes na escola passaram a fazer parte da agenda do campo” (MACEDO, 2014, p.85), referindo-se ao campo curricular.

Esse recorte nos aproxima com as questões políticas que envolvem o termo identidade cultural e nos remete aos debates sobre a centralidade substantiva e epistemológica da cultura em nossa contemporaneidade (HALL, 1997). Nesses debates o que está em jogo é tanto o sentido de cultura privilegiado como os seus efeitos na leitura política do mundo.

A perspectiva intercultural crítica de leitura do mundo emerge como uma opção teórica potente neste estudo, para pensar o “que poderia ser objeto de ensino de uma *história nacional* em uma ordem social desigual e multiculturalmente orientada como é o caso da sociedade brasileira” (GABRIEL, 2015, s/p). Essa perspectiva se caracteriza, entre outros, por dois aspectos que nos parecem imprescindíveis para a reflexão sobre os processos de produção do conhecimento histórico fixados nos currículos escolares. O primeiro diz respeito à estreita articulação entre cultura e poder que está na base do enfoque intercultural. O segundo encontra-se na fertilidade teórica do entrecruzamento da abordagem pósfundacional com a perspectiva intercultural aqui adotada, no quadro da crítica decolonial, para uma reflexão sobre as políticas de diferença, em termos de uma história do Brasil (GABRIEL, 2015).

Segundo Gabriel (2015), estudos como os de Ballestrin (2015), que sugerem explorar a articulação entre democracia e colonialidade, potencializam igualmente as contribuições dos estudos pós-fundacionais em articulação com os decoloniais. Desta forma, Ballestrin (2015), busca:

pensar de forma articulada a questão da colonialidade na democracia e da democracia na colonialidade. Segundo essa autora, enquanto no primeiro eixo, o que está em jogo é ‘pensar em como o elemento da colonialidade, entendido como desigualdade e injustiça, constitui um obstáculo para a realização da democracia nas sociedades pós-coloniais’, no segundo trata-se de incorporar as contribuições das teorias políticas para ‘entender a instrumentalização da democracia a serviço da colonialidade, nos planos interno e externo (Ballestrin *apud* GABRIEL, 2015, s/p).

Os estudos no âmbito da interculturalidade crítica tensionam o que Tubino (2005) nomeou de “interculturalidade funcional”. Esta expressão indica uma perspectiva na qual a interculturalidade se apresenta como estratégia de favorecimento da coesão social, na qual grupos sócio-culturais subalternizados são assimilados à cultura hegemônica (CANDAUI, 2009). Este quadro tende a favorecer igualmente a retórica da tolerância mútua e o apagamento das relações de poder na qual as diferenças se constituem, conforme podemos observar nas palavras de Tubino (2005):

Quando o discurso sobre a interculturalidade serve – direta ou indiretamente – para invisibilizar as crescentes assimetrias sociais, os grandes desníveis culturais internos e todos aqueles problemas que se derivam de uma estrutura econômica e social que exclui sistematicamente os setores subalternizados de nossas sociedades, então é possível dizer que se está usando um **conceito funcional de interculturalidade** pois não questiona o sistema pós-colonial vigente e facilita sua produção. O conceito funcional (o neo-liberal) de interculturalidade gera um discurso e uma prática legitimadora que se viabiliza através dos Estados nacionais, as instituições da sociedade civil. Se trata de um discurso e uma prática da interculturalidade que é funcional ao Estado nacional e ao sistema sócioeconômico vigente (TUBINO, 2005, p.6, tradução livre)<sup>42</sup>.

Na concepção de Tubino (2005), as intenções de uma interculturalidade crítica são radicalmente diferentes. Na forma funcional, a interculturalidade propõe um diálogo sem tocar nas causas das assimetrias de poder. Por sua vez, a perspectiva crítica visa superar tais assimetrias. O diálogo intercultural só pode ser justificado pela identificação e reconhecimento contextual das causas das desigualdades e do não diálogo, visibilizando-os. Em outras palavras “há que começar por recuperar a memória dos excluídos, por visibilizar os conflitos interculturais do presente como expressão de uma violência estrutural mais profunda, gestada ao longo de uma história de desencontros e postergações injustas” (TUBINO, 2005, p. 6, livre tradução)<sup>43</sup>.

Entre os defensores dessa perspectiva, em particular no que ela contribui para pensar o contexto latino-americano destaca-se Catherine Walsh (2009). Suas análises abrem possibilidades para se pensar os desafios da construção de uma escola na perspectiva da interculturalidade crítica. Walsh afirma que tanto no âmbito acadêmico, quanto no político, a pluralidade e diversidade cultural tem ganhado centralidade e promovido reformas educativas e constitucionais que reconhecem o caráter plural das sociedades e introduzem políticas específicas para os grupos minoritários.

Segundo essa autora essa tendência, observada em toda a América Latina é resultado de lutas dos movimentos sociais, porém, pode representar uma reacomodação do poder

---

<sup>42</sup> “Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente – para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un **concepto funcional de interculturalidad** pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente” (TUBINO, 2005, p.6).

<sup>43</sup> “Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas” (TUBINO, 2005, p.6).

hegemônico no quadro do capitalismo global. Faz-se, portanto, mister o devido questionamento acerca dos dispositivos do poder que mantém as desigualdades, sob análises no contexto da colonialidade no plano epistemológico.

A interculturalidade crítica defendida por Walsh parte do “problema do poder, seu padrão de racialização e de diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p. 21). Interculturalidade como espaço de negociação e tradução, no qual desigualdades e conflitos sejam confrontados. Para além do âmbito escolar, “uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade” (CANDAU, 2009, p.167).

Walsh propõe um pensamento-outra decolonial, no sentido em que este representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização. Desta forma, promover a “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA, 2010, p.58), tratando-se, portanto, de “uma categoria que serve como força política para questionar a negação histórica dos afrodescendentes e indígenas” (idem, 2010, p. 58).

Pensar na interculturalidade crítica como proposta de superação da subalternização dos saberes historicamente invisibilizados, como no caso da história indígena escolar, se apresenta, assim, como uma aposta profícua, pois tal conceito:

se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as prática – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades em seu interior. (WALSH, 2009. p.23)

Denunciar a grande presença da cultura ocidental nos currículos escolares de História em prejuízo de muitas vozes que se calam, embora não seja novidade, ainda está longe de produzir resultados satisfatórios. Diferentes lutas políticas tem por objetivo e estratégia, ocupar o lugar do universal. Para Gabriel (2015), no jogo político, ao invés de insistirmos em buscar a melhor definição de universal e particular, trata-se justamente de “desestabilizar, desnaturalizar a própria fronteira entre esses termos e disputar a localização mesma da linha de corte que os separa. Assim é a própria fronteira entre universal e particular que precisa ser problematizada” (GABRIEL, 2015, s/p).

Candau, “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade” (CANDAU, 2009, p. 165). No ponto de vista da autora, o multiculturalismo

interativo<sup>44</sup> ou interculturalidade, considera como fundamentais para as dinâmicas dos diferentes grupos sociais os processos de hibridização cultural, onde as identidades são abertas e em constante mutação. Segundo Gabriel (2015), investir no diálogo entre as perspectivas decoloniais, nos quais a interculturalidade crítica se inscreve, com a abordagem pós-fundacional, consiste no fato de abrir caminhos teóricos para o que Candau (2000) “já anunciava há quase duas décadas ao defender a necessidade de reinvenção do universal para fazer avançar os debates no campo educacional” (GABRIEL, 2015, s/p).

Sobre as relações entre interculturalidade e educação no contexto dos países latino americanos, Candau e Russo (2012) afirmam que o termo interculturalidade surge na América Latina em relação ao âmbito educacional, mais especificamente com referência à educação escolar indígena. Tendo início nos EUA e México, posteriormente se estendendo aos países da América Latina, entre eles o Brasil, a proposta de educação intercultural foi se consolidando enquanto política educacional para as populações nativas. O princípio da interculturalidade está presente em documentos como o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998) e nos *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (BRASIL, 2002), norteados por políticas públicas e diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil.

As autoras alertam ainda quanto a polissemia da expressão educação intercultural, defendendo uma interculturalidade crítica, posto que “a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar” (CANDAU; RUSSO, 2010).

Portanto, a defesa da perspectiva intercultural crítica, significa um distanciamento das propostas multiculturais assimilacionista ou diferencialista<sup>45</sup> (CANDAU, 2009). Esta perspectiva permite-nos a não negligência dos mecanismos de poder que perpassam pelas relações culturais, atravessadas por conflitos que envolvem disputas por significados de raça, gênero, classe, entre outros produzidos nas lutas sociais. Candau (2009), defende portanto:

uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2009, p.166).

---

<sup>44</sup> Adjetivar o termo multiculturalismo torna-se tarefa importante devido a sua polissemia (CANDAU, 2009). A autora destaca as expressões multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário, que podem ser encontrados e continuam a ser reproduzidos.

<sup>45</sup> Para Candau (2009), a abordagem do multiculturalismo assimilacionista favorece uma integração dos grupos marginalizados e discriminados à cultura hegemônica, contudo, sem colocar “em questão o caráter monocultural presente em sua dinâmica” (CANDAU, 2009, p. 164). Em relação ao multiculturalismo diferencialista, Candau (2009) considera que esta vertente enfatiza o reconhecimento das diferenças, no sentido de garantir espaços de expressão. Porém alguns posicionamentos incorrem em uma “visão estática e essencialista da formação das identidades” (idem, 2009, p. 164).

É justamente para romper com o etnocentrismo naturalizado na cultura escolar e nos livros didáticos de História que apostamos na perspectiva intercultural crítica como possibilidade de pensar um outro possível ensino da história indígena no Brasil.

Bergamaschi e Gomes (2012)<sup>46</sup>, trazem problematizações pertinentes a esta pesquisa em relação à interculturalidade, diretamente ligadas a temática indígena. Com base em Canclini (2007), as autoras afirmam que “os povos originários têm constituído historicamente um patrimônio para a interculturalidade, criando concretamente mecanismos que possibilitam a interação com outros povos” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 53).

Ao assumir neste estudo uma definição de cultura como processos de significação das diferentes práticas sociais e considerando a dimensão política do cultural como:

processo cambiante de significação das diferentes práticas sociais a dimensão política do cultural passa a ser percebido como “algo que se sucede no conflito”, como choque de significados nas fronteiras configurando “modos específicos pelos quais os atores se enfrentam, se aliam ou negociam” e, portanto, como imaginam o que negociam” (CANCLINI, 2005). Muda também o próprio sentido de intercultural que deixa de ser uma escolha, uma possibilidade que carrega um potencial subversivo, transformador, para ser visto como própria condição do cultural em nossa contemporaneidade. Esse deslocamento nos obriga a procurar justamente entender como se dão essas relações culturais, esses processos de significação (GABRIEL, 2008, p. 6)

Portanto, invisto no conceito de interculturalidade crítica como central “à (re) construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo” (WALSH, Apud CANDAU, 2009, p. 167), como projeto político e “configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo” (OLIVEIRA, 2010, p. 62). Outrossim, posso refletir com Canclini (2007), acerca da temática indígena nos currículos escolares, numa perspectiva na qual a “interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 53).

Pensar um ensino da história indígena no qual “a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente” (*Ibid*, p. 55). Nesta abordagem, conhecimentos desses povos também devem, de alguma forma, ser oferecidos a todos (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

---

<sup>46</sup> Refiro-me ao artigo “A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural”, constante na seção temática “Educação, culturas Indígenas e Afro-brasileiras – relações étnico raciais”, da revista Currículo sem Fronteiras publicada em 2012.

Entendidos aqui como práticas discursivas, currículos escolares “monoculturais”, já explicitam procedimentos de “controle interno dessa prática discursiva, uma forma de gestão das diferenças cuja restrição, interdição pelo próprio discurso é o reconhecimento de sua presença na luta pelo controle desse mesmo discurso” (GABRIEL, 2008, p. 11). A aposta desta dissertação se faz no sentido de investirmos no reconhecimento da disputa como estratégia de dar visibilidade a outras práticas discursivas/articulatórias, diferentes daquelas até então hegemônicas em relação ao ensino da história indígena. Sobre esta problemática, considero as palavras de uma liderança dos movimentos sociais indígenas no Brasil, Terena (2013), em texto que aborda os movimentos indígenas brasileiros:

Nos anos 1990 a juventude indígena passa a acessar escolas e universidades que se abrem com facilidades de acesso movidas pelo academicismo ocidental clássico, pondo em risco os parâmetros e a soberania indígena ao valorizar a diplomação unilateral desse cenário, sem considerar o conteúdo étnico e cultural como contrapartida. O cuidado como recomendação nesse tipo de relacionamento é garantir, por exemplo, a incorporação através desse jovem estudante, dos conhecimentos, espiritualidade e filosofia indígena nos programas educativos como construção a um novo conceito acadêmico intercultural com pertinência às regras educativas existentes. Se tomamos a Semana dos Povos Indígenas, Encontros indígenas ou cenários diversos, percebe-se uma crescente abordagem e valorização da sabedoria indígena como parte imprescindível de uma sociedade que se alimentou no passado de dogmas unilaterais, mas que pode alimentar a partir dessa descoberta, novos relacionamentos de convivência num país pluriétnico como o Brasil (TERENA, 2013, pp.53,54).

Nesta perspectiva, cabe o investimento no conceito de interculturalidade crítica para o campo educacional e do ensino de história indígena, pela possibilidade de abrir caminhos investigativos para se pensar a gestão das demandas indígenas de diferença nas escolas da educação básica. A proposta da interculturalidade crítica pode vir a ser potencializada em articulação aos estudos no âmbito das perspectivas pós-fundacionais, na qual nada é previamente fixado ou possuidor de uma essência, a fixação de sentidos é resultante de operações hegemônicas em meio às disputas por significação. Portanto, podemos pensar currículos de História como espaço tempo de fronteira, sistema incompleto e território de lutas por significação, afirmando sua dimensão política.

Neste capítulo que se encerra, os debates e temáticas suscitadas na produção realizada a partir dos levantamentos apresentados, sobretudo nos dossiês, servem para situar a discussão a que me proponho nesta dissertação, destacando as diferentes interlocuções teóricas que se apresentaram. Meu objetivo não foi apenas apontar prováveis resultados advindos da produção acadêmica analisada, no âmbito da história indígena. Antes, busquei estabelecer articulações e diálogos com os caminhos epistemológicos percebidos neste mapeamento do campo curricular

e do ensino, com os enfoques e reflexões privilegiados nesta dissertação. Da mesma forma, não perco de vista a contingência e provisoriedade da sutura aqui estabelecida.

## **CAPÍTULO 2**

### **A TEMÁTICA INDÍGENA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*“Não estamos “infelizmente” na mata como imaginavam. Estamos nas universidades, nas discussões políticas, no cenário nacional, estamos na luta para que todos possam ver e ouvir os povos indígenas do país estamos aqui, na internet, publicando em blogs e nos comunicando, não com sinal de fumaça, mas através das armas que foram a nós apresentadas pela tecnologia. Não seremos menos índios por isso, mas não deixaremos mais vender uma imagem romântica do que verdadeiramente somos atualmente. Que nossos professores tenham a chance de ensinar aos seus alunos a história atual dos indígenas de uma forma correta, sem ter de usar imagens ultrapassadas que fazem as crianças se decepcionarem ao nos encontrar, como aconteceu”.*<sup>47</sup>

O depoimento que trago na epígrafe para dar início a este capítulo, suscita inquietações por indicar silêncios e ausências em relação ao ensino da história dos povos indígenas nas escolas brasileiras. Gera também algumas reflexões epistemológicas sobre a produção do conhecimento histórico, sua relação com a produção de identidades/diferenças e a função social desses saberes. Da mesma forma, deixa-nos entrever demandas do tempo presente, no qual os indígenas cada vez mais se assumem como sujeitos dos processos históricos nos quais se inserem.

Na primeira seção, procuro refletir sobre o sentido da interface currículo - cultura que me proponho fixar nesta dissertação e já inicialmente explorado no capítulo anterior. Afastome de concepções essencializadas que participam das disputas semânticas em torno desses termos. Proponho ainda, estreitar o diálogo com algumas questões em torno da interface currículo de história, saber e poder, trazendo para o debate algumas reflexões acerca das análises que envolvem identidade e diferença (BONIN, 2010; MACEDO, 2014), a partir de práticas discursivas que as articulam com o ensino de história indígena nas escolas brasileiras.

---

<sup>47</sup> Depoimento de Laísa Erê Kaingang, seção Ajudando o Professor, do site Índio Educa. Disponível em <http://www.indioeduca.org/?p=991>. Acesso em 21/09/2015.

A seguir direciono as análises da segunda seção às teorizações da História com as quais estabeleço diálogo nesta dissertação. As teorizações que valorizam as abordagens narrativistas da história (RICOEUR, 1997; KOSELLECK, 1990; HARTOG, 1996), recebem destaque nesta seção por oferecem aportes teóricos para as reflexões acerca da temporalidade e conhecimento histórico. Estas teorizações vão ao encontro das perspectivas pósfundacionais aqui privilegiadas e serão incorporadas neste estudo, enquanto “aposta no entendimento da narrativa como uma estrutura temporal incontornável na reflexão sobre a natureza epistemológica e axiológica desse conhecimento” (GABRIEL, 2011, p. 187).

Na terceira seção, procuro estreitar o diálogo com parte da historiografia brasileira da atualidade sobre essa temática (ALMEIDA, 2003, 2009, 2010; MONTEIRO, 2001, 2003; BITTENCOURT, 2007, 2013; COELHO, 2009, 2012). Refiro-me às análises que têm procurado produzir e reforçar leituras que desestabilizem fronteiras hegemônicas na definição das identidades indígenas. Esses estudos questionam e subvertem as oposições duais e simplistas quanto às relações de contato entre índios e colonizadores, investindo em novas possibilidades interpretativas sobre as relações de poder e da participação dos povos indígenas nas histórias nacionais e regionais. Portanto, abrem caminhos investigativos acerca das subversões ou permanências nas narrativas indígenas presentes nos currículos de história dedicados à educação básica.

Na quarta e última seção, volto-me aos debates acerca do livro didático (MONTEIRO, 2009; CHOPPIN, 2004, BITTENCOURT, 2011, 2013) em especial o livro didático de história, contexto discursivo privilegiado desta pesquisa. Penso ser potente a análise desse instrumento, que negocia sentidos no contexto da prática incorporando também demandas do contexto da influência (MONTEIRO, 2009). Considero ainda as múltiplas funções que o livro didático assume, apontadas por Alain Choppin (2004), dando destaque a sua função ideológica e cultural na qual os livros didáticos se afirmam como “instrumento privilegiado de construção de identidade” (CHOPPIN, 2004, p.553) e da mesma forma sua função referencial, na qual este instrumento se constitui no “depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (idem, 2004, p.553).

## **2.1 Cultura, conhecimento e poder: chaves de leitura para pensar identidade e diferença no currículo escolar**

A abordagem curricular aqui proposta, considera não apenas as especificidades epistemológicas da história ensinada, mas também o potencial político deste conhecimento na



produção de diferença e nos processos de identificação, imersos em relações sociais de poder e que muitas vezes revelam conflitos, opressão e desigualdades. Ao refletir sobre a temática da identidade numa perspectiva desconstrutiva, Hall (2010) a considera um conceito “sob rasura”. O autor leva em conta as críticas efetuadas em diferentes áreas do conhecimento, por parte daqueles que buscam se afastar da ideia de uma identidade integral, original e unificada. O autor discorre sobre sua formulação no trecho abaixo:

O sinal da rasura (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (HALL, 1995). As duas linhas cruzadas (X) que sinalizam que eles estão cancelados permitem de forma paradoxal, que eles continuem a ser lidos. [...] A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual questões chave não podem ser sequer pensadas. (HALL, 2000, p. 104).

Quanto aos debates acerca da temática das identidades, considero em minhas reflexões a afirmação de Gabriel (2005) quanto à defesa da fragmentação ou da pulverização identitária comportar o risco da “imobilização de práticas transformadoras, tendo em vista que dificulta a implementação de projetos políticos capazes de aglutinar interesses coletivos” (GABRIEL, 2005, p. 48-49). Essa ponderação é importante na medida em que as disputas identitárias marcam o cenário político atual, e traduzem os efeitos das demandas de direito formuladas pelos movimentos sociais, trazendo impactos nos currículos de história da educação básica atuais. Ressalto que nos processos de identificação<sup>48</sup> com os quais este estudo opera, não há um núcleo essencial ou estável. Portanto, não se trata de um conceito essencialista das identidades, mas “estratégico e posicional [...] elas não são, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (HALL, 2000, p. 108).

De forma mais diretamente relacionada ao objeto desta dissertação, considero as identificações étnicas indígenas, formadas na alteridade, de forma interacional, em nada estáticas, passíveis de novas constituições. Produzidas discursivamente, “permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre sujeitos sociais e étnicos” (MAHER, 2010, p.37).

---

<sup>48</sup> Sobre o termo identificação, Hall (2000), considera que “a abordagem desconstrutiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. (...) a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência” (HALL, 2000, p. 106).

Por sua vez, o ensino de história como “terreno privilegiado de disputas de memória, é constantemente interpelado e desafiado a repensar seu papel nos processos de subjetivação/identificação” (GABRIEL, 2014, s/p), fazendo emergir a tensão particular/universal no âmbito da História do Brasil, mobilizando lógicas de equivalência e diferença a partir das articulações discursivas que envolvem ensino de história, diferença e identidade. Temos como exemplo relevante de materialização dessas disputas de memória/identidade, a introdução da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas no Brasil nos programas escolares, através da Lei Federal 11.645/2008.

Significar currículos escolares como “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006), como “prática cultural de significação” (SILVA, *apud* GABRIEL, 2008, p.6), nos permite entender políticas de currículo como políticas culturais. No entanto, reitero que o conceito de cultura no quadro teórico antiessencialista privilegiado neste estudo, pode ser compreendido como um "conjunto de sistemas de significação" (HALL, 1997). Podemos admitir a substituição do substantivo cultura, pelo adjetivo *cultural* (Appadurai, 1996), conforme a explicação de Canclini (2009) acerca da acepção de Appadurai:

Segundo ele, o *cultural* facilita falar da cultura como uma dimensão que se refere a “diferenças, contrastes e comparações”, permite pensá-la “menos como propriedade dos indivíduos e dos grupos, mais como um recurso heurístico que podemos usar para falar da diferença” (Appadurai, 1996, p. 12-13). Dito de outro modo: não como essência ou algo que cada grupo traz em si, mas como “o subconjunto de diferenças que foram selecionadas e mobilizadas com o objetivo de articular as fronteiras da diferença (ibid., p.29). (CANCLINI, 2009, p. 48)

Portanto, na perspectiva pós-fundacional na qual este estudo opera, compartilho a definição de cultura ou cultural como “sistemas de significação que instituem sentidos. Isso implica que toda prática social é cultural (ou discursiva, o que dá no mesmo) mas, principalmente, que a cultura é um fluxo dinâmico de produção de significados que nunca será concluído” (MACEDO, 2014, p.92).

As discussões sobre as temáticas da diversidade/pluralidade cultural entraram nos debates do campo do Currículo nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 1990. O recrudescimento dos movimentos sociais, dentre os quais os movimentos indígenas, provocaram impactos em diretrizes curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>49</sup>. Especificamente em relação à temática indígena, Araujo (2014) resume a trajetória das prescrições legais que afetaram os currículos nacionais:

<sup>49</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. Sua primeira versão foi criada no ano de 1996.

no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal e com atraso de mais de cinco séculos, as comunidades indígenas conquistam a garantia de terem seus conhecimentos, costumes e hábitos reconhecidos como parte da riqueza cultural do país e da formação de seu povo. A valorização de suas práticas culturais, religiosas e a preservação das línguas originárias de cada povo foi, a partir daí, garantida como forma de ruptura com a histórica subalternização. Na década seguinte, o Plano Decenal de Educação (1993-2003) incorpora aspectos que já estavam indicados na Constituição Federal. Logo depois, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), numa série de artigos, apresenta indicações de alteração dos currículos, inserindo a temática indígena de modo a promover o acesso a conhecimentos que valorizem a história e a cultura indígena e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Porém, é na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume que trata do tema transversal “Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997), que a temática ganha densidade com a definição de objetivos, conteúdos e aspectos que devem ser contemplados na formulação dos currículos dos diversos sistemas de ensino e, portanto, fazer parte do cotidiano escolar e das salas de aula. Como parte dessa luta e trajetória por reconhecimento e valorização, a Lei 11.645/2008 que alterou a LDB, já modificada pela Lei 10.639/2003, acrescenta a obrigatoriedade da presença da temática indígena nos currículos escolares (ARAUJO, 2014, p. 182-183)

A sociedade, descrita como multicultural, reconhecia então, a existência de diferentes grupos sociais e seus múltiplos pertencimentos identitários: “tornava-se consensual que a sociedade é culturalmente plural e que a escola e o currículo precisavam rejeitar o universalismo em nome de um compromisso com a diversidade/diferença” (MACEDO, 2014, p. 85).

Macedo (2014) argumenta sobre as implicações políticas e teóricas da redução do sentido de diferença à diversidade, ou a uma *diferença entre* (BURBULES, 2003). Nesta definição de diferença como *diferença entre* ou diversidade, articulada a uma concepção reificada de cultura, tratada como repertório compartilhado entre determinados grupos sociais que a possuem, percebe-se o caráter essencializado e fixo atribuído às identidades. Portanto, admitindo uma preexistência e como fator de diferenciação entre sujeitos de múltiplos grupos culturais, esta concepção acerca das identidades traz limitações a uma noção de diferença constituída no jogo político.

O contraponto a esta concepção seria o que Burbules (2003) nomeou de *diferença contra* ou simplesmente diferença, que considera os fatores constitutivos da diferença, possibilitando redefinições políticas e teóricas favoráveis à discussão curricular aqui proposta, no sentido de refletir sobre os mecanismos de regulação que operam por meio da cultura, criando sistemas de significação social:

Se a cultura é *différance*, é enunciação (criativa), como a “diferença entre” se tornou, por séculos, praticamente sinônimo de diferença? Como tem sido possível tornar invisível o caráter produtivo da diferença, cristalizando o diferente de tal forma que ele pareça concreto? Por que as cristalizações assumem esta ou aquela forma e não outra qualquer? Por que algumas diferenças produzem efeitos reais/efeitos de verdade, constroem identidades com as quais nos acostumamos a lidar cotidianamente? A

própria formulação de tais perguntas implica aceitar que há relações de poder que direcionam os sistemas de significação, fixam posições de sujeito e favorecem hierarquias e assimetrias (MACEDO, 2014, p. 95).

Macedo considera que, mesmo os movimentos sociais contemporâneos e os questionamentos pós-modernos, não alteraram radicalmente a noção de identidade préconstituída, base de alguns discursos de diversidade, diferença e pluralidade cultural, defendendo uma noção de diferença constituída no jogo político (MACEDO, 2014).

O tema da diferença e da diversidade também estão presentes nas análises de Bonin (2010). A autora problematiza as implicações da “retórica da diversidade”, acerca da incorporação da temática indígena nos currículos escolares, sustentada neste mote interpretativo. O termo diversidade, recorrente nos documentos oficiais relativos à temática indígena, teria como efeito a produção de “um modo de olhar para os distintos povos que habitam o território nacional” (BONIN, 2010, p. 74). A autora reflete criticamente sobre noções essencializadas da diferença, apoiando-se nas análises de Bhabha (2005) e de Hall (2006), afastando-se das teorizações que a considerem uma categoria universal, pré-existente do ponto de vista ontológico. Seu argumento é favorável a produções pedagógicas e acadêmicas que sustentem uma noção da diferença e da identidade, como produções culturais e discursivas, efeito de relações assimétricas de poder, sempre de forma contingencial e historicamente situada.

Para a autora, as ações das políticas públicas que fazem circular informações sobre os indígenas brasileiros, incluindo nessas ações a elaboração de materiais didáticos e documentos curriculares, muitas vezes se ancoram em uma retórica da diversidade, que “define o que deve ou não ser lembrado, o que pode ou não ser incluído como tópico curricular” (BERGAMASCHI; BONIN, 2010, p. 7). Podemos entender esta perspectiva como “estratégia para marcar lugares sociais – quem inclui e quem é incluído, quem tolera e quem é tolerado – e desse modo elege certas diferenças para serem contempladas” (BONIN, 2010, p.76). “O outro desse projeto educativo é peça no jogo do mesmo” (SKLIAR, 2003, *Apud* BONIN, 2010, p. 76).

Desta forma, fica evidenciada uma noção da diferença como “como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo” (VEIGA NETO, *apud* BONIN, 2010, p. 74). Bonin (2010) contrapõe a esta tendência, as produções pedagógicas que se apoiam em outras linhas de argumentação, nas quais a diferença seja tratada como produção cultural, “efeito de relações assimétricas de poder e de disputas em torno daquilo que definimos como normal/anormal, comum/estranho, o mesmo/o diferente” (BONIN, 2010, p.75), indo ao encontro da proposta desta dissertação.

Dessa forma, a retórica da diversidade equivale a concessão, na qual certos sujeitos têm poder decisório para determinar quem fica de fora e quem integra determinados espaços, marcando assim lugares sociais:

Quando identificamos esses *outros*, os diferentes, os que devem ser incluídos em currículos e em práticas pedagógicas, estamos nos ocupando de nossa própria identidade e confirmando as certezas que construímos, uma vez que essa mudança não nos afeta, não possibilita alterar a ordem hierárquica que inventamos para nos resguardar. Sendo incluídos como temática escolar, os povos indígenas são transportados para dentro de práticas pedagógicas, de currículos, de calendários, de datas comemorativas, de políticas de ações afirmativas e de uma série de mecanismos utilizados para ordenar, conformar, estabelecer quais posições estes outros deverão ocupar (idem, 2010, p. 76).

Uma “pedagogia da diversidade” naturaliza a diferença ao mesmo tempo que reforça argumentos de um apelo à tolerância, além de desconsiderar os processos de diferenciação e estratégias de hierarquização e de sujeição que instituem posicionamentos sociais. Bonin (2010), ao perscrutar a temática indígena nos currículos escolares, destaca a importância das análises das relações de poder/saber, constitutivos da diferença e pertinentes a este estudo.

Para Bonin (2010), as narrativas sobre nacionalidade fazem apelos à diversidade. As práticas escolares desenvolvem estratégias para acomodar de “perto ou a distância os sujeitos e povos que narramos como parte da diversidade” (BONIN, 2010, p. 82). Narrados como resultado do encontro de distintas culturas, certos legados ou heranças de povos que nos identificamos como constituidores da nação, são posicionados em lugares centrais ou periféricos. Nossa identificação em maior ou menor grau com determinados povos ou culturas é também efeito de relações de poder. Como construção cultural, a nacionalidade é produzida discursivamente, posicionando identidades. Sobre este aspecto, Hall (2006) argumenta:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, *apud* BONIN, 2010, p. 77).

Bonin (2010), afirma que os primeiros contatos que temos com a temática indígena em contextos escolares, em geral, dá-se em decorrência das comemorações do “Dia do Índio”<sup>50</sup>. É comum nas narrativas comemorativas a apresentação de um conjunto de informações

---

<sup>50</sup> “O “Dia do Índio” – dia 19 de abril, foi instituído no calendário cívico brasileiro em 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, através do decreto n. 5.540” (BONIN, 2010, p.82)

descontextualizadas e pouco significativas. Igualmente frequente é a forma de operar com generalizações, reducionismos e estereótipos neste tipo de enfoque. Desta forma:

Os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro (BONIN, 2010, p. 78).

Segundo a autora, nas comemorações do “Dia do índio” e na produção de materiais didáticos específicos dedicados à divulgação da temática indígena para “valorizar a diversidade sócio-cultural do país” (*Ibid*, p. 74), verifica-se frequentemente um silenciamento no que tange às lutas por terras e pelo respeito aos modos de viver das populações indígenas atuais. Esta abordagem colabora com “a produção de um sentido de continuidade, harmonia, complementaridade histórica e para a consolidação de certa identidade nacional unificada, coesa e orgulhosa de sua história” (*Ibid*, p. 77).

De modo semelhante Bhabha (2003) trata o conceito de diversidade como um legado de tradições colonialistas. Neste aspecto, considero profícua uma aproximação com as teorizações acerca da colonialidade do saber e diferença colonial, relativos aos estudos póscoloniais, mais especificamente ao movimento da modernidade/colonialidade, abordado no capítulo anterior. As análises pós-colônias de Bhabha (2003), podem ser acrescentadas ao que foi até agora apresentado, conforme a explicação de Macedo (2014):

Bhabha (2003) analisa a situação colonial como uma tentativa de controle dos sistemas de representação pelos colonizadores. Aponta como esse controle se deu tanto por vias sangrentas quanto simbólicas – pela imposição da língua e da ciência, pela criação de estereótipos, pela reconstrução da história. Ao mesmo tempo, no entanto, argumenta que o controle não pode ser total, não porque há resistência, mas porque o poder é ambivalente, incapaz de controlar completamente os sistemas de significação. O colonizado e seus sistemas de significação são a perturbação necessária que estabiliza e desestabiliza o controle do colonizador. (MACEDO, 2014, P. 94)

No quadro teórico da Teoria do Discurso, “a luta por hegemonia é a luta pelo controle dos sistemas de significação e, assim, da forma como os sujeitos se identificam (LACLAU, *apud* MACEDO, 2014, p. 94). Tal entendimento nos permite pensar uma agenda política possível para o campo curricular e o ensino de história, que “aponta a compreensão da hegemonia como uma luta incessante pelo controle da significação, o que abriria espaço para o trabalho desconstrutivo das hegemonias estabelecidas” (MACEDO, 2014, p. 95).

Nesta perspectiva, podemos pensar um ensino de história indígena desconstrutor de discursos hegemônicos, ampliando assim, as possibilidades de outras significações,

contribuindo para problematizar concepções essencialistas universalistas sobre conhecimento escolar e científico. Pensar em narrativas históricas que busquem fixações outras daquelas apresentadas nesta seção a partir das análises de Bonin (2010), acerca da história dos povos indígenas ensinada nas escolas da educação básica no Brasil. Reitero a proposta de Gabriel (2013) sobre:

investir em narrativas que operem com a simultaneidade no tempo e a multiplicidade do espaço, permitindo, assim, a produção de identidades narrativas de brasilidade outras com as quais possa se identificar um número cada vez maior de grupos e sujeitos posicionados como brasileiros (GABRIEL, 2013, p. 310).

Faz-se necessário, portanto, “operar com esse currículo como espaço-tempo híbrido produtor de identidades narrativas nas quais a questão do “Outro” não continue mal colocada” (GABRIEL, 2013, p. 289). Isso significa que não interessa a este estudo fixar sentidos unilaterais de currículo e conhecimento, sob o risco de reduzi-lo a “outra face da mesma moeda” (MACEDO, 2014, p.95), na medida em que

o conhecimento (científico e/ou escolar) tende a ser associado apenas a demandas particulares formuladas no quadro da razão ocidental iluminista e, como tal, identificado com o pensamento do colonizador, opressor e dominante, tornando-se elemento impeditivo da construção de uma escola democrática. Essa associação, aparentemente revestida de uma certa criticidade, pode acarretar efeitos contrários ao pretendido. Na medida em que tende a reduzir e fixar o sentido de ciência como propriedade exclusiva de um grupo cultural a esvazia de sua dimensão política, crítica e libertadora (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 89).

Interessa-me considerar para a temática indígena nos currículos escolares que “em definitivo o outro é objeto da história, de maneira incontornável. [...] quando o outro não é de forma explícita o centro do pensamento epistemológico histórico, uma concepção do outro, da relação com o outro está, apesar de tudo, presente e em ação” (DALONGEVILLE, *apud* GABRIEL, 2013, p.287). Pensar o currículo da disciplina história “não apenas como lócus no qual se travam as lutas entre os processos de significação/identificação mobilizados pelas demandas da diferença, mas sobretudo quando ele passa a ser visto como condição de possibilidade das mesmas” (GABRIEL, 2013, p. 288).

Nesta seção procurei abordar algumas questões em torno da interface currículo de história, saber e poder, trazendo para o debate algumas reflexões acerca das análises que envolvem cultura, identidade e diferença, para pensar o ensino da história indígena escolar. A seguir buscarei apresentar o recorte de minha investigação em relação às contribuições das teorizações da história de abordagem narrativista.

## 2.2 Perspectivas narrativistas em teorizações da História

A partir das reflexões apresentadas no tópico anterior, direciono minhas análises nesta seção às teorizações da História com as quais estabeleço diálogo nesta dissertação. Conforme alguns trabalhos recentes do GECCEH têm explorado (GABRIEL, COSTA, 2010, 2011; GABRIEL 2012, 2013; ARAUJO, 2013), a produção do conhecimento histórico envolve diretamente processos de identificação que operam com a questão da alteridade no tempo e no espaço.

Ao discorrer sobre as crises recentes da historiografia, identificadas nas últimas décadas do século XX, Barros (2010) destaca uma crise das “metanarrativas” (Lyotard, 1979), aguçada nos anos de 1980 e ainda atual. Esta crise teria como marca a descrença nas ideias de que a História necessariamente conduziria ao progresso, conforme a promessa iluminista do triunfo da Razão, ou ainda pela via da igualdade social prometida pelo Socialismo. Assim, os modelos teleológicos da História passaram a sofrer severa crítica por um conjunto significativo de historiadores.

A Crise da Razão Histórica apontada por Barros (2010), insere-se num cenário mais amplo no qual noções de objetividade, verdade e universalidade, fulcro de uma racionalidade moderna que até então oferecia os parâmetros epistemológicos para o conjunto das ciências humanas, sofrem críticas contundentes, dando sinais de exaustão.

Essa crise pode ser “apreendida como momento da trajetória de construção/desconstrução do projeto da modernidade” (SANTOS *apud* GABRIEL, 2005, p. 39). Com efeito, configuram-se leituras de uma pós-modernidade, “tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em significados”, da crítica radical a uma racionalidade moderna” (GABRIEL, 2008, p.2).

Neste contexto “de grandes desilusões contemporâneas em relação a uma história efetiva que trouxera totalitarismos e esperanças traídas” (BARROS, 2010, p. 144), os modelos de uma história total, que orientam concepções historiográficas que constroem histórias nacionais, passam a ser colocados em xeque. Neste aspecto, considero os debates em torno de “uma das marcas mais fortes da nossa contemporaneidade: a crise de identidades” (GABRIEL, 2005, p. 39). Para Gabriel, no plano político-cultural:

essa crise identitária é vista como resultado das pressões contraditórias exercidas sobre a(s) cultura(s) nacional(ais) e manifestadas, no cenário internacional, pelo acirramento das tensões global x local, universal x particular. Tensões essas decorrentes da convergência de dois movimentos em curso e, à primeira vista, contraditórios: a



afirmação de um processo de globalização – se não de ritmo regular, tampouco uniforme, e, em vários aspectos, irreversível – e as eclosões, no nível planetário, de movimentos identitários, sejam de cunho nacionalista e/ou étnico-cultural (idem, 2005, p. 42).

Fontana (2004), ao analisar a crise da história total, apresenta uma especificidade em relação a mesma: seria uma crise da história total eurocêntrica. Coloca-se então uma crise de representações sociais, caracterizada pela exclusão historiográfica de determinadas etnias e grupos sociais, mesmo em sociedades que se apresentam como democráticas. Sioui (1992), questiona sobre “como ignorar, no contexto de uma sociedade dita democrática como a dos Estados Unidos, a necessidade de uma história dos nativos americanos que fosse colocada nos seus próprios termos” (BARROS, 2010, p. 146). Estendo o questionamento/crítica ao contexto brasileiro, que se quer igualmente democrático, indo ao encontro de Bittencourt (2013), quando afirma que “a negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo” (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

Para Barros (2010), uma historiografia centrada nas nações ocidentais e excludente de determinados grupos sociais, compõe na verdade “uma falsa “história total”, porque parcializada, apesar do seu discurso – que teria entrado em crise e gerado respostas diversas como a das histórias parciais voltadas para os grupos sociais excluídos” (BARROS, 2010, p. 147). O autor lança questionamentos com os quais compartilho, para pensar discursivamente os processos de universalização/hegemonização<sup>51</sup> acerca da constituição de uma história nacional brasileira:

se for substituído este modelo inadequado de História Total, porque na verdade é parcial e eurocêntrico, por um outro modelo que melhor expresse a pluralidade global e a diversidade social, não seria possível retomar a ideia de uma conexão histórica mais ampla, permitindo avançar para além das “migalhas temáticas” e das “histórias plurais desconectadas”? Não seria possível pensar em uma “História Total Plural”? Como isso poderia se viabilizar? Estas perguntas permitem que nos situemos diante de um novo horizonte de expectativas (idem, 2010, p. 148).

Afinal, “a ‘possibilidade de um ensino de História totalmente liberado do esquema nacional’ (Colliot-Thélène, 1997, p. 51) parece-me dificilmente concebível (e muito menos desejável)” (GABRIEL, 2005, p. 45). Esta pesquisa não tem a pretensão de oferecer respostas definitivas aos questionamentos acima, mas adentrar no debate a partir das teorizações que

---

<sup>51</sup> Cabe aqui reiterar que na abordagem privilegiada nesta pesquisa é a relação entre universal e particular que é hegemônica, não um possível conteúdo a ele vinculado (Laclau, 1996). Isso implica “na necessidade de considerar a importância de manter em nossas análises a dimensão universal, mas articulá-la de modo distinto com o particular” (GABRIEL, 2013, p. 308).

valorizam as abordagens narrativistas da história (Ricoeur, 1997; Koselleck, 1990; Hartog, 1996, 2013), focalizando a história indígena.

Debates recentes em torno da questão da narrativa no campo da História (Ricoeur, 1983-1985; Hartog, 1995; Cardoso, 1997), tendem a reabilitá-la. A História narrativa havia sido condenada pela comunidade científica de historiadores, sobretudo a primeira geração da Escola dos Annales, em nome de um rigor científico que “tinha na eficiência do modelo serial-quantitativo o seu maior ícone” (BARROS, 2010, p. 154). Neste caso, o termo narrativa é empregado “como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao saber histórico” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 29), consolidando uma dicotomia no âmbito do pensamento histórico moderno.

Para Hartog (1995), “os defensores da História científica, ao desvalorizar a História narrativa, condenavam a forma de essa História conceber o acontecimento, o tempo, o sujeito histórico, o fato, sem, no entanto, problematizar a própria noção de narrativa” (idem, 2014, p. 29). Mesmo com a afirmação de novos regimes de historicidade<sup>52</sup> no século XX, “a história não cessou de dizer os fatos e os gestos dos homens, de contar, não a mesma narrativa, mas narrativas de formas diversas” (HARTOG, *apud* BARROS, 2008, p. 8). Faz-se necessário desconstruir a confusão semântica entre História narrativa e narrativa histórica, tendo em vista o potencial constitutivo do saber histórico desta.

O sentido de narrativa empregado na presente dissertação, vai de encontro a uma narração cronológica linear e sequencial, protagonizada por heróis. Na abordagem aqui privilegiada, busco reforçar a potencialidade heurística do conceito de narrativa histórica, em particular o desenvolvido no âmbito da hermenêutica de Ricoeur (1997), na qual “a narração dá forma e sentido ao tempo vivido” (REIS, 2010, p. 69), entendida como elemento estruturante do pensamento histórico. Para Almeida (2014), “o historiador tem de enfrentar alguns desafios que lhe foram impostos pela filosofia após a virada narrativa da teoria” (ALMEIDA, 2014, p. 59).

Ao narrar atribuímos “sentido a nossa (individual e/ou coletiva) experiência no tempo. Uma síntese das múltiplas e heterogêneas experiências vividas e/ou projetadas em cada presente” (GABRIEL; DOMINGUES, 2015, s/p). O conceito de narrativa mostra-se igualmente profícuo para se pensar o campo do Currículo a partir do ensino de história indígena, tendo em vista o enfrentamento das

críticas suscitadas pelos tempos pós, em particular as que incidem nas questões epistemológicas, aquelas que falam do caráter provisório das verdades, dos efeitos de

<sup>52</sup> Este conceito de Hartog será desenvolvido mais a diante.

sentido, que abrem espaços para outras inteligibilidades, que assumem a pluralidade de narrativas, de histórias, de leituras de mundo, que não pretendem engessar identidades, que as reconhecem como processos, intrinsecamente relacionais, dinâmicas e construídas nas relações de poder, no jogo político (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p.27).

O papel central desempenhado pelo tempo histórico é desenvolvido por Ricoeur (1997). Para este autor, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado na forma narrativa; em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delinea os traços da experiência temporal” (RICOEUR apud GABRIEL, 2012, p. 192). Interessa-me explorar a potencialidade analítica a partir do entendimento de “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (idem, 2012, p. 192). Esse “terceiro tempo” inventado pelos historiadores para a compreensão da natureza desse conhecimento, oferece a possibilidade de pensar a narrativa histórica como uma estrutura temporal intrínseca ao conhecimento histórico.

Torna-se possível pensar a totalidade temporal como necessidade e contingência dos processos de significação, “se é preciso como cremos pensar a condição histórica como processo de totalização será preciso dizer que espécie de mediação imperfeita entre o futuro, passado e o presente susceptível de tomar lugar de mediação total” (RICOEUR apud GABRIEL, 2015, p. 12). Portanto, pensar a história “cada vez mais como um conhecimento contingente, constantemente reescrito e reestruturado à luz do presente” (ALMEIDA, 2014, p. 57). Como espaço discursivo disputado, o currículo de história nesta perspectiva, pode ser visto como lócus “de articulação e demarcação de fronteira de narrativas autorizadas e narrativas silenciadas” (GABRIEL, 2015, p.12), envolvendo os processos de significação/subjetivação ligados a pertencimentos identitários.

O conceito de narrativa formulado por Ricoeur (1997), “atribui um lugar de destaque ao sujeito que narra seja na posição de autor como de leitor/receptor da narrativa” (GABRIEL, 2015, p. 12). Segundo Barros (2011), a hermenêutica proposta por Ricoeur, não se limita ao exame de sentidos e significados de um texto. Sua obra traz “uma ambição mais ampla que é a de examinar as relações entre um Texto e o Viver” (BARROS, 2011, p. 16).

Desta forma, “adquirem a mesma importância os produtores de textos e os leitores (...) integrando-se todos em um movimento criador que parte do Vivido e retorna a este mesmo Vivido” (idem, 2011, p. 16). Este processo foi nomeado por Ricoeur de “Círculo hermenêutico”.

Na perspectiva do círculo hermenêutico ricouriano, a inteligibilidade narrativa baseia-se num triplo movimento interpretativo. Esse processo circular não tem fim e se reinicia inúmeras vezes, está sempre aberto a novas leituras e interpretações. Esta interação entre

vivência e reconhecimento estabelece-se entrelaçando três momentos, que Ricoeur (1997) denomina mimeses 1, 2 e 3: (i) a *prefiguração* do campo prático, “que se aproxima do Viver na sua versão mais indiferenciada” (BARROS, 2011, p.17), uma forma de inteligibilidade próxima ao senso comum; (ii) a *configuração* textual deste campo, que coincide com o texto construído como intriga pelo historiador; (iii) a *refiguração* pela recepção da obra, este último aspecto envolve o “papel recriador do leitor que apreende a narrativa historiográfica, o que também ocorre para a narrativa ficcional” (idem, 2011, p.17), no entanto, quando se trata da narrativa histórica, Ricoeur reconhece os limites dessa aproximação<sup>53</sup>.

A perspectiva do círculo hermenêutico desenvolvida por Ricoeur (1997), traz a possibilidade de compreender a narrativa histórica, “como estando sempre aberta a múltiplas inteligibilidades produzidas no encontro entre o mundo do texto (...) e o mundo do leitor” (GABRIEL, 2015, p. 13), seja, por exemplo, nas aulas de história ou nos livros didáticos, conforme o objetivo deste estudo<sup>54</sup>. A dinâmica entre os diferentes momentos/mimeses, pode ser “representada por um movimento em espiral contingencial sempre aberto a novas leituras e interpretações” (idem, 2015, p. 13).

Assim, o entendimento de narrativa emerge como “síntese do heterogêneo” (RICOEUR, 1997), abrindo uma alternativa teórica para pensar a totalidade temporal para além de um “historicismo transcendental essencialista” (GABRIEL, 2015, p.11), pertinente diante da virada paradigmática no campo das ciências sociais, o que se aproxima das perspectivas pós-fundacionais que aqui privilegiamos. A compreensão do conhecimento histórico como estrutura narrativa nestes termos, permite uma reflexão sobre os processos de produção e reelaboração didática do conhecimento histórico. Oferece argumentos que permitem “associar a questão da totalidade à questão da unicidade do tempo sem, no entanto, pautá-la na ideia de um tempo linear com direção predeterminada e pela qual a noção de processo tende a se confundir com a noção de progresso” (GABRIEL, 2012, p.

204). Na perspectiva de Ricoeur, passado e presente só podem ser compreendidos plenamente “se inseridos numa extensão temporal que englobe o futuro, a noção de projeto ou, como afirma Ricoeur, a noção de ‘história por fazer’” (idem, 2012, p. 204). Trazendo, assim, outros sentidos para a ideia de processo.

---

<sup>53</sup> “Para Ricoeur o conhecimento histórico procede de pesquisa, e, mesmo admitindo que o ato de narrar comporta elementos de explicação, ele insiste na especificidade da forma explicativa do conhecimento histórico que, ao incorporar a problematização e a crítica, distancia-se das tramas da narrativa de ficção” (GABRIEL, 2012, p. 64).

<sup>54</sup> Nas análises das narrativas da coleção didática selecionada para este estudo, a serem desenvolvidas no próximo capítulo, focalizarei o momento de *configuração* do texto (mimese 2), momento no qual a intriga a narrada é armada.

Pensar a narrativa histórica a partir dessa perspectiva, autoriza a afirmação de que em função das demandas políticas de cada presente, são múltiplas possibilidades de equacionamento entre campos de experiência e horizonte de expectativa (KOSELLECK, 1990). Assim o passado deixa de ser visto como “algo morto e fechado em si, abrindo-se para o campo das incertezas e múltiplas possibilidades: ‘É preciso reabrir o passado, nele reviver potencialidades não realizadas, contrárias ou até massacradas’” (RICOEUR apud GABRIEL, 2012, p. 204). Desta forma, podemos pensar nas disputas pela hegemonização de um regime de historicidade (HARTOG, 1996). Segundo este autor, um regime de historicidade pode ser entendido como uma expressão da experiência temporal:

“Por regime, quero significar algo mais ativo. Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes organizam o passado como uma sequência de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência (*Erfahrung*) do tempo, que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo. Abre a possibilidade de e também circunscreve um espaço para obrar e pensar. Dota de um ritmo a marca do tempo, e representa, como se o fosse, uma ‘ordem’ do tempo, à qual pode-se subscrever ou, ao contrário, e o que ocorre na maioria das vezes, tentar evadir-se, buscando elaborar alguma alternativa.” (HARTOG apud MONTEIRO, 2015, p. 397).

Segundo Monteiro (2015), o conceito “regime de historicidade” (HARTOG, 1996), contribui “para melhor compreendermos como a relação com a experiência do tempo nos permite pensar nosso próprio tempo” (MONTEIRO, 2015, p. 397). Para Hartog, “passamos de uma compreensão moderna do mundo (baseada na ideia de progresso) a uma historicidade que pode ser concebida como um “presente eterno”, onde passado e futuro são continuamente recriados pelo presente” (ALMEIDA, 2014, p. 52). Portanto, podemos pensar em narrativas outras/híbridas, capazes de articular práticas discursivas diferentes das hegemônicas, que segundo Araujo (2014), “sustenta a tradição disciplinar moderna no ensino de História, promovendo a ausência de outras experiências para além do fluxo linear de desenvolvimento histórico” (ARAUJO, 2014, p. 230).

Interessa-me pensar cada presente como um espaço-tempo político de demandas, de insatisfações e de possibilidades abertas, passando ao largo de uma proposta calcada numa perspectiva de “mera aquiescência à ordem presente do tempo” (HARTOG, 2013, p. 14), mas antes “criar as condições para situar o tempo presente no tempo, isto é, em relação ao passado e a um (in) determinado futuro” (NICOLAZZI, 2010, p. 225).

Desse modo, procuro estreitar o diálogo com as contribuições teóricas que oferecem ferramentas de análise para pensar o tempo presente para além da ideia de presença e/ou de atualidade, “para pensarmos mais claramente a relação entre os tempos e sua confluência, que

faz e desdobra o ‘agora’” (idem, 2014, p. 56), como “começo de uma continuação” (RICOEUR *apud* GABRIEL, 2012, p. 204), onde experiência e expectativa se inscrevem. Compreender a ideia de presente para além daquilo que nos é contemporâneo, significa assumir uma perspectiva historiográfica que tem na compreensão da unicidade temporal seu foco de investigação.

Desta forma, o olhar contemporâneo voltado ao passado suscita a possibilidade de pensar os usos políticos do passado, abrindo assim uma pluralidade de possibilidades de escrita da História (NICOLAZZI, 2010). Sobre tais usos políticos, devemos nos questionar a respeito de quem eticamente pode fazer seu uso, ou ainda quem está narrando e quem está sendo narrado, “não se trata mais de apenas perguntar o que esta história nos conta, mas também quem conta esta história” (GABRIEL, 2015, p. 14).

A perspectiva, na qual os historiadores passam a ocupar o “terreno do contemporâneo” (NICOLAZZI, 2010, p. 237), trata-se de “questão central que nos desafia no ensino de História” (MONTEIRO, 2015, p. 397). No caso particular deste estudo, o presente aqui considerado, refere-se simultaneamente a nossa contemporaneidade e a um conjunto específico de demandas de diferença por meio das quais são mobilizados processos de identificação /pertencimento por parte dos povos indígenas do Brasil, questão com a qual os historiadores devem se confrontar.

### **2.3 Discursos sobre indígenas na história nacional brasileira**

A História surge como disciplina escolar no continente europeu, no final do século XIX, em meio a constituição das nações modernas. Nesse período a historiografia preocupava-se especialmente em traçar a gênese da nação, promovendo uma continuidade histórica e a coesão social em torno de um passado comum.

No Brasil, o processo se dá de forma semelhante, pois “apesar do fim dos laços coloniais de dominação política, permanece na elite imperial a aspiração à modernidade europeia” (GUIMARÃES *apud* ARAUJO, 2013, p. 271). Segundo Guimarães (1988), foi no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>55</sup> que se iniciaram as reflexões sobre a formulação de uma história nacional brasileira. Guimarães identifica nesse período o “processo de promoção da nação brasileira”, quando os estudos históricos buscaram atender aos objetivos de consolidação do Império e de formação da nação, assumido assim, importância política.

Neste cenário, o Colégio Pedro II<sup>56</sup>, passou a servir como modelo nacional para o ensino. Ambas instituições, IHGB e Colégio Pedro II, tinham por incumbência contribuir para a

---

<sup>55</sup> O IHGB foi fundado em 21 de outubro de 1838.

<sup>56</sup> O colégio Pedro II foi fundado em 02 de dezembro de 1837.

consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país. Segundo Abud (2004), essas duas tendências marcaram a construção da disciplina História no Brasil:

Por um lado, tratava-se de garantir, por meio da recuperação do passado, a genealogia da nação recém-criada, permitindo que se aclarassem suas identidade e autonomia, por outro, cuidava-se também de garantir um lugar para ela na civilização ocidental cristã. Isto implicava que a construção da identidade não poderia significar uma ruptura com os colonizadores, cuja imagem era a de civilizadores (ABUD, 2004, p. 109).

Portanto, o duplo projeto se refletia tanto na produção dos sócios do IHGB, quanto no colégio Pedro II, com o objetivo de “dar conta de uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a contudo numa tradição de civilização e progresso (...) A nação (...) deve (...) surgir como o desdobramento nos trópicos de uma civilização branca e europeia” (GUIMARÃES *apud* ABUD, 2004, p. 109). O perfil populacional brasileiro, com “imensas parcelas da população consideradas impróprias, diante do modelo de nação almejado” (COELHO, 2012, p. 330), era uma das questões que importavam ao recém constituído Império do Brasil. Ao IHGB coube a escrita de uma História do Brasil com caráter civilizador, consolidando

uma narrativa histórica que integrava os diversos elementos da população em acordo com uma ordenação que designasse o lugar de cada um, segundo uma hierarquia bem definida (...) A história formulada a partir desses princípios acentuava a participação dos colonos brancos no passado e encaminhava a sua liderança no presente e no futuro. Ela orientava uma visão do passado que delegava para as margens imensas parcelas da população brasileira (idem, 2012, p. 331).

Bittencourt (2007), ao analisar a identidade nacional sob o regime monárquico no Brasil, afirma que o sistema educacional brasileiro, assim como nos demais países hispanoamericanos, constituíram-se sob a hegemonia cultural de países europeus. O desafio político para as elites era manter o vasto território conquistado pela monarquia portuguesa, “berço de origem”, e consolidar uma unidade territorial. A concepção de identidade nacional que se disseminava, partia de uma relação genealógica com o mundo europeu, forjando formas identitárias “que ultrapassassem as visões provinciais e os conflitos locais com projetos republicanos e separatistas que desafiavam o poder centralizado” (BITTENCOURT, 2007, p. 35).

Portanto a historiografia do século XIX no Brasil, no âmbito do IHGB, buscava produzir narrativas que constituíssem uma “cultura nacional”. Para Hall (2006), cultura nacional é um discurso, “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto

a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50). Ao produzir sentidos sobre a nação, com os quais podemos nos identificar, são construídos processos de identificação.

O autor argumenta que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006, p. 48). Nessa perspectiva, a nação deixa de ser considerada como apenas uma entidade política, mas como “sistema de representação cultural” (idem, 2006, p. 49). Com Anderson (1983)<sup>67</sup>, Hall considera a identidade nacional como uma “comunidade imaginada”. Ao discorrer sobre a questão, destaca que as narrativas da nação “fornecem estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas” (idem, 2006, p. 52). Desta forma, temos nossas vidas cotidianas conectadas a um destino nacional, preexistente a nossa própria existência, e assim passamos a nos ver como membros de tal “comunidade imaginada”. A tese central de Anderson, consiste em desvincular a explicação do sentimento nacional da questão da ideologia, atribuindo-lhe características que contribuem para uma compreensão de nação e nacionalismo “mais próxima da comunhão religiosa do que de uma doutrina política” (ANDERSON *apud* GABRIEL, 2005, p. 60).

Como estratégia discursiva, o “sentimento nacional se constitui como um produto

<sup>67</sup> Para Anderson (1983), as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas (HALL, 2006). Gabriel (2005) assinala que o estudo de Anderson, datado do início da década de 1980, tornou-se “referência obrigatória entre estudiosos dessa temática que tendem a enfatizar a dimensão subjetivista da nação” (GABRIEL, 2005, p. 60).

cultural complexo, forjado em determinadas situações históricas e com objetivos de inventar tradições” (SALLES, 2010, p. 10). Esta perspectiva nos remete ao que Hobsbawm (1997), nomeou como “tradição inventada”, uma concepção na qual:

Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição (...) muitas vezes, ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas (Hobsbawm, 1997, p. 09)

A questão indígena ocupou grande parte da produção intelectual do IHGB. Segundo Coelho (2009), “adeptos de uma concepção linear da história e, em certa medida, influenciados pelo romantismo europeu, os acadêmicos do IHGB buscavam reproduzir no Brasil as narrativas em voga na Europa” (COELHO, 2009, p. 264).



Ao abordar o projeto coletivo no qual o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen<sup>57</sup>, “situava-se na linha de frente de uma geração de intelectuais e estadistas que enfrentava a tarefa de inaugurar uma tradição histórica nacional” (MONTEIRO, 2003, p. 123), Monteiro afirma que a revista trimestral do instituto “trazia muitos relatos coloniais inéditos, com certa ênfase nas descrições de populações indígenas, sobretudo os Tupi da Costa” (idem, 2003, p. 123).

Os indígenas foram objetos de intensos debates políticos e intelectuais. Discutia-se a possibilidade de torná-los símbolo nacional. A importância de incluir o índio na memória coletiva como símbolo da nação, fica expressa na vitória da proposta de Von Martius, que indicava as linhas mestras para uma história do Brasil ainda por ser escrita, em uma premiação lançada pelo IHGB em 1840. Nessa proposta o papel do branco como elemento civilizador, a partir da mestiçagem foi ressaltado. Esse projeto historiográfico afirmava a “vocação da nação brasileira em realizar a mistura das três raças – com vistas ao aperfeiçoamento das mesmas - alicerçada na tese da unidade nacional” (ARAÚJO, 2012, p.62). Varnhagen ofereceu séria oposição a esse projeto. Para este autor, não havia nenhum sinal de virtude no índio, considerava-o “bugre, selvagem, sem quaisquer possibilidades de civilizar-se” (ALMEIDA, 2009, p. 218).

Segundo Turim (2012), duas questões básicas preocupavam os membros do Instituto nas querelas que dizia respeito às populações indígenas: interessava desvendar suas origens, se sempre haviam permanecido num estado de natureza ou se eram formas decaídas de civilizações anteriores, “para além da superficialidade do espaço, procurava-se reconstruir a profundidade do tempo” (TURIM, 2012, p. 783). Ao mesmo tempo, indagavam sobre a possibilidade de realizar a catequização dessas populações e qual a melhor maneira de fazê-lo. Para o autor “nesses debates, alimentados por t picos como autoridade, progresso, decadência, liberdade, entre outros, diferentes representações do tempo foram formuladas” (idem, 2012, p. 783).

Ao analisar a obra de Couto de Magalhães<sup>58</sup>, Turim (2012) considera que “o selvagem”, uma vez integrado às origens de nossa própria história, numa perspectiva de linha temporal única e natural, “ -lhe atribuído um distanciamento temporal. Ou seja, o fato de ele estar presente   observação não significa mais que ele possa ser considerado um contemporâneo”, representando assim o passado do próprio observador. A “negação da contemporaneidade” (Fabian), foi denominada por Koselleck (2006) como “simultaneidade do não contemporâneo”.

<sup>57</sup> Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB e autor de História Geral do Brasil, publicado na década de 1850. No campo historiográfico, considerado o mais importante autor da história do Brasil no século XIX.

<sup>58</sup> José Vieira Couto de Magalhães publicou em 1876 o livro O Selvagem, cuja produção fora encomendada pelo próprio imperador D. Pedro II.

Para Almeida (2009), não há dúvida em que os índios foram muito estudados pelos intelectuais dos novos Estados americanos, sobretudo aqueles responsáveis em construir memórias e histórias nacionais, buscando uma unidade aos diversos grupos em torno de uma origem comum. Porém, cabe indagar sob qual perspectiva:

As histórias que se desenvolveram valorizavam os índios do passado e não incorporavam os índios do presente que, aos olhos dos intelectuais e políticos, apresentavam-se de duas maneiras: como degradados da exploração colonial, que deviam ser civilizados e integrados aos Estados como cidadãos; ou selvagens em estado primitivo, que deviam, também, ser incorporados ou combatidos, caso mantivessem as hostilidades. Uns e outros deviam, pois, ser assimilados e, de acordo com a ideologia predominante, estavam fadados a desaparecer. O resultado foi a construção de histórias nacionais nas quais os índios eram personagens do passado, ainda que, por vezes, bastante valorizados (ALMEIDA, 2009, p. 215).

A autora ressalta, que a história do século XIX, percebida como marcha linear e progressista, voltava-se para o futuro como orientação na compreensão do passado e do presente, tendo como ideias determinantes a civilização e o progresso. Buscava-se uma história universalista, na qual os “povos primitivos” eram considerados ancestrais da raça humana, desta forma, “o lugar dos índios nessa história só poderia ser o passado” (ALMEIDA, 2009, p. 217).

Nesse contexto, os estudos etnográficos desenvolvidos em alguns países americanos, incluindo o Brasil, respaldaram essas ideias e ganham força política. Igualmente pautados nos ideais de civilização e progresso, os estudiosos do campo etnográfico foram desafiados a buscar as origens da humanidade e de seus próprios povos, ao mesmo tempo que deveriam fazer frente as teorias racistas e construir uma imagem positiva sobre si mesmos. Portanto, “era preciso buscar as origens do homem americano, refutando ideias de inferioridade (...) estudavam-se, pois, índios do passado, enquanto para os do presente pregava-se a assimilação” (idem, 2009, p. 217). Inúmeras populações indígenas presentes no território brasileiro no século XIX, não foram incluídas na história nacional em construção, repercutindo de forma significativa sobre “nossa historiografia e sobre o ensino da história do Brasil, na qual os índios, tradicionalmente, têm ocupado lugar irrelevante” (idem, 2009, p. 207).

Bittencourt (2007), afirma que as populações indígenas foram apresentadas em várias obras literárias da época como símbolo nacional do romantismo, porém, em relação ao ensino de história, eram vistas de forma diferente, “geralmente eram apresentadas pelo título genérico de *índios* nos capítulos iniciais das obras escolares, na fase inicial da colonização, e depois desapareciam da história do Brasil” (Bittencourt, 2007, p. 37). Esta tendência parece se perpetuar se considerarmos os trabalhos de Bittencourt (2013), Coelho (2009), Silva e Grupione

(1998), Bonin (2007), Telles (1998), que se debruçam, sobretudo, nas análises de livros e materiais didáticos da disciplina história.

Abud (2007), afirma que os programas do colégio Pedro II, escola-modelo no Brasil até o ano de 1931, “criaram uma tradição curricular que se mantém até hoje na maior parte das escolas brasileiras, de caráter público ou privado” (ABUD, 2007, p. 110). Para a autora as reformas educacionais realizadas no século XX<sup>59</sup>, mantiveram “uma concepção de história eurocêntrica que fundamenta a organização de conteúdos a serem ministrados nas escolas básicas” (idem, 2007, p. 110), e acrescenta ainda que “a implementação de políticas públicas que procuravam quebrar a linha evolutiva e cronológica não foi suficiente para quebrar a sólida tradição escolar (idem, 2007, p. 113).

Araujo (2013), ao ratificar as formulações de Abud (2007), acredita “que a essa permanência subjazem marcas do regime moderno de historicidade, no qual a História tem um único sentido e é orientada pelo progresso” (ARAUJO, 2013, p. 64), estabelecendo assim uma tradição que pode ser percebida até os dias atuais.

Partindo de estudos sobre história conceitual, Koselleck (2006), afirma que até meados do século XVIII, o termo história<sup>60</sup> era usado no plural, designando diversas narrativas particulares. A partir do referido século, o uso do termo História no singular se torna comum, e como marca da modernidade, passa a designar:

tanto a sequência unificada dos eventos que constituem a marcha da humanidade, como o seu relato (a História da civilização ou dos progressos do espírito humano). A essa "singularização" semântica da História, que expressa a inclusão de toda a humanidade em um único processo temporal, corresponde a sua transformação em objeto de teorias políticas e filosofias que imaginam poder apreender o passado, o presente e o futuro como uma totalidade dotada de sentido previamente definido. É a partir dessa mutação de longa duração que se pensará a história como um processo inexorável de progresso (JASMIN, 2006, p. 11).

É nesse contexto que para Hartog (1996), constitui-se o regime moderno de historicidade, articulado com transformações que envolvem a noção temporal de futuro. O conceito de História forjado a partir do século XVIII, conecta-se com a perspectiva de futuro como progresso, “esse momento inaugura um novo regime de historicidade, o regime moderno, que traz a marca do futuro como ponto de vista para a historiografia” (HARTOG *apud* ARAUJO, 2013, p. 56).

<sup>59</sup> A autora se refere, sobretudo, às reformas de ensino de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 e a Lei 5692/71.

<sup>60</sup> Jasmin (2006), considera o conceito de história como “exemplo paradigmático dessa dupla direção da relação entre linguagem e mundo” (JASMIN, 2006, p. 11). Koselleck, ao investigar o que é manifesto pela linguagem “pretendeu também compreender os modos pelos quais o mundo moderno tomou consciência de sua(s) própria(s) modernidade(s)” (idem, 2006, p. 10).

Concordo com Araújo (2012) em problematizar a perspectiva que iguala processo a progresso e totalidade a unidade, que acaba por estabelecer relações assimétricas que hierarquizam as diferentes experiências históricas. O que não significa desconsiderar o potencial das ideias de processo e totalidade para a inteligibilidade do saber histórico escolar e presentes nessa tradição.

Segundo Hartog (1996), o marco simbólico da superação do regime moderno de historicidade é ano de 1989<sup>61</sup>, portanto “o conceito moderno de história, baixado do pedestal sobre o qual ele tinha se alçado, entra na fileira para não ser mais do que um momento de uma longuíssima história dos modos de relação com o passado e dos seus usos” (Hartog, 2012, p. 31). Afinal a concepção positivista de história, “há muito foi questionada e superada pelas principais correntes historiográficas presentes nos debates contemporâneos” (GABRIEL, 2005, p. 57).

Em texto mais recente, Hartog (2012), reflete sobre a história como conceito e como prática, “além de interrogá-la como crença socialmente compartilhada” (HARTOG, 2012, p. 17). O autor nos fala de uma situação de passagem que acredita estarmos passando, porém, não opera numa perspectiva de superação definitiva do regime moderno de historicidade, ressaltando: “Não acreditamos mais em tal conceito, não verdadeiramente, mas continuamos a usá-lo; ele está aí, ainda nos é familiar e um pouco obsoleto, tornado incerto, mas sempre disponível, ao menos enquanto outro não vier a substituí-lo” (idem, 2012, p. 33).

Uma leitura possível da obra de Anderson, conforme afirma Gabriel (2005), na qual a “comunidade imaginada” possa assumir uma conotação de “possibilidade permanente de recriação e de invenção” (Gabriel, 2005, p. 62), pode ser fecunda, tanto no ponto de vista político quanto epistemológico, abrindo a possibilidade de “introduzir nos debates a questão da autoria da imaginação dessas comunidades” (idem, 2005, p. 61).

Esta perspectiva nos remete a parte da historiografia brasileira que, segundo Almeida (2009), pensa em novas possibilidades para a história indígena, em um movimento no qual “os índios saem dos bastidores para o palco da história e lentamente começam a aparecer como sujeitos nas narrativas dos processos históricos nos quais se inserem” (ALMEIDA, 2009, p. 226-227). A autora afirma que de forma mais ampla, as mudanças paradigmáticas dos séculos XX e XXI são resultantes dos movimentos sociais. Se por um lado, a construção dos Estados nacionais se valeram de uma ideia de homogeneidade cultural, desde o período entre guerras

---

<sup>61</sup> Em 1989 ocorre a queda do muro de Berlim, encerrando todo um período de afirmação do socialismo. Segundo Barros (2010), esta década foi marcada por crises, sobre as quais nos referimos na seção anterior.

este começou a ruir. Atualmente a pluralidade étnica e cultural<sup>62</sup> é um valor defendido pelos Estados e reconhecido por Constituições de vários países da América Latina.

Contrariando previsões a população indígena não está se extinguindo, ao contrário, está aumentado em todo território nacional. Segundo dados do IBGE, no ano de 2010 a população indígena era de 817.963 indivíduos, com culturas<sup>63</sup> diferenciadas, falando diferentes línguas, distribuídos por todos estados e regiões do país, “crescem e multiplicam-se hoje, exercendo considerável influência sobre estudos acadêmicos” (ALMEIDA, 2009, p. 228). Para a autora, a memória histórica constitui importante instrumento de afirmação identitária:

Movimentos indígenas da atualidade igualmente fazem uso do passado para construir memórias históricas que lhes sirvam no presente para construir ou afirmar identidades, buscando, ainda, desconstruir o estigma de inferioridade para se afirmar de forma positiva, unificando os membros do grupo em torno de um passado que possa engrandecê-los. (...) A reivindicação dos direitos para muitos grupos indígenas do continente americano passa pela afirmação étnica que, por sua vez, se associa à recuperação de sua dignidade e autoestima, altamente prejudicadas por séculos de preconceitos e estigmatização. Essas recuperações implicam uma luta constante pela compreensão e reconstrução de suas próprias histórias. (ALMEIDA, 2009, p. 228229).

Ainda que considerando o conceito de identidade “sob rasura” (Hall, 2000), conforme já fora abordado anteriormente, volto a considerar as reflexões de Gabriel (2010) acerca das implicações da desconstrução radical desse conceito. Anular esse conceito põe em risco a mobilização de práticas transformadoras, conforme nos apontam as lutas e reivindicações dos movimentos indígenas no Brasil e em demais países do continente americano. Portanto “entre um movimento fixador e um movimento desestabilizador e subversivo de identidades, o desafio consiste na articulação dos dois’ (GABRIEL, 2005, p. 55).

Da mesma forma, podemos considerar o presente como lócus da tensão entre passado e futuro, no qual mecanismos discursivos são acionados para responder às necessidades do presente.

## **2.4 O livro didático de história**

Nesta seção, volto-me aos debates acerca do livro didático, em especial o livro didático de história, contexto discursivo privilegiado desta pesquisa. Para Bittencourt (2011),

<sup>62</sup> Trabalhos como os de Candau (2007); Candau e Russo (2010); Macedo (2014) e Bonin (2010), problematizam epistemologicamente tais expressões, conforme já foi abordado anteriormente.

<sup>63</sup> Vale reiterar o sentido não essencializado de cultura com o qual opere neste estudo.

“a importância de utilizar o livro didático como objeto e fonte de pesquisa para a história das disciplinas relaciona-se ao fato de ser o material didático mais utilizado nas escolas a partir do século XIX nos diversos países do mundo ocidental” (BITTENCOURT, 2011, p.95).

Tendo em vista que a literatura didática contribui para a formação de uma cultura histórica e que os livros didáticos, além de fixar conteúdos, fixam representações e produzem sentidos, busco analisar narrativas hegemônicas acerca da história indígena ensinada nas escolas da educação básica, a partir da investigação de uma coleção didática de História do Ensino Médio, conforme irei argumentar no próximo capítulo.

A década de 1990 teve por característica um amplo processo de reformas educacionais. A lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em dezembro de 1996, induziu a elaboração de diretrizes curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino em escala nacional. Monteiro (2009), afirma que essas diretrizes “fundamentavam-se na crença da centralidade do currículo como motor das práticas escolares e universitárias” (MONTEIRO, 2009, p. 177), numa perspectiva prescritivista presente nos currículos oficiais que buscavam regulamentar e induzir mudanças e controle das práticas escolares. No contexto de tais políticas públicas, emerge o livro didático, considerado instrumento estratégico para a efetivação das mudanças desejadas.

A autora nos fala também da importância estratégica atribuída ao livro didático nas políticas educacionais brasileiras, que não se restringe aos anos de 1990. Cabe nesta seção apresentar, ainda que de forma breve, o contexto sócio histórico que recorrentemente inseriu o livro didático nas políticas educacionais ao longo dos séculos XX e XXI. A opção deste estudo dissertativo, em utilizar o livro didático como fonte, é reforçada a partir da trajetória desse objeto nas políticas públicas. Para Bittencourt (2011), o livro didático tem sido o objeto central nas análises acerca do ensino de história, “as perspectivas das pesquisas sobre a história do ensino de História por intermédio dos livros didáticos parecem promissoras e não indicam esgotamentos quanto aos diversos temas e períodos que abarcam” (Bittencourt, 2011, p. 96).

No ano de 1929, o Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado pelo Estado, este foi um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático no Brasil, contribuindo com o aumento de sua produção. Durante o Estado Novo foi estabelecida a primeira política de controle de produção e circulação do livro didático no país, a partir da criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)<sup>64</sup>. Articulada à formação da nacionalidade, o Ministério da Educação e Saúde buscou controlar o material a ser utilizado pelos alunos nas escolas.

---

<sup>64</sup> A CNLD foi instituída pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Dando continuidade ao processo de “produção, importação e utilização do livro didático” (MONTEIRO, 2009, p. 180).

Nos anos de 1940 e 50, iniciativas governamentais procuraram ampliar a utilização do livro didático. Durante o período militar, essa política concentrou esforços no sentido de “exercer maior controle e censura, ao mesmo tempo que incentivos fiscais e investimentos no parque gráfico nacional induziram o processo de massificação do uso do livro didático no Brasil a fim de atender a demanda da população escolar” (idem, 2009, p.181), tendo em vista seu significativo aumento nesse período.

A partir de 1971, as disciplinas história e geografia foram substituídas, no nível de 1º grau, pela disciplina “estudos sociais”<sup>65</sup>. A eliminação dessas disciplinas representava “uma tentativa de eliminar a dimensão crítica do ensino” (idem, 2009, p.181). Uma versão oficial da história, embutida nas novas disciplinas criadas<sup>77</sup>, teria uma ação legitimadora do regime autoritário de então.

Na década de 1980, tem início o processo de redemocratização no Brasil. No bojo desse processo, os livros didáticos, entendidos como representantes preferenciais “de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, “oficiais”, muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas” (idem, 2009, p. 183), tornaram-se os “vilões” da educação. Sua eliminação ou não utilização nas escolas chegou a ser defendida.

Nessa década, em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que buscou mobilizar a participação dos professores no processo de escolha das obras a serem distribuídas nas escolas. No ano de 1996, quando da promulgação da nova LDB, o sistema de avaliação dos livros didáticos foi instituído, condicionando a participação das editoras nas licitações para compra por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e posterior distribuição nas escolas à aprovação do livro<sup>66</sup>.

Nesse período, segundo Bittencourt (2011), o livro didático ganha destaque no âmbito das pesquisas que envolvem o ensino de história<sup>67</sup>, “a partir da segunda metade da década de

---

<sup>65</sup> A lei nº 5.692 de 1971 instituiu o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, substituindo assim os antigos cursos primário e ginasial. A área de estudos sociais previa o ensino integrado de história, geografia e sociologia. <sup>77</sup> Além da disciplina “estudos sociais”, foram criadas as disciplinas “educação moral e cívica” e “organização política e social do Brasil” (OSPB).

<sup>66</sup> Os critérios estabelecidos para a aprovação do livro didático e as políticas públicas no âmbito do PNLD serão desenvolvidos no próximo capítulo.

<sup>67</sup> Segundo Munakata (2012), em 1993, quando Circe Bittencourt (1993) defendeu a sua tese sobre livro didático, os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos. Daquela época em diante o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não tem parado de crescer. Para este autor, o trabalho de Bittencourt (1993) representou o impulso inicial de vasta produção das décadas seguintes.

1990 houve uma opção acentuada em tornar o livro didático não mais a fonte principal das pesquisas sobre a história da disciplina, mas seu objeto central para explicitar a trajetória do ensino de História” (BITTENCOURT, 2011, p. 94). Para além da historiografia, pesquisas em ensino de história buscam partir das relações entre as duas formas de produção do conhecimento histórico, o acadêmico e o escolar, buscando analisar especificidades e as articulações entre elas para legitimar a história tanto na academia quanto na escola.

Para Bittencourt (2011), as concepções de Choppin (1980,1992) acerca dos livros escolares, têm servido de referencial para pesquisas recentes, modificando análises que se baseavam exclusivamente com os aspectos ideológicos das obras. Para este autor, o livro didático se insere numa longa tradição, “inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo” (Choppin *apud* Bittencourt, 2011, p. 95).

Para Choppin (2004), os livros escolares assumem múltiplas funções que podem variar bastante “segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p.553). Para o autor são quatro suas funções essenciais. A primeira seria a função *referencial*, também chamada de curricular ou programática, o livro didático é então a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. A segunda foi nomeada de função *instrumental*, na qual o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas. A terceira chamada de função *ideológica e cultural*, é para o autor a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. A última função elencada é a *documental*, na qual acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

As análises de Choppin (2004) revelam a complexidade do livro didático, permitindo-nos entendê-lo como objeto de múltiplos significados, passando ao largo de interpretações

---



reducionistas ou dicotômicas que alguns debates encerram. Nesta pesquisa destaco duas funções: a ideológica e cultural, na qual, de acordo com o autor, os livros didáticos se afirmam como “instrumento privilegiado de construção de identidade” (CHOPPIN, 2004, p.553) e a função referencial, na qual este instrumento se constitui no “depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (idem, 2004, p.553).

O autor também afirma que o livro didático não é o único instrumento que faz parte da educação da juventude, “a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Da mesma forma as questões que envolvem recursos financeiros e pedagógicos, perpassam as análises do autor:

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Segundo Munakata (2012), “Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado” (MUNAKATA, 2013, p. 184). Concordo com o autor quanto a “evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta” (idem, 2012, p. 185). Portanto, os aspectos mercadológicos atrelados ao livro didático em sua produção, circulação e consumo, embora não sejam o foco desta pesquisa, não devem ser desconsiderados. Ralejo (2014) afirma que “a história das políticas públicas sobre o livro didático se relaciona com a política editorial no Brasil” (RALEJO, 2014, p. 71). O livro didático como objeto de consumo de um mercado específico, a escola, gera uma demanda a ser suprida pelas editoras, formando um vínculo entre ensino e indústria cultural. A autora destaca as influências das editoras na elaboração e até mesmo na escolha dos livros nas escolas, conforme o trecho de sua dissertação:

Buscando garantir cada vez mais lucros, as editoras estão cada vez mais empenhadas em divulgar suas obras por todo território nacional. Na área da educação, sua ação estende-se até o professor e nas escolas, procurando influenciar na escolha do livro didático. Devido a esse grande potencial lucrativo e ao risco desse negócio levar à falência, tem se observado a formação de grandes conglomerados editoriais que lançam mais de um título para resguardar-se, caso uma das obras venha a ser reprovada (RALEJO, 2014, p. 81).

Bittencourt (2011), destaca a relação entre ensino de história e constituição de identidades. A autora indica a metade da década de 1990 como um período de redefinições das políticas públicas educacionais, “incluindo a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que, diferentemente de períodos anteriores, fundamentava uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira” (BITTENCOURT, 2011, p. 92), proporcionando um redimensionamento dos fundamentos do conhecimento nos currículos. As ausências de determinados grupos sociais nos conteúdos históricos escolares foram questionados. As lutas dos movimentos sociais passaram a exigir estudos sobre sujeitos omitidos pela história acadêmica e escolar. Demandas emergentes favoreceram análises sobre a produção histórica escolar, no que se refere à história das populações indígenas e afrodescendentes em diferentes momentos da história brasileira. Portanto, cabe investigar nos livros didáticos “a memória construída pelo ensino de História sobre os diferentes grupos sociais, dentre eles as populações indígenas e os escravos descendentes dos africanos” (ABREU; SOIHET; GONTIJO, *apud* BITTENCOURT, 2011), conforme a proposta deste estudo.

Em pesquisa com recorte temporal bastante amplo, que vai do final do século XIX ao início do XX, Bittencourt (2013) analisa o percurso das populações indígenas no ensino escolar a partir dos manuais escolares de História. A autora justifica sua escolha por estes serem o depositário privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares, conforme a formulação Choppin (1980) a respeito das funções do livro didático. Esse material é constante na história das práticas educacionais desde o século XIX até hoje.

Segundo Bittencourt (2013), vários estudiosos têm se dedicado às análises sobre os povos indígenas em livros didáticos. Inicialmente os antropólogos se destacaram, preocupados com abordagens de um etnocentrismo europeu presente nas obras (TELLES, 1984; SILVA; GRUPIONI, 1995). A partir da década de 1990, historiadores também se dedicaram a análises semelhantes sobre indígenas em livros didáticos de história (BITTENCOURT, 1996; SILVA, 2000; RODRIGUES, 2005; COELHO, 2009), momento em que reaparece o debate sobre o problema étnico-racial no ensino de história.

A argumentação que trago até aqui leva a perceber a variedade de estudos e possibilidades teóricas e metodológicas para a investigação em livros didáticos, seja como fonte

ou objeto de pesquisa em ensino de história. Apoiada nas discussões pós-fundacionais, a perspectiva que busco em relação ao livro didático se dá a partir de sua constituição

como um espaço discursivo, de enunciação, no qual se materializam disputas que envolvem sentidos de conhecimento histórico, de escola, de história ensinada, de aprendizagem de história, produzidos nessas diferentes formações discursivas, evidenciando os mecanismos de reprodução e subversão de poder que se manifestam no processo de produção, classificação e distribuição do conhecimento (GABRIEL, 2009, p. 244).

Como fonte, busco investigar as negociações e disputas de sentidos nas narrativas dos/sobre povos indígenas no âmbito da história do Brasil, na coleção de livros didáticos do Ensino Médio selecionada para esta pesquisa, constituídas em meio às relações assimétricas de poder nas quais as políticas curriculares são produzidas. Da mesma forma, busco problematizar processos de recontextualização e hibridização de discursos históricos e pedagógicos por meio das narrativas presentes nesse texto curricular específico, o livro didático de história, considerando as condições de produção, distribuição e consumo deste objeto.

Nessa abordagem podemos considerar o livro didático de história, não como uma mera “versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas” (GABRIEL; FRAZÃO, 2012, p. 10), mas antes

percebê-lo como uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ético-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construtoras de sentido do mundo (idem, 2012, p. 10).

A investigação proposta pode nos levar a identificar estratégias discursivas que colaboram ou não com a manutenção dos povos indígenas como sujeitos subalternos nas narrativas da história nacional hegemônica. Outrossim, procuro analisar a articulação entre demandas de direito dos movimentos indígenas da atualidade com o dever de memória nacional, presentes nas narrativas didáticas e de que forma o enfrentamento das questões da diferença e identidade se equacionam nas narrativas de história indígena presentes nos livros didáticos em questão.

### CAPÍTULO 3

#### NARRATIVAS DOS/SOBRE INDÍGENAS: QUAL LUGAR ATRIBUÍDO A ESTES SUJEITOS NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA HISTÓRIA NACIONAL ESCOLAR?

*”O sentido daquilo que somos ou, melhor ainda, de quem somos, depende em boa parte das histórias que contamos e que nos contamos, histórias que podem ser lidas a partir de três ângulos: o primeiro, hermenêutico, já que o ser é impensável fora da interpretação; o segundo, semiológico, dado que o significado de um texto é impensável fora de suas relações com outros textos; e o terceiro pragmático político, já que o ser humano está em um mundo no qual o discurso funciona socialmente, em um conjunto de práticas discursivas que implicam jogos de poder”.*

*(PÉREZ, 2001, p. 188).*

Neste capítulo busco analisar o contexto discursivo privilegiado nesta dissertação, a saber: a coleção didática da disciplina história voltada para o ensino médio – *História em movimento*, de autoria de Gislane Campos Azevedo<sup>68</sup> e Reinaldo Seriacopi<sup>69</sup>. A epígrafe que inicia este capítulo, aborda aspectos importantes que atravessam as disputas e negociações em torno dos processos de identificação envolvidos em relações de poder e saber. Currículos escolares

---

<sup>68</sup> Mestre em História Social pela pontifícia universidade católica de São Paulo. Professora universitária, pesquisadora e ex-professora de História dos ensinos fundamental e médio nas redes privada e pública (informações retiradas da contracapa do livro didático *História em movimento*, 2014).

<sup>69</sup> Bacharel em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e em Jornalismo pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS- SP). Editor especializado na área de história (informações retiradas da contracapa do livro didático *História em movimento*, 2014).

têm sido lócus dessas disputas. Como já mencionado, a análise aqui privilegiada focaliza nesses processos as articulações discursivas entre temporalidade e identidade, que por vezes colaboram para a manutenção dos povos indígenas como sujeitos subalternos no âmbito da história do Brasil narrada e fixada na obra didática em questão. A investigação proposta pretende assim, evidenciar estratégias discursivas - sejam de reforço ou de consolidação do papel subalternizado, sejam de subversão dessas práticas - que contribuem para pensar o lugar atribuído aos povos indígenas nas narrativas da história nacional hegemônica no contexto escolar.

No primeiro item, explico a trajetória metodológica da pesquisa em relação à escolha da coleção didática para o ensino médio, selecionada como empiria a ser investigada neste estudo. Segundo Miranda e Luca (2004), o processo de continuidade da política de avaliação dos livros didáticos, num contexto democrático, trouxe “efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127). Segundo as autoras, na área da história a transformação foi visível: 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” (idem, 2004, p. 127).

A obra selecionada foi aprovada em todos os editais do PNLD, desde sua ampliação para o ensino médio, no ano de 2008, até então. Portanto na escolha da coleção didática, foram considerados os impactos das avaliações oficiais na elaboração e recontextualização didática das obras que concorrem nos editais do PNLD. Da mesma forma, os catálogos/guias publicados a cada edital do Programa Nacional dos Livros Didáticos, com o objetivo de apresentar uma resenha das obras aos professores das escolas públicas, ganham destaque nesta parte e são incorporados às análises.

O recorte temporal aqui privilegiado, que abrange os três editais do PNLD para o ensino médio até então (2008, 2012, 2015), é posterior às discussões contemporâneas geradas por movimentos políticos e intelectuais, com destaque aos movimentos negros e indígenas, tendendo, portanto, a reverberar seus impactos. Afinal, os direitos indígenas garantidos pela Constituição de 1988, resultaram, em grande parte desses movimentos (ALMEIDA, 2010). Da mesma forma, a publicação da lei nº 11.645/2008 sugere uma mudança paradigmática no ensino da história indígena.

Sem desconsiderar as problematizações de temas como “pluralismo cultural”, “multiculturalismo” e “identidades plurais”, conforme já fora abordado no segundo capítulo deste estudo, desde a década de 1990 estes são recorrentes nos debates a respeito das políticas educacionais, pautando, portanto, propostas curriculares e políticas de avaliação de livros

didáticos de história (GABRIEL, 2013). Assim, permanências, mudanças e silêncios poderão ser analisados nos livros didáticos selecionados, por se constituírem em “territórios privilegiados de disputas de memórias, bem como valiosos suportes de fixação e legitimação das narrativas hegemônicas e candidatas a ocupar o lugar de um passado comum na configuração de uma história nacional” (GABRIEL; DOMINGUES, 2015, s/p).

Início este capítulo com a análise da estrutura que organiza os conteúdos e temáticas presentes na coleção didática selecionada como empiria. No primeiro momento apresento a forma como foram estruturados capítulos e unidades conceituais na coleção, ao longo das edições de 2005, 2010 e 2014. Em seguida, na segunda seção problematizo por meio de uma análise discursiva, a forma como a coleção situa a história dos povos indígenas nessa estruturação, ao longo dos capítulos que produzem narrativas de história do Brasil. Por fim, na terceira e última parte, como desdobramento da anterior, investigo nos capítulos dedicados à história do Brasil, as narrativas dos/sobre indígenas, procurando sublinhar a forma com a qual elas se articulam com a história nacional. Interessa-me nesta seção, focalizar a análise das negociações e disputas de sentidos que envolvem temporalidade e identidade que se hegemonizam nos currículos escolares, ao longo das diferentes edições da obra didática selecionada para este estudo.

### **3.1 Caminhos metodológicos da investigação: sobre a seleção da empiria**

Nesta seção busco explicar os caminhos metodológicos que conduziram à escolha de uma coleção didática como empiria privilegiada nesta dissertação. Como já mencionado, inserida na trajetória do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio, a coleção analisada foi previamente selecionada e aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), o que torna possível sua escolha por parte dos professores das redes públicas de ensino e sua posterior distribuição aos alunos destas instituições através do PNLD.

Instituído em 1985 e reestruturado em 1993, o PNLD estendeu suas ações ao Ensino Médio em 2007, portanto, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2008<sup>70</sup> (PNLEM/2008) pode ser considerado um marco. No caso da disciplina História, pela primeira vez os professores das redes públicas puderam realizar a escolha para este nível de ensino. Com o objetivo de “contribuir para a qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p.5), reforça, portanto, o caráter do Ensino Médio como fase final da mesma, em consonância com

---

<sup>70</sup> O processo de avaliação e escolha das obras didáticas ocorre no ano anterior ao recebimento dos livros nas escolas.

os objetivos estabelecidos pelo Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Os guias destinados aos professores das redes de ensino contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático foram incorporados a esta investigação como estratégia adotada para a seleção da empiria. A partir da análise desse material, pude chegar à coleção didática selecionada, mencionada anteriormente. Estes guias contém uma síntese das obras de História avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLD. São lançados a cada edital e tem por objetivo auxiliar os professores na escolha das coleções a serem adotadas nas escolas públicas. De forma geral, o guia procura dialogar e apresentar aos professores a estrutura das obras, a partir de uma análise dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos, além de algumas recomendações no sentido de auxiliar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam no segmento ensino médio. Da mesma forma expõe os critérios utilizados na avaliação das coleções didáticas inscritas nos editais, cuja não observância resulta em sua eliminação no PNLD.

No *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2008 História*, dentre os demais critérios eliminatórios das coleções, podemos observar a presença da lei 10.639/2003:

Todas as obras deverão observar os preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004) e ainda serão sumariamente eliminadas se não observarem os seguintes critérios: correção e adequação conceituais e correção das informações básicas; coerência e pertinência metodológicas; preceitos éticos. A não-observância de qualquer um desses critérios, por parte de uma obra didática, resultará em uma proposta contrária aos objetivos a que ela deveria servir, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLEM (BRASIL, 2007, p. 13).

No quesito “preceitos éticos”, o guia de 2008 destaca a importância da contribuição do livro didático na “construção da ética necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania; considerem a diversidade humana com equidade, respeito e interesse” (BRASIL, 2007, p. 14), contudo, sem maiores aprofundamentos nas questões étnico-raciais.

Em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012) deu continuidade ao objetivo de prover as escolas públicas de obras didáticas destinadas ao ensino médio pelos próximos três anos. Cabe salientar que neste edital, o não cumprimento da lei nº 11.645/2008 se tornou um dos critérios eliminatórios das obras inscritas, dentre os demais que se mantiveram.

O PNLD 2012 avaliou 24 coleções didáticas da disciplina História. Dessas obras avaliadas, 19 foram aprovadas, enquanto cinco foram reprovadas por não atenderem aos critérios determinados<sup>71</sup>. Dentre as 19 coleções aprovadas no PNLD 2012 para a disciplina História, 17 organizaram os conteúdos numa perspectiva de História Integrada e duas estruturaram os conteúdos de acordo com uma perspectiva de História Temática. O *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 História*, afirma que nas obras onde prevalece a estrutura de História Integrada:

observa-se que os conteúdos estão organizados segundo a sequência cronológica de base europeia, abordando desde a história dos povos ágrafos até a história contemporânea. Na maior parte das coleções, para abordar conteúdos já consagrados na produção didática, predomina a História Geral eurocêntrica, combinando-se com o estudo da História do Brasil, da América e, em algumas propostas, com ênfase também na História da África e da Ásia. Contudo, menos do que integração desses processos históricos, considerando as relações complexas e a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço, o que se observa na maior parte dos casos são conteúdos tratados de forma intercalada no interior das unidades e/ou dos capítulos (BRASIL, 2011, p.18).

Nas obras em que a História Temática foi adotada, os conteúdos estão organizados por temas que estruturam a abordagem histórica “em torno de múltiplos espaços e temporalidades. Verifica-se um encadeamento cronológico na organização desses conteúdos ao longo dos volumes” (idem, 2011, p. 18).

O Guia PNLD 2012, destinou alguns parágrafos à discussão das relações étnico-raciais e dos preconceitos e discriminações a serem combatidos, dando ênfase aos africanos, afrodescendentes e indígenas como sujeitos históricos. As leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 foram ressaltadas, e da mesma forma as dificuldades na implementação da legislação, constituindo um desafio a ser enfrentado. O texto afirma que na maior parte das coleções, a história e cultura africanas receberam maior atenção que a dos indígenas:

na maior parte das coleções, a História e a cultura da África recebem mais atenção ao longo dos três volumes do que os temas referentes à História Indígena (...) Nesse sentido, poucas coleções se destacam pela capacidade de apresentar propostas que configuram a incorporação de perspectivas historiográficas mais contemporâneas para o tratamento de tais temas. (idem, 2011, p.21).

O guia de 2012 apresentou um quadro síntese da avaliação das coleções de História aprovadas (Anexo A). Esse quadro foi elaborado com base no tratamento quantitativo dos dados provenientes da ficha de avaliação das coleções. Seu objetivo foi apresentar aos professores um

---

<sup>71</sup> Miranda e Luca (2004), considerando a dimensão de mercadoria do livro didático, reconhecem que pareceres técnicos de exclusão das obras, impactam de forma importante sua reformulação, no sentido de se adequarem aos critérios da avaliação do MEC.



panorama do desempenho de cada coleção. Compuseram o referido quadro seis quesitos: Manual do professor, Metodologia da História, Metodologia do ensino/aprendizagem, Cidadania, História da África, dos afrodescendentes e indígenas e Projeto editorial.

A abordagem pós-fundacional que privilegiamos neste estudo, nos permite entender a inclusão da História da África, dos afrodescendentes e indígenas, como um dos itens a orientar a avaliação das coleções por parte dos professores, como uma conquista política. Ao discorrer sobre os processos políticos e sociais na América Latina atual, Retamozzo (2011), afirma que tais processos evidenciam a presença de diferentes sujeitos políticos em disputa pela conformação da ordem social. Para este autor, movimentos sociais diversos surgem no cenário político e disputam em diferente medida as ordens de dominação<sup>72</sup>. Neste caso específico, a disputa em questão se dá pelo o que é conhecimento válido a ser ensinado na disciplina História.

O Programa Nacional do Livro Didático de 2015 para o Ensino Médio, manteve os objetivos das edições anteriores. Percebe-se um incremento na discussão acerca do Ensino Médio, articulado às propostas do PNLD. A inovação desta edição do PNLD foi a inscrição de livros em formato digital de Tipo 1, obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos, e de Tipo 2, obra impressa composta de livros impressos e em Formato Portátil de Documento (PDF)<sup>73</sup>.

Diante do que foi até aqui exposto, estabeleci como primeiro critério de seleção das coleções didáticas a serem analisadas nesta pesquisa, o fato de permanecerem nos três editais do PNLD para o Ensino Médio na disciplina História (2008, 2012, 2015). Isto equivale a contemplar os critérios eliminatórios comuns e específicos da disciplina História estabelecidos pelo PNLD para este nível de ensino, levando em conta que “não se podem desprezar os elos possíveis entre a prática de avaliação vinculada a essa política pública e o seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico escolar presentes nas obras didáticas” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 132). Considerei as obras que permaneceram com o mesmo título e autoria. A investigação realizada nos guias de livros didáticos dedicados aos professores e lançados a cada edital (2008, 2012 e 2015) apontaram seis coleções com o perfil proposto (Anexo B).

Foram observadas algumas mudanças nas obras de um edital para o outro. Autores mudaram de editora ao longo dos anos, parcerias autorais se compuseram, enquanto outras se desfizeram. Cabe aqui ressaltar, que os livros, objetos físicos com características materiais próprias, não são, simples produtos de intenções e projetos de seus autores. São produtos de

---

<sup>72</sup> “disrumpen en el escenario político y disputan en diferente medida los órdenes de dominación” (RETAMOZZO, 2011, p. 81)

<sup>73</sup> Não é objetivo desta pesquisa um aprofundamento no debate acerca das possibilidades do uso das tecnologias digitais no ensino de história.

relações entre grupos específicos de pessoas com poderes diferenciados, em uma dada conjuntura (MONTEIRO, 2013).

Considerando os debates que envolvem a autoria de livros didáticos, levo em conta que a produção dessas obras está inserida em demandas e contingências externas aos projetos de seus autores (RALEJO, 2013). O autor do livro didático lida com “as demandas sociais e as políticas públicas para a elaboração de uma obra que possa se adaptar ao mercado didático” (idem, 2013, p.55) em meio a diferenciadas relações de poder, dentre estas, a ação das editoras, que podem de alguma forma exercer “coerções e finalidades que não correspondem aos objetivos originais da escrita” (CHARTIER, 2002, apud RALEJO, 2014, p. 80). De modo semelhante, Miranda e Luca (2004), alertam quanto à produção da obra didática estar “sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.128).

Tendo em vista os argumentos mencionados, estabeleci como segundo critério de seleção, o fato de os autores dos livros didáticos permanecerem os mesmos desde 2008, e

terem se mantido nas mesmas editoras desde então. Desta forma, como resultado prévio, cheguei a três coleções (Anexo C). Esse critério atende aos propósitos desta dissertação, ao considerar que os autores de livros didáticos, ao produzirem suas obras, “selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los para torná-los possíveis de serem ensinados” (LOPES *apud* MONTEIRO, 2009, p. 176). Segundo Monteiro (2009), os autores dos livros didáticos interpretam orientações oficiais, reelaborando-as segundo suas próprias ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo buscam incorporar as expectativas dos professores. Desta forma, nesse processo produtivo:

Discursos oficiais e não oficiais são hibridizados, entre eles: orientações de diretrizes curriculares oficiais, outras presentes nos exames vestibulares e tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizado pelos professores no cotidiano de suas aulas (MONTEIRO, 2009, p. 176).

Portanto, ao estabelecer os critérios aqui mencionados para esta investigação, busquei considerar a gama de relações estabelecidas nos processos de produção das narrativas configuradas nos livros didáticos, possibilitando, assim, “múltiplas leituras e interpretações” (idem, 2009, p. 176) deste objeto empírico. Esses processos envolvem instâncias oficiais e não oficiais, como por exemplo, as “tradições sedimentadas” citadas acima, sobre as quais me referi no capítulo anterior.

Dentre as três coleções previamente selecionadas, de acordo com os critérios aqui expostos, a coleção *História em movimento* se destacou na avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. Considerando o *Quadro 1 – Avaliação das coleções de História - PNLD 2012* (Anexo A), esta coleção recebeu a melhor avaliação dentre todas as demais aprovadas pelo PNLD 2011 no segmento Ensino Médio. No que interessa mais de perto a este estudo, destaco a avaliação positiva no quesito *História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas* e também no quesito *Cidadania*. Desta forma, justifico a escolha da mencionada coleção como objeto de investigação desta pesquisa, por abrir a possibilidade de investigação de narrativas sobre/dos indígenas hegemônicas na configuração de uma história nacional recontextualizada na obra em tela, bem avaliada pelo PNLD.

### **3.2 Estratégias discursivas em análise: a estruturação do livro didático *História em movimento***

Nesta seção busco analisar a estrutura do livro didático *História em movimento*, selecionado como empiria desta dissertação. Nas análises deste item, o foco recai no livro do aluno, porém, torna-se igualmente importante a análise do manual do professor (MP) que acompanha a obra. O *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*, destaca os critérios específicos da disciplina história, na avaliação dos livros didáticos do ensino médio no âmbito do PNLD. Os critérios evidenciam os objetivos de diferente natureza desses dois textos – o manual do professor e o livro do aluno. Para o livro do aluno, são apresentados os seguintes critérios:

Utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem; orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo; estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania; contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa; **desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas**; incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2014, p. 12, grifo meu).

Para o manual do professor, prevalecem os seguintes critérios:

Apresentar informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da História, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório; **orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África, da história e cultura afrobrasileira e das nações indígenas**; estimular o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, levando em conta as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional; perceber e compreender do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida (idem, 2014, p. 12, grifo meu).

Segundo o Guia PNLD 2015 “os critérios de avaliação têm origem na legislação educacional e também nos consensos estabelecidos entre os profissionais que se ocupam da produção dos conhecimentos histórico e pedagógico” (idem, 2014, p. 13). O manual do professor, no âmbito do PNLD, é considerado “um efetivo instrumento de formação continuada” (idem, 2014, p. 11), o que implica em uma compreensão naturalizada do livro didático como elemento estratégico para a atuação dos professores em suas práticas.

Comum aos dois textos, destaca-se a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos (nações) indígenas, em observância a Lei Federal 11.645/2008. Cabe reiterar que o não cumprimento da mencionada lei, sancionada em março de 2008, tornou-se um dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas na avaliação do PNLD. Neste aspecto, deve-se considerar que a eliminação de uma coleção didática no Programa Nacional do Livro Didático, “traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.128), provocando reformulações na obra didática e igualmente no manual do professor. Não por acaso, a partir da edição de 2010 da coleção *História em movimento*, portanto data posterior à prescrição legal, o manual do professor sofreu uma adaptação e passou a apresentar uma seção dedicada à temática indígena, intitulada *Povos indígenas*. Entretanto, os impactos da prescrição legal não se fizeram tão visíveis na estrutura do livro do aluno, conforme veremos mais adiante.

A coleção *História em movimento*, apresenta uma concepção de História Integrada e cronológica. A organização dos conteúdos valoriza uma visão processual da História como expressa o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*: “Os capítulos seguem uma forma cronológica linear, intercalando a História Geral, de matriz europeia, a História do Brasil, da América, da África e da Ásia” (Brasil, 2014, p. 56). A coleção apresenta os conteúdos de história organizados em unidades a partir de critérios temáticos. Os volumes são divididos em unidades conceituais e capítulos.

No manual do professor, os autores justificam sua opção pela organização da obra em unidades conceituais, por estas serem “mais um suporte no trabalho de formação do espírito crítico do jovem cidadão em sala de aula” (MP, 2014, p. 293). De acordo com o manual, a

definição do conceito a ser trabalhado em cada unidade depende da importância do tema para a compreensão de diferentes aspectos da “realidade”, sobretudo no Brasil, e dos momentos em que, no decorrer da História, os conceitos se constituíram ou se evidenciaram. Na escolha dos conceitos, os autores buscaram “aqueles adequados ao Ensino Médio e, ao mesmo tempo, relacionados às necessidades do presente e ao entendimento do assunto no passado” (MP, 2014, p. 294).

O volume único da obra de Azevedo e Campos (2005)<sup>74</sup>, foi composto por 83 capítulos, organizados em 13 unidades conceituais, são elas: Unidade 1 - *A força do conhecimento e da criatividade*, Unidade 2 - *A urbanização*, Unidade 3 - *Direito e democracia*, Unidade 4 - *Diversidade religiosa*, Unidade 5 - *Soberania e Estado Nacional*, Unidade 6 - *Diversidade cultural*, Unidade 7 - *O trabalho*, Unidade 8 - *A luta pela cidadania*, Unidade 9 - *Política e participação*, Unidade 10 - *Terra e questão agrária*, Unidade 11 - *Meios de comunicação de massa*, Unidade 12 - *Violência*, Unidade 13 - *Ética*. Nota-se que nas demais edições, as unidades conceituais permaneceram basicamente as mesmas, com poucas variações (Anexo E)<sup>75</sup>.

A edição de 2005, divide-se em capítulos compostos das seguintes seções: *Abertura*: geralmente o texto que inicia o capítulo é baseado em fato ou acontecimento atual relacionado com o conteúdo do capítulo; *Texto central*: aborda os principais conteúdos e temas a serem trabalhados no capítulo; *Boxes*: apresentam informações complementares, têm a função de dialogar com o texto central, podem ser de autoria própria ou extraídos de outra fonte, destacam-se nesta edição os *boxes* intitulados *Enquanto isso* (trabalho com simultaneidade) e o *Passado presente* (evidencia permanências ou rupturas históricas); *Mapas, imagens, gráficos e tabelas*: buscam dialogar com o texto e aparecem ao longo de todo o livro; *Sugestões de filmes e livros*: aparecem na forma de hipertexto junto ao texto principal; *Atividades*: relacionadas aos conceitos abordados nas unidades, podem vir no interior dos boxes, ao término ou ao longo dos capítulos; *Glossário*: informações sobre conceitos e termos usados ao longo da obra; *Bibliografia*: sugestão de livros e sites para que os alunos possam aprofundar seus estudos.

A partir da edição de 2010, a obra passou a ser dividida em três volumes, dedicados às três séries do ensino médio. A forma cronológica e linear com a qual a coleção foi elaborada,

<sup>74</sup> Exemplar dedicado aos alunos do ensino médio, abrangendo os três anos deste segmento de ensino. A análise foi realizada em um exemplar da 1ª edição. Publicado em 2005, este exemplar chegou às salas de aula no ano de 2008 através do PNLEM.

<sup>75</sup> A unidade Terra e questão agrária, passou a ser denominada Terra e meio ambiente na edição de 2010. Houve o acréscimo de uma unidade intitulada Ciência e tecnologia, a partir da edição de 2010. A unidade Terra e meio ambiente foi deslocada para o livro 2 na edição de 2014, assim o volume 3, voltado ao 3º ano do ensino médio, dedicou-se quase integralmente aos séculos XX e parte do XXI.

mostra-se nos títulos de cada volume da coleção. O volume 1, destinado ao primeiro ano do ensino médio, foi denominado *Dos primeiros humanos ao estado Moderno*, o volume 2, dedicado ao segundo ano, nomeado *O mundo moderno e a sociedade contemporânea* e o volume 3, voltado ao terceiro ano do ensino médio, intitulado *Do século XIX aos dias de hoje*.

Quanto à estrutura dos capítulos, as seções de textos fora dos textos centrais, em *boxes* com nomenclatura e tipos de abordagens próprios, foram ampliadas. Três novas seções desse tipo foram agregadas como componentes dos capítulos, são elas: *Eu também posso participar*, *Olho vivo* e *Diversidade e patrimônio*. As atividades ao final do capítulo também receberam novos componentes: *Interpretando documentos* e *No mundo das letras*.

O manual do professor, descreve os *boxes* gerais como parte de “extrema importância dentro da estrutura da obra, pois apresentam informações que complementam o texto central” (MP, 2010, p. 11), portanto, são complementares à narrativa mestra que dá encadeamento aos capítulos do livro do aluno, o texto central da obra didática. As seções de texto, fora do texto principal, são *boxes* que não aparecem em todos os capítulos. Abordam temáticas diferenciadas e, da mesma forma, complementam as temáticas suscitadas no texto central.

A edição de 2014, não traz alterações significativas em sua estrutura em relação à edição anterior (ANEXO F). A seção *Mundo virtual* foi agregada como componente dos capítulos. Esta seção oferece uma seleção de *links* e *sites* com conteúdos relacionados às questões abordadas nos capítulos.

Considerando os objetivos desta pesquisa, foram selecionados para a análise aqui proposta, as unidades conceituais e capítulos referentes à História do Brasil. Na edição de 2005, dentre os 83 capítulos que compõe o livro, são 28 os que se referem à história do Brasil. Seguindo as orientações do manual do professor, a maioria dos capítulos que abordam a história nacional se concentram no ensino das segundas e terceiras séries do ensino médio. A sugestão contida no manual desta edição em volume único, indica que na 1ª série sejam trabalhados os capítulos 1 ao 30, que correspondem às unidades conceituais 1 até 5 (*Conhecimento; Urbanização; Direito e democracia; Diversidade religiosa; Soberania e Estado Nacional*). Na segunda série sugere o trabalho a partir do capítulo 31 até o 58, correspondendo às unidades conceituais 6 até 9 (*Diversidade cultural; trabalho; Cidadania; Política*). Na terceira série os capítulos 59 até 83, nas unidades 10 até 13 (*Terra; Meios de comunicação de massa; Violência; Ética*). Com pouquíssimas alterações, essa tendência permaneceu nas demais edições (2010 e 2014), editadas em três volumes (ANEXO G).

Nos capítulos a serem trabalhados com as turmas do primeiro ano do ensino médio<sup>76</sup>, de forma geral, a história do Brasil e da América, não foram contempladas. A exceção encontra-se no capítulo 3 da Unidade 1, intitulado *Na terra dos paleoíndios*. É objetivo desse capítulo “Apresentar aos alunos algumas das culturas que se desenvolveram em regiões que pertencem ao atual território brasileiro no período anterior à chegada dos portugueses” (MP, 2010, p. 20). Importantes pesquisas, sobretudo do campo da arqueologia, são apresentadas nesse capítulo.

A unidade conceitual *Diversidade cultural*, inicia o volume 2 da coleção<sup>77</sup>, destinado ao segundo ano. Dos cinco capítulos que compõe a unidade, três abordam a história do Brasil do século XVI, são os capítulos 2, 4 e 5. O capítulo 2, *Pindorama e seus habitantes*, é integralmente dedicado à temática indígena, que atravessa todas as partes que compõe o capítulo: texto central e seções de texto, boxes e atividades. O capítulo traz informações acerca de formas de organização social, crenças, conhecimentos e costumes de alguns povos que habitavam o Brasil antes do ano de 1500. Da mesma forma aborda aspectos relacionados à cultura e à sobrevivência indígena na atualidade. São objetivos do capítulo:

Conhecer a história e a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros; identificar algumas manifestações do patrimônio cultural imaterial relacionadas às sociedades indígenas; compreender alguns fatores que afetam diretamente a sobrevivência das sociedades indígenas atuais, como os conflitos pela posse de terras (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 19).

Nesse capítulo pode-se perceber algumas alterações em relação à edição de 2005, começando pelo título do capítulo: *Nossos índios em 1500*, nas edições posteriores passou a se chamar *Pindorama e seus habitantes*. Da mesma forma, o texto de abertura do capítulo fora substituído. Na primeira edição, o texto de abertura trazia uma problematização acerca da historiografia anterior ao ano de 1500, conforme demonstra o trecho abaixo:

Pesquisas recentes vêm lançando uma nova luz sobre as sociedades indígenas que viviam no Brasil atual antes de 1500. Até pouco tempo atrás, sabia-se apenas que os índios se organizavam em tribos dispersas, caracterizadas por um sistema de vida igualitário. Entretanto, um artigo publicado em 2003 pela revista norte-americana *Science*, assinado por pesquisadores do Brasil e do exterior e por dois índios da tribo Kuikuro, do Amazonas, revela que, entre os séculos XIII e XV, a região do Alto Xingu foi habitada por povos com uma estrutura social e política bastante complexa (idem, 2005, p. 174).

<sup>76</sup> Refiro-me ao volume 1 nas edições de 2010 e 2014, e aos capítulos que vão do 1 ao 30, no volume único da edição de 2005.

<sup>77</sup> Refiro-me às edições de 2010 e 2014, no volume único de 2005, *Diversidade cultural* é a sexta unidade.

As edições posteriores (2010, 2014), abrem o capítulo com uma narrativa sobre a criação dos homens, atribuída a alguns povos indígenas da região do alto rio Negro, na Amazônia, destacando a importância e significado da cachoeira de Iauaretê para alguns desses povos que lá vivem. A mudança na narrativa que inicia o capítulo, procura evidenciar o protagonismo indígena a partir de um exemplo de dinâmica de suas próprias organizações sociais, aliando o sentido de patrimônio cultural à cosmologia indígena:

No começo, o mundo era habitado apenas pelos homens-onça. Até que surgiu *Arcome*, espírito criador dos seres humanos. Os homens-onça perseguiram *Arcome* que, ao fugir, caiu várias vezes. As quedas foram marcadas por pedras. Nelas, *Arcome*, transmitiu seus conhecimentos aos indígenas, entre os quais os saberes tradicionais da pesca. Segundo a lenda, as pedras que marcaram as quedas de *Arcome* encontram-se na cachoeira do Iauaretê, no Alto rio Negro, na região hoje conhecida como Amazônia. Elas são consideradas sagradas pelos Tariano e pelos Tukano, povos indígenas que vivem às margens do rio Uaupés, numa região fronteira entre Brasil e a Colômbia. Desde 2007 a cachoeira do Iauaretê é considerada patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) do Brasil, uma vez que para os 4 mil índios que vivem na região ela conserva os segredos e a história da origem do mundo (idem, 2014, p. 19).

A seção de texto *Passado Presente*, perpassa as três edições, com algumas modificações. Esta seção de texto tem por objetivo “chamar a atenção para permanências e rupturas históricas em questões variadas suscitadas pelo texto central” (MP, p. 300, 2014). Na edição de 2005, o capítulo intitulado *Nossos índios em 1500*, apresentou três *boxes* com as seguintes nomenclaturas: *Por que índios?*; *Riqueza ameaçada* e *Terras invadidas*. Na edição de 2010, no mesmo capítulo com o título modificado para *Pindorama e seus habitantes*, os três *boxes* passaram a se chamar respectivamente: *A diversidade indígena*, *Piratas da biosfera* e *A luta pela terra*. A mudança na nomenclatura sugere um maior protagonismo indígena nos temas abordados, que partem de questões da atualidade. Em 2014, apenas dois *boxes* referentes a essa seção foram apresentados: *A diversidade indígena* e *A luta pela terra*<sup>78</sup>.

Neste capítulo dedicado aos povos indígenas, nas duas últimas edições da coleção (2010, 2014), é perceptível o crescimento da abordagem de questões hodiernas caras às pesquisas acadêmicas e ao movimento social indígena. Esse movimento ocorre, sobretudo, nas seções de texto, fora dos textos principais. As seções *Passado Presente*, buscaram enfatizar a variedade étnica e linguística dos povos indígenas que vivem em território brasileiro, além de valorizar as conquistas de direitos indígenas garantidos pela Constituição brasileira de 1988, principalmente

<sup>78</sup> Toda a coleção da edição de 2014 sofreu redução no número de páginas, consequentemente alguns textos foram reduzidos.



em relação à demarcação de terras. Vejamos o trecho abaixo retirado do referido *box* e intitulado *A diversidade indígena*:

No Brasil, de acordo com o censo de 2010, os indígenas somam 817 mil indivíduos, ou seja, 0,4% da população brasileira. A maioria dos povos indígenas do Brasil (52%) não tem mais do que 500 integrantes. Apenas três deles, os Ticuna, os Guarani e os Kaingang, contam com mais de 25 mil pessoas. Tamanha variedade de povos faz com que o Brasil seja um dos países com maior diversidade étnica e cultural do planeta. Estima-se que sejam faladas pelo menos 170 línguas indígenas no território brasileiro. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 22).

O segundo texto do *box* *Passado Presente*, apresenta o texto *A luta pela terra*, conforme o trecho a seguir:

Segundo a Constituição brasileira, as terras onde os povos indígenas se encontram pertencem à União, mas os índios detêm o direito de usufruto desses territórios. A garantia desse direito se consolida após um longo processo no qual agentes do governo federal identificam o território e demarcam seus limites. (...) Atualmente, existem 685 terras indígenas (TIs), ocupando 13,3% do território brasileiro, mas nem todas foram ainda registradas em cartório. A Constituição proíbe que as terras indígenas sejam ocupadas por terceiros (idem, 2014, p. 22).

A seção *Patrimônio e diversidade*, passou a integrar os capítulos nas duas últimas edições, e tem por objetivo:

mapear algumas das riquezas culturais dos estados brasileiros, buscando sempre ressaltar seu vínculo com o conteúdo histórico formal. (...) Também buscamos dar ênfase principalmente às experiências sociais de grupos cuja cultura, ao longo da História, foi alijada do conceito de Patrimônio Cultural, como é o caso dos afrodescendentes, indígenas, mulheres pobres, sertanejos, entre outros. (MP, 2014, p. 301).

A referida seção, também tratou de uma questão contemporânea no segundo capítulo. Desenvolvendo uma abordagem acerca do estado brasileiro do Amapá, o texto destaca a variedade de povos indígenas que vivem nesse estado, dando ênfase ao povo Wajãpi e sua tradicional arte kusiwa, que consiste no costume de pintar os próprios corpos. A técnica desenvolvida é um conhecimento que os mais velhos repassam aos mais jovens, buscando representar aspectos de sua mitologia e do mundo que os cerca. No ano de 2001, a Unesco reconheceu esta arte como uma “obra prima do patrimônio oral e imaterial da humanidade”, conforme a definição do próprio órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU).

A questão atual da demarcação das terras indígenas foi a proposta da atividade *Hora de refletir*. Inserida ao final de alguns capítulos, esta seção busca trabalhar “os vínculos existentes entre o conceito da unidade, o texto do capítulo e questões do presente” (MP, 2014, p.302), o

que vem a reforçar a ênfase das questões do presente e da diversidade, conceito temático desta unidade, na abordagem do capítulo dedicado aos indígenas:

Os indígenas representam hoje cerca de 0,4% da população brasileira e ocupam uma área que corresponde a 13,3% do território nacional. São cerca de 1 milhão de quilômetros quadrados, área equivalente ao dobro da França. Reúna-se com seu grupo de colegas e, juntos, debatam as seguintes questões: qual a importância de reservar grandes extensões de terra para essas comunidades? Como isso se choca com os interesses de grupos econômicos e de comunidades não indígenas? Se essas reservas fossem reduzidas, a cultura indígena estaria ameaçada (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 26).

O capítulo quatro, intitulado *Portugal e sua colônia na América*<sup>79</sup>, aborda os primeiros tempos da colonização no território que hoje é denominado Brasil. O texto que introduz o capítulo, destaca a árvore de pau-brasil, a qual o povo Tupi chamava de ibirapitanga, conforme pontua o próprio texto. Este capítulo tem por objetivos:

Conhecer as primeiras tentativas de exploração e colonização do território que viria a constituir o Brasil; entender o contexto que levou o governo português a explorar e colonizar as terras no continente americano; conhecer como ocorreram os primeiros contatos entre portugueses e indígenas; discutir a questão da diversidade cultural por meio das representações elaboradas no encontro entre dois povos (MP, 2010, p.26).

Mesmo considerando a variação nos títulos das seções e subseções do texto principal do capítulo nomeado *Portugal e sua colônia na América*, entre as edições de 2005, 2010 e 2014<sup>80</sup>, recorrentemente as referências são eurocêntricas. As nomenclaturas destes itens indicam a quem o protagonismo da narrativa é atribuído e quem narra a história do período em questão, vejamos os títulos desta parte na edição mais recente (2014): *A chegada de Cabral; Explorando o litoral; De olho no pau-brasil; A ameaça francesa; São Vicente e o começo da colonização; As capitânicas hereditárias; Os capitães donatários; Pernambuco e São Vicente e As capitânicas em cheque*. Tangencialmente, os indígenas são incorporados em algumas das seções do texto central, sobretudo nas narrativas acerca do contato amistoso dos Tupiniquim com os portugueses, no escambo realizado na extração do pau-brasil, na aliança dos Carijó com os franceses no litoral do atual estado de Santa Catarina e nos conflitos entre indígenas e capitães donatários. Este tipo de abordagem faz alusão à presença indígena no cenário da grande

<sup>79</sup> Na edição de 2005, refere-se ao capítulo 34, intitulado *A colonização portuguesa*.

<sup>80</sup> Na edição de 2005, as seções do texto principal do então capítulo 34, foram intituladas: *Portugueses em Pindorama; As primeiras expedições; Explorando o pau-brasil; A mão de obra indígena; Franceses no horizonte; Colonizar é preciso; Portugal em crise; As capitânicas hereditárias e Fracasso de um projeto*. Na edição de 2010, os títulos foram: *Pindorama, 22 de abril de 1500; Américo, América; Primeiras feitorias; A quase extinção do pau-brasil; A ameaça francesa; São Vicente e o começo da colonização; As capitânicas hereditárias; os capitães donatários; Pernambuco e São Vicente; O fracasso das capitânicas*.

“descoberta” europeia. Segundo Bonin (2010), narrativas da história do Brasil, cujas referências são eurocêntricas, reforçam uma perspectiva na qual:

as terras do continente americano são referidas apenas depois daquele brado fundacional “terra à vista”, e essa forma subordinada de narrar a história parece colaborar para confirmar a superioridade europeia e a condição de “novo mundo”, útil ao “velho mundo” (BONIN, 2010, p. 80).

As mudanças incorporadas aos modos de vida da população nativa com a introdução de utensílios de metal, são destacadas na subseção do texto central, intitulada *De olho no paubrasil*:

Sabendo que os indígenas não conheciam artefatos de metal, os portugueses começaram a remunerá-los com tesouras, anzóis, machados de ferro e outros objetos. Esses utensílios modificaram substancialmente o modo de vida da população nativa. Com um machado de pedra – instrumento utilizado até então -, os indígenas levavam quase três horas para derrubar uma árvore; com machados de ferro, cerca de quinze minutos (sobre a troca de conhecimentos ente portugueses e indígenas, veja a seção *Passado Presente*, a seguir) (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 37).

Os indígenas ganham destaque na seção de texto *Passado Presente*, que apresenta um texto intitulado *Aprendendo com os indígenas*<sup>81</sup>:

Os mestres artesão portugueses passaram a experimentar materiais já utilizados pelos povos nativos em suas próprias embarcações. Bem cedo descobriram com os nativos que as árvores como o angelim e a sucupira, muito utilizadas para o fabrico de canoas, eram excelentes para a construção de cascos de embarcações. Da mesma forma a maçaranduba e o conduru se mostravam perfeitos para a mastreação e para a produção de remos. Tais madeiras, ao lado de embiras de sapucaia, ticum, piaçava e do gravatá, utilizados na produção de cabos, cordames e estopas, deram projeção externa aos conhecimentos indígenas, já que tais produtos também tiveram significativa utilização nos estaleiros de Lisboa (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 37).

Neste espaço de narrativa complementar à do texto central, o protagonismo indígena emerge na troca de saberes com o colonizador, tendo por objetivo levar à reflexão “sobre a importância dos saberes e conhecimentos indígenas na formação da cultura brasileira” (MP, 2010, p. 27). Porém, fora do texto central, de forma complementar à narrativa principal, parece reforçar discursivamente o lugar periférico a ser ocupado pelos povos indígenas na constituição de uma história nacional ensinada nas escolas.

Este capítulo contempla o estado brasileiro do Espírito Santo na seção *Patrimônio e diversidade*. Ainda que superficialmente, os indígenas são citados no decorrer do texto desse box: “A cultura de milho foi, no início, a principal atividade econômica dos habitantes da vila.

---

<sup>81</sup> Este texto não existia na edição de 2005. Havia uma segunda seção na edição de 2010, intitulada *Os primeiros fumantes*, suprimida na edição mais recente.

Daí surgiu a expressão *capixaba*, derivada do tupi *kapi 'xawa*, que quer dizer ‘terra de plantação’” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 40).

Nas atividades ao final do capítulo, duas questões se destinam aos indígenas na seção *Organizando as ideias*. Em *Interpretando documentos*, trechos da carta de Caminha e o quadro *A primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles (1832-1903) são as propostas de atividades que encerram o capítulo quatro.

O capítulo cinco, intitula-se *O Governo-Geral*<sup>82</sup>. O texto de abertura do capítulo destaca o município de São Gabriel da Cachoeira, localizado no estado do Amazonas. Este é o município brasileiro cuja população apresenta o maior percentual de indígenas. Neste município três idiomas são considerados cooficiais: o tukano, o baniwa e o nheengatu. O texto enfatiza o nheengatu, criação dos padres jesuítas e facilitador do projeto político e cultural por parte dos colonizadores na colônia. São objetivos do capítulo:

Compreender o caráter centralizador do sistema administrativo de governos-gerais vigente nos primeiros anos da colônia; identificar as ações catequizadoras dos jesuítas durante a colonização, visando à conversão dos nativos ao catolicismo; compreender o projeto político e cultural português com relação à língua geral, implementado nos primeiros séculos da colonização. (MP, 2010, p. 30)

De forma semelhante ao capítulo anterior, os títulos das seções do texto central apresentam referências eurocêntricas: *O lento fim das capitânicas hereditárias*; *De Tomé de Sousa a Mem de Sá*; *Os jesuítas em ação*; *As missões*. A presença indígena no texto central se dá a partir dos interesses do colonizador, sobretudo na catequese imposta pelos jesuítas, nas alianças compostas por indígenas, portugueses e franceses e no estabelecimento das missões. Nota-se no texto central do capítulo uma abordagem genérica, sem referência às diferentes etnias e povos: “vieram também seis jesuítas sob a liderança do padre Manual da Nóbrega com a missão de catequizar os indígenas” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 45). Os capítulos analisados anteriormente, sobretudo o capítulo 2 (*Pindorama e seus habitantes*), mobilizaram maiores esforços no sentido de destacar os distintos povos que habitam o território brasileiro.

A seção *Passado Presente*, intitulada *Falando a mesma língua*, destaca a língua geral, criada pelos jesuítas, retomando e aprofundando o tema de abertura do capítulo: “Para comunicar-se com os nativos, os missionários inventaram a língua geral, idioma que misturava elementos do português, do espanhol, de línguas africanas e nativas, como o guarani e o tupinambá (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 47). O protagonismo indígena pode ser verificado na seção *Patrimônio e diversidade*, que dá destaque ao estado de Roraima e às

<sup>82</sup> Na edição de 2005 o capítulo se chamava O Governo-geral e os Jesuítas.

riquezas culturais e patrimoniais, herdadas dos indígenas que vivem neste estado. Conhecimentos indígenas acerca das ervas medicinais e especiarias, que incrementaram a economia da região a partir do século XVII são narradas no texto desta seção. Os indígenas também aparecem nas atividades do final do capítulo *Organizando as ideias e Hora de refletir*, encerrando a unidade conceitual *Diversidade cultural*, com a seguinte atividade:

Um dos fatores que contribuíram para a destruição das sociedades indígenas do continente americano a partir do século XVI foi a incapacidade dos europeus de encarar os ameríndios como seres humanos iguais a eles, mas com costumes e valores culturais diferentes. Nos dias de hoje, a diversidade cultural entre povos de diferentes países é respeitada ou existem povos que tentam impor seus valores a outros? Isso se manifesta apenas pelo uso da força ou são empregados outros meios? (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 45).

A unidade conceitual seguinte, intitulada *O trabalho*, é composta por seis capítulos e todos abordam a história do Brasil, são eles: *O tráfico negreiro, escravidão e resistência, Açúcar e escravidão na colônia portuguesa, O avanço da colonização, O Nordeste sob domínio holandês e Os bandeirantes*. A partir desta unidade percebe-se um enfraquecimento da articulação entre a história do Brasil configurada no livro didático e a temática indígena. Apenas dois capítulos trazem narrativas sobre indígenas incorporadas à história nacional. Refiro-me ao capítulo nove, intitulado *O avanço da colonização* e ao capítulo onze, intitulado *Os bandeirantes*.

O capítulo nove não apresenta em seus objetivos qualquer menção aos povos indígenas. Trata das tentativas francesas em colonizar terras na América, consideradas suas por Portugal e também sobre o desenvolvimento da pecuária e do tabaco. Porém, o texto central destaca o envolvimento de alguns grupos indígenas nas disputas por parte dos europeus pela colonização das terras do continente americano, principalmente em relação à expulsão dos franceses da Baía da Guanabara. A resistência indígena é também destacada no texto central, abordando a Guerra dos Bárbaros (1683-1713). A atividade *Organizando as ideias*, apresenta duas questões relativas aos indígenas, são elas:

3. Alguns povos indígenas se envolveram nas disputas entre franceses e portugueses pelo domínio das novas terras americanas. Qual foi a participação dos Tamoio e dos seus aliados indígenas na luta contra os portugueses?
6. Como foi articulada politicamente a expulsão dos grupos indígenas do interior nordestino? (idem, 2014, p. 87).

A atividade *Interpretando documentos* traz o relato do padre Martinho de Nantes, acerca de um confronto entre portugueses e indígenas Cariri, “surgiu uma nova guerra, a setenta

léguas de nossa aldeia, entre os portugueses e os Cariri da região, por motivo sem importância e muito pouco justo da parte dos portugueses” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 87).

O capítulo onze aborda os resultados das expedições empreendidas pelos bandeirantes. Os indígenas aparecem no texto central, nas atividades, em uma seção de texto e nos objetivos do capítulo:

Conhecer os objetivos econômicos e as principais características das expedições conhecidas como entradas e bandeiras; Relacionar as entradas e bandeiras à expansão do território sob domínio português na América e à descoberta de ouro; Compreender a relação entre entradas, bandeiras, sertanismo de contrato e o **extermínio** de indígenas e a destruição de quilombos; Reconhecer a importância do trabalho indígena para o desenvolvimento, em vários momentos, da colônia portuguesa na América (como a extração do pau-brasil, a condução das bandeiras pelo interior da colônia, o trabalho nas lavouras coloniais, etc.) (MP, 2014, p. 51 , grifo meu).

O texto central parece dar conta do extermínio citado nos objetivos do capítulo, e podem ser observados nos títulos das seções: *Desbravando o Sertão*, *À caça de indígenas*, *A noção de “guerra justa”*, *Destruidores de missões*, *Em busca do ouro*, *Sertanismo de contrato*. Os capítulos seguintes parecem igualmente confirmar a sentença de extermínio indicada nos objetivos do capítulo onze. Salvo algumas incursões na seção de texto *Patrimônio e diversidade* e nos recursos imagéticos da coleção, os indígenas desaparecem das narrativas da história nacional.

É interessante notar que, o texto intitulado *Povos indígenas*, localizado no item *Metodologia* do manual do professor, traz problematizações acadêmicas atualizadas (GRUPIONI, 1995; SILVA; GRUPIONI, 1995; ALMEIDA, 2003) e procura dialogar com os professores, leitores em potencial do manual. Em sua abordagem, busca tratar de questões acerca dos esquecimentos, estereótipos e visões cristalizadas relativas aos povos indígenas, e também da necessidade de romper tais preconceitos. Porém, a estrutura do livro não corresponde, a rigor, às orientações contidas no manual do professor.

Fugindo de uma linguagem de denúncia, cabe nesta seção uma reflexão sobre a forma como jogos de linguagem e do tempo, articulam-se discursivamente nos processos de identificação hegemônicos em meio às disputas políticas por aquilo que pode ser considerado válido a ser ensinado, processos que podem ser notados na estruturação da obra didática aqui analisada. A história nacional tem sido tensionada na atualidade por debates intelectuais próprios desta área de conhecimento<sup>83</sup> e também por ideias

que trazem para a cena política a temática das “identidades múltiplas e fluídas e móveis” ou do “multiculturalismo” (que) contribuem para desestabilizar o sentido

<sup>83</sup> Sobre o tema ver Barros (2010); Gabriel (2005).

unívoco e engessado de identidade nacional que o conhecimento histórico contribuiu, até data recente, para hegemonizar” (GABRIEL, 2015, p. 36).

Nesse cenário, a palavra diversidade é recorrente nos documentos oficiais relativos à temática indígena. É por este viés, tema de uma unidade da coleção, que as narrativas sobre os povos indígenas são privilegiadas na obra analisada<sup>84</sup>. A ideia de diversidade cultural mobilizada na coleção didática investigada, ao valorizar a pluralidade, em determinados momentos da narrativa, aproxima-se de uma “retórica de tolerância para com a diversidade que tende a ressaltar o que há de superficial e externo nas culturas, exaltando o exótico que demarca sua distância de uma suposta cultura modelar - a europeia” (BONIN, 2015, p. 69).

Pequenas iniciativas, no sentido de desestabilizar versões hegemônicas e deslocar do lugar da subalternidade a história dos indígenas, no âmbito da história do Brasil narrada e fixada nos currículos de História, foram percebidas nas edições mais recentes (2010, 2014) do livro do aluno. Esses deslocamentos são percebidos em algumas abordagens acerca dos povos indígenas, condizentes com o clamor dos movimentos sociais indígenas, sobretudo, ao tratar de questões do tempo presente. Neste aspecto, cabe considerar o atendimento aos parâmetros e diretrizes curriculares elaboradas nas últimas décadas e sobretudo à Lei Federal 11.645/08, aqui entendidos como “textos políticos produzidos em meio a disputas de significados” (FERREIRA; GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 84), efeito das demandas de direito formuladas pelos movimentos indígenas no Brasil.

Na luta política que estabiliza hegemonias na definição de uma história do Brasil ensinada na educação básica, algumas questões contemporâneas foram agregadas às narrativas sobre indígenas, principalmente em relação à luta por demarcação de terras, informações acerca da grande variedade de povos indígenas que vivem no território brasileiro e a valorização de alguns saberes desses povos.

Simultaneamente pode-se perceber a reativação de dispositivos que atuam na manutenção de processos de identificação hegemônicos. Esses processos podem ser percebidos quando a temática é tratada quase que exclusivamente na primeira unidade do volume dois (*Diversidade cultural*), de forma complementar ao texto central, principalmente através das seções de texto e atreladas ao discurso essencializante da diversidade, como discutido no capítulo anterior.

---

<sup>84</sup> No segundo capítulo desta dissertação, este conceito e suas implicações nas práticas escolares foram problematizados e se enquadram na reflexão proposta nesta seção, acerca das estratégias discursivas mobilizadas na estruturação do livro didático.

É estabelecida discursivamente, ao longo das unidades conceituais e capítulos que narram uma história nacional, uma relação hierárquica dos conhecimentos didatizados, reforçada na perspectiva temporal linear e eurocêntrica da coleção, que “embora com variações e alguns reajustes, essa perspectiva tradicional se mantém poderosa e de difícil desestabilização, no âmbito da historiografia escolar” (GABRIEL, 2015, p. 43). Entendo que a ausência e/ou secundarização da temática indígena nas narrativas de brasilidade produzidas e hegemônicas nos textos curriculares contemporâneos fazem parte de estratégias discursivas mobilizadas pelos processos de identificação no âmbito do ensino de história. Esses processos colocam em jogo passado e futuro, memórias e projetos de sociedade nos quais se pretende investir nesta disciplina. Tais estratégias podem se apresentar pelo encaminhamento da temática apenas nos *boxes* ao longo dos capítulos, fora do texto central, de forma secundarizada, “marginal e fragmentada” (GABRIEL, 2014, s/p). Revela-se ainda na ausência do tema nos exercícios que encerram os capítulos e seções; da mesma forma sua presença exclusiva nos capítulos ou unidades referentes ao passado colonial, complementando o quadro da dominação europeia. Esta tendência é recorrente nas três edições, com discretas variações pontuadas ao longo desta seção.

### **3.3 A configuração da história indígena nas narrativas do livro didático**

Na seção anterior, a investigação se concentrou nas articulações discursivas que posicionam e atribuem sentidos aos sujeitos indígenas no âmbito da história nacional, didatizada na coleção *História em movimento*, identificadas a partir da estruturação da obra. Dando continuidade às análises, nesta parte, busco investigar, por meio de marcas textuais encontradas no livro didático em foco, as negociações e disputas de sentidos nas configurações narrativas dos/sobre povos indígenas recontextualizadas nos capítulos referentes à história do Brasil.

As pesquisas em ensino de história tendem a evidenciar a importância das questões de temporalidade e de identidade para a reflexão sobre os processos de produção e de distribuição desse conhecimento (GABRIEL, 2015). Nesta seção, introduzo esse debate, a partir da análise de alguns dos mecanismos mobilizados no processo de produção do conhecimento escolar didatizado na coleção investigada, a partir da pauta antiessencialista pós-fundacional, destacando o potencial heurístico da categoria narrativa. Isto implica em operar com uma compreensão do conhecimento histórico como estrutura narrativa, na perspectiva da hermenêutica de Ricoeur (1997), reafirmando a abordagem do capítulo anterior.



O texto de abertura da unidade 2 (*Diversidade cultural*) do segundo volume, é seguido por questionamentos reflexivos acerca do conceito de cultura, voltados para os estudantes do ensino médio. A primeira indagação é recorrente nas três edições do livro: “O que você entende por cultura? Cite exemplos de diferentes manifestações culturais que você conhece” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 9).

Uma segunda questão é lançada a seguir. Esta última difere entre a primeira edição e as demais. Na edição de 2005, a segunda questão foi a seguinte: “ Em sua opinião, a expansão dos meios de comunicação de massa e da chamada indústria cultural pode pôr em risco a pluralidade cultural do planeta? ” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 9). Esta indagação fora reformulada nas edições de 2010 e 2014 para: “Como você costuma reagir diante de culturas e valores muito diferentes dos seus? ” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 9).

O manual do professor sugere, em formato de respostas às questões anteriores, uma abordagem acerca do conceito de cultura a ser tratada junto aos alunos:

Professor, antes que os alunos deem suas opiniões, você pode propor uma discussão sobre o conceito de cultura – muitas vezes restrito à ideia de erudição -, para que eles reflitam a respeito. O termo “cultura” (do latim *cultura*: cultivar o solo, cuidar) tem de fato várias acepções, em diferentes níveis de profundidade e especificidades. De modo geral, pode-se dizer que cultura constitui um conjunto de hábitos, costumes, crenças religiosas, visões de mundo, lendas e tradições folclóricas de um povo. Na discussão, pretende-se que os alunos percebam que, embora diferentes, não existe uma cultura superior ou melhor que a outra, visto que cada povo encontra soluções viáveis para resolver as dificuldades que enfrenta, superando-as conforme o lugar onde vive e desenvolvendo-se de acordo com suas necessidades. Por isso, a diversidade cultural é um patrimônio da humanidade, visto que expressa a riqueza e a criatividade humanas. Entre as manifestações culturais mencionadas por eles, instigue-os a extrapolar a referência a festas folclóricas típicas. A língua, a culinária e o jeito de comer e de vestir, o uso de técnicas na agricultura e no comércio, por exemplo, assim como qualquer hábito cotidiano, são manifestações culturais de um povo. (MP, 2010, p. 15).

Em relação à segunda pergunta, as edições mais recentes sugerem aos professores uma reflexão junto aos alunos, sobre “suas atitudes e reações diante de manifestações culturais diferentes das que ele considera ‘normais’” (MP, 2010, p. 15)<sup>85</sup>. São incentivados os questionamentos sobre padronizações de comportamento que, por serem considerados superiores ou corretos, geram preconceitos. Da mesma forma, os efeitos da massificação cultural também são levados à reflexão:

---

<sup>85</sup> Em relação a esta segunda questão na edição de 2005, o manual ressalta os riscos de uma uniformização de comportamentos para a pluralidade cultural do planeta, “essa uniformização pode dar-se pela transformação de todas essas manifestações em meros produtos culturais vendáveis” (MP, 2005, p. 41). As constantes mudanças pelas quais passam as culturas também são ressaltadas, “todos esses aspectos devem ser considerados, tomando-se o cuidado de evitar generalizações e dogmatismos” (MP, 2010, p. 15).

Podem ser questionados, ainda, os efeitos da massificação cultural, ou seja, da tendência de normalizar ou padronizar manifestações culturais diversas, o que, além de servir a interesses econômicos – uma vez que transforma a cultura em um produto passível de ser comercializado -, também coloca em risco a pluralidade cultural do planeta, comprometendo a criatividade humana (MP, 2010, p. 15).

Os recortes acima nos aproximam das questões políticas que envolvem tanto os processos de significação e identificação que envolvem o termo *cultura* como os efeitos, tanto políticos quanto epistemológicos, de um sentido de cultura privilegiado, tendo em vista sua centralidade em debates contemporâneos (HALL, 1997), sobre os quais abordamos no capítulo que antecede a este.

Os questionamentos propostos no livro didático, são importantes na medida que geram uma reflexão sobre o uso cotidiano e presente no senso comum acerca termo cultura, no sentido de superá-lo, “quando se faz com que se assemelhe a educação, ilustração, refinamento, informação ampla” (CANCLINI, 2009, p. 37). As sugestões do manual do professor e as questões lançadas no início da unidade, indicam uma concepção de relativismo e pluralismo cultural presente na obra. Para Canclini (2009), este conceito foi a consequência política da pauta que admite como cultura, aquilo que foi criado por todos os homens em todas as sociedades e em todos os tempos. Desta forma, toda sociedade *tem cultura*, portanto, “não há razões para que uma discrimine ou desqualifique as outras (...) cada cultura tem o direito de dotar-se das suas próprias formas de organização e estilos de vida, mesmo quando incluam sacrifícios humanos ou a poligamia” (idem, 2009, p. 39).

No entanto, as problematizações contidas no manual não rompem com uma ideia essencializada de cultura. Resgatando parte das problematizações feitas no segundo capítulo deste estudo, podemos considerar as contribuições da postura epistêmica e política que norteia esta dissertação, no âmbito dos estudos pós-fundacionais, para pensar que não é possível definir cultura como algo *per se*. O pensamento pós-fundacional “se sustenta teoricamente na crítica à ideia de fundamento metafísico e o papel que lhe é atribuído nos processos de significação” (GABRIEL, 2015, s/p). Desta forma, podemos nos afastar de um conceito de cultura definido por uma essência, fora do jogo da linguagem ou de um “sentido unívoco previamente estabelecido” (idem, 2015, s/p). Tendo em vista o papel contingencial dos processos de significação, podemos significar cultura, ou cultural (APPADURAI, 1996), de forma relacional, “em meio as múltiplas possibilidades de definição disponíveis em um contexto discursivo específico” (GABRIEL, 2015, s/p).

Ao falar das “várias acepções” do termo cultura, o manual do professor admite as lutas pela significação hegemônica desse termo. Não é pretensão deste estudo desqualificar qualquer que seja, ou apontar a melhor das acepções, mas propor uma reflexão na pauta antiessencialista

pós-fundacional. Uma perspectiva de cultura de forma essencializada ou ainda, como conjuntos fixos e homogêneos, induz a uma compreensão das identidades indígenas como imutáveis e não relacionais. Mesmo atrelada a uma ideia de benevolência e tolerância, esta concepção traz implicações epistemológicas e políticas ao ensino da história indígena. John Monteiro (2003), ao discorrer sobre os processos que redefinem continuamente as identidades indígenas em meio às relações em que se constituem, afirma:

Para se entender este “Brasil indígena”, é preciso antes rever a tendência seguida por sucessivas gerações de historiadores e de antropólogos que buscaram isolar, essencializar e congelar populações indígenas em etnias fixas, como se o quadro de diferenças étnicas que se conhece hoje existisse antes do descobrimento – ou da invenção – dos índios. (MONTEIRO, 2003, p.121-122).

Ao analisar o texto central do capítulo onze, intitulado *Os bandeirantes*, a seção de texto *À caça de indígenas*, deixa entrever não apenas uma concepção de cultura, que orienta a abordagem, como também suas consequências para o ensino da história indígena escolar:

Viajando geralmente descalços e armados com arco e flecha e mosquetões, um tipo de espingarda pesada, os bandeirantes cruzavam vales e montanhas seguindo o curso dos grandes rios. Indígenas **aculturados**, ou de aldeias aliadas, também participavam dessas expedições, trabalhando como guias, caçadores ou cozinheiros (veja no boxe a seguir o papel reservado às mulheres nessa sociedade). Os bandeirantes se beneficiaram da cultura indígena, sobretudo no que se refere ao conhecimento da natureza, para desbravar e conquistar o interior. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 96, grifo meu).<sup>86</sup>

Para Silva (2015), “a ideia de extinção dos indígenas persiste com força nas escolas brasileiras, apesar de os prognósticos fatais, felizmente, não terem se confirmado” (SILVA, 2015, p. 57)<sup>87</sup>. Atrelada à ideia de extinção indígena, está a questão da aculturação, categoria que surge na narrativa do livro didático, no capítulo que praticamente encerra a participação indígena na história nacional na obra em questão. Segundo Silva (2015):

Outro equívoco que também permanece bastante presente é a chamada “aculturação”, uma sedutora (e hoje considerada equivocada) ideia de que, no contato com a população não indígena, os índios teriam “perdido”, ao longo do tempo, sua cultura, tornando-se, portanto, ‘menos índios’. As teorias da aculturação previam o gradual desaparecimento dos grupos étnicos, que seriam incorporados, em menor ou maior grau, ao grupo majoritário.” (SILVA, 2015, p.57)<sup>88</sup>.

<sup>86</sup> O termo aculturado é comum às três edições.

<sup>87</sup> O autor se refere ao estudo de Darcy Ribeiro *Os índios e a civilização*, publicado em 1970, que chamou a atenção para a situação das populações indígenas e apontava para o acelerado e contínuo desaparecimento das sociedades indígenas. John Monteiro (1995), afirma que a partir do século XIX predomina um prognóstico de desaparecimento total dos povos indígenas.

<sup>88</sup> “Egon Schaden (1969), por exemplo, referiu-se a processos de mudanças decorrentes dos contatos entre grupos culturalmente diversos, nos quais a aculturação seria o conjunto de transformações das sociedades indígenas em

Para este autor a ideia de aculturação, desconsidera o longo período de contato a que foram submetidas as diversas populações indígenas de todo território atualmente denominado Brasil, desde os tempos da colonização ibérica. Silva (2015), nos fala ainda das implicações políticas deste tipo de abordagem no presente, locus da tensão passado futuro:

Tais informações ainda são repassadas nos bancos escolares, da Educação Básica ao Ensino Superior e, muitas delas, recebem a chancela de pesquisadores que as reproduzem em obras e artigos que versam sobre a temática. Desconhecem-se, assim, línguas, tradições e culturas, bem como as trajetórias espaciais e temporais vividas por essas sociedades. A atitude de desqualificar muitas das populações indígenas da atualidade como “aculturadas”, remete a uma espécie de escala evolutiva (SILVA, 2015, p. 57).

Esta última consideração de Silva, remete a marcas de um regime moderno de historicidade (Hartog, 1996) no ensino de história indígena no âmbito da história do Brasil, em uma perspectiva de futuro como progresso, conforme a abordagem do capítulo dois desta dissertação. A narrativa didática analisada reforça uma tradição da modernidade que pretende instituir e dar legitimidade a processos de identificação sociais hegemônicos “localizados em tempos diferentes segundo a linha do progresso inexorável” (ARAÚJO, 2013, p. 274).

Concepções como a de “aculturação”, tendem a reforçar a condição de “passado perpétuo” (SILVA, 2015, p. 52) para as populações indígenas nas narrativas didáticas, ao fixar e essencializar identidades. Neste sentido, a proposta epistemológica e política deste estudo, aproxima-se de uma acepção de cultura como processos de significação, portanto processos discursivos, contingentes e em constante disputa por sentidos hegemônicos. Isto implica, portanto, em pensar em como se reelaboram interculturalmente os sentidos. Segundo Canclini:

dizer que a cultura é uma instância simbólica na qual cada grupo organiza sua identidade é dizer muito pouco nas atuais condições de comunicação globalizada. É preciso analisar a complexidade que assumem as formas de interação e de recusa, de apreço, discriminação ou hostilidade em relação aos outros, nestas situações de confrontação assídua (CANCLINI, 2009, p. 44).

Uma abordagem intercultural crítica na pauta pós-fundacional para o ensino da história indígena escolar, permite “simultaneamente explorar a dimensão identitária inerente ao conhecimento histórico e operar com as ideias de multiplicidade e de diferença percebidas como elementos configuradores do social” (GABRIEL; DOMINGUES, 2015, s/p). A análise da obra indica uma inconsistência do diálogo intercultural como forma de enfrentamento com a questão

---

contato com populações não indígenas. De acordo com Joana Fernandes (1993), entretanto, *A teoria da aculturação, muito difundida entre nós, vem sendo questionada pela antropologia desde a década de [ 19 ]70*” (SILVA, 2015, p. 57).

da temporalidade e alteridade. Uma breve iniciativa neste sentido se encontra no capítulo quatro, denominado *Portugal e sua colônia na América*. Ainda que de forma tangencial pelo fato de estar fora do texto principal, a seção *Passado Presente*, apresenta um texto intitulado *Aprendendo com os indígenas*. Este texto ressalta e valoriza a troca de saberes entre indígenas e portugueses, conforme o trecho abaixo:

Populações nativas tiveram importantes papel na economia colonial no primeiro século e meio da colonização. E não apenas como força bruta empregada na lavoura comercial, mas em atividades que exigiam conhecimentos e habilidades que somente os habitantes das matas detinham(...) O sul da Bahia abriga hoje remanescentes dos antigos povos Tupi cujos antepassados se destacaram não apenas pelo trabalho, mas também pela transferência de saberes específicos, que só eles detinham, ao colonizador europeu (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 37).

Ao final do quarto capítulo, *Portugal e sua colônia na América*, são apresentados dois exercícios que dão continuidade a abordagem da seção *Passado Presente*:

5. A mão de obra indígena utilizada na extração de pau-brasil foi paga inicialmente pelos portugueses por meio da prática do escambo. Explique de que forma essa atividade alterou o modo de vida das populações indígenas.
6. O contato dos portugueses com os povos indígenas que viviam no atual território brasileiro também promoveu alterações no modo de vida dos lusitanos. Explique como esse contato afetou as técnicas de produção náutica dos portugueses. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2011, p.55)

Nos livros didáticos, exercícios e atividades propostas aos alunos, carregam em si “marcas das disputas em torno do controle social do que deve ser considerado legítimo de ser ensinado” (GABRIEL, 2009, p.27), portanto, recebem uma atribuição de função reguladora. Ao indicar aquilo que se pretende fixar, os exercícios dos livros didáticos disputam simbolicamente a afirmação de significados, que decidirão, ainda que provisoriamente, o que contará como conhecimento oficial.

Sobre a temática indígena, a quase totalidade das atividades e exercícios sugeridos na coleção, concentram-se no volume dois<sup>89</sup>, intitulado *O mundo moderno e sociedade contemporânea*. Os últimos exercícios a tratar dos povos indígenas, localizam-se no capítulo onze, *Os bandeirantes*. A tônica recai sobre a grande destruição e escravização de indígenas no Brasil, São os exercícios a seguir:

2. As expedições à procura de indígenas saíam, em sua maioria, da vila de São Paulo. Descreva como eram organizadas essas expedições.
3. Quais eram os conflitos entre bandeirantes, jesuítas e indígenas?

<sup>89</sup> Os exercícios do capítulo três, do volume 1, intitulado *Nossos mais antigos ancestrais*, referem-se aos paleoíndios, por isso não são aqui considerados.

5. A captura de indígenas para a escravização compreendeu diversas estratégias utilizadas pelos paulistas. Identifique essas estratégias (AZEVEDO, SERIACOPI, 2014, p. 142).

O volume três da coleção, intitulado *Do século XIX aos dias de hoje*, aborda, sobretudo, as temáticas do século XX. Nos capítulos dedicados à história do Brasil republicano, nenhum exercício sobre a temática indígena foi localizado. Da mesma forma a questão está ausente nos textos centrais e objetivos dos capítulos deste volume.

Neste volume, o capítulo 21, nomeado *Novos rumos para o Brasil*, tem por proposta resgatar a história mais recente do Brasil, a partir da Constituição brasileira de 1988 até os dias atuais. Denúncias de assassinatos de lideranças ligadas às lutas ambientais ou por demarcação de terras, estão presentes no texto de abertura do capítulo. Um dos líderes da resistência é o cacique Nísio Gomes, que ganha destaque numa foto da página 237. Neste caso as lutas do povo guarani-kaiowá se entrelaçam às lutas dos trabalhadores rurais, sem as especificidades propriamente indígenas.

Interessante notar a dinâmica temporal estabelecida entre passado e presente em relação às demandas do presente indígena na obra analisada. O capítulo 21 sintetiza avanços e desafios da consolidação de um regime democrático no Brasil, sobretudo a partir do final dos anos 1980, quando tivemos o recrudescimento dos movimentos sociais, inclusive dos movimentos sociais indígenas. Entretanto, nenhuma alusão às lutas e conquistas indígenas são encontradas neste capítulo.

Sobre estas questões do presente indígena, encarrega-se o capítulo dois, do volume dois, intitulado *Diversidade cultural*. A luta pela terra é o tema da seção de texto *Passado Presente*. Em meio aos outros exercícios referentes ao século XVI, apresentados na seção intitulada *Organizando as ideias*, dois deles se voltam para as questões hodiernas:

8. Atualmente, estima-se que existam no Brasil entre 450 mil e 700 mil indígenas, divididos entre povos e etnias diversas. Essa variedade de etnias caracteriza o Brasil como um dos países de maior diversidade cultural do planeta. Defina pelo menos três aspectos da vida social e política que exemplificam as diferenças entre os povos indígenas.

9. A constituição brasileira estabelece que as terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas pertencem à União e apenas eles têm direito ao usufruto dessas terras, que constituem cerca de 13% do território brasileiro. Apesar disso, vêm ocorrendo conflitos em torno de terras indígenas envolvendo o Estado, grupos indígenas e vários interesses econômicos. Faça uma síntese descritiva desses conflitos. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2011, p.33)

Desta forma, atreladas discursivamente ao século XVI, as articulações narrativas que envolvem temporalidades e alteridades, parecem reforçar uma perspectiva de “simultaneidade do não contemporâneo” (KOSSELECK, 2006), na qual o presente indígena se associa a uma

ideia de imagem viva do passado, disponível ao observador (TURIM, 2012). Quanto às representações dos indígenas nos livros didáticos de história, Coelho (2009)<sup>90</sup> argumenta:

O que se verifica nos livros didáticos selecionados é uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se percebe um processo de redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição dos conteúdos, em tudo atento às pesquisas mais recentes, por outro, nota-se a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga *vocação* (COELHO, 2009, p. 274).

Na coleção didática analisada nesta pesquisa, o fato de alocar a temática indígena prioritariamente em uma unidade conceitual denominada *Diversidade cultural*, não tenderia a reforçar uma estratégia discursiva no sentido de “reconciliar a história e de harmonizá-la” (BONIN, 2010, p. 78)? Esta perspectiva tende a essencializar e naturalizar as diferenças, sem provocar uma reflexão sobre os processos de diferenciação e nas relações de poder e saber nas quais as diferenças são produzidas, colaborando, assim, “para a manutenção de certa ordem de saberes e de valores consagrados no meio escolar” (SKLIAR *apud* BONIN, 2010, p. 75). Ferreira, Gabriel e Monteiro (2014), afirmam que a introdução de novos conteúdos não constitui condição suficiente para assegurar um currículo mais aberto às diferenças culturais.

Refiro-me “a diferença que conte, que requeira confronto, negociação, acordo entre modelos diferentes de viver” (BAUMAN *apud* BONIN, 2010, p. 81).

No último volume da coleção, as narrativas sobre esses povos ficam restritas praticamente a seção *Patrimônio e diversidade*<sup>103</sup>, revelando, assim, estratégias discursivas que colaboram com a produção de uma historicidade rarefeita, isto é, de fraca articulação entre passado e presente, reforçando os “esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil” (Bittencourt, 2013, p.106).

No enfoque que constitui a porta de entrada das narrativas sobre indígenas presentes neste volume da coleção, o presente indígena tende a se afirmar, mesmo que por vieses externos às suas demandas e memórias, à medida que seu passado e autoria/protagonismo se apagam.

São exemplos dessas narrativas, a homenagem à terra natal de Getúlio Vargas, o estado do Rio Grande do Sul, que recebe destaque na seção *Patrimônio e diversidade*, em um texto intitulado *Uma terra com muitos povos*. Neste texto a presença indígena vem atrelada ao aldeamento dos sete povos das Missões:

nas proximidades de São Miguel encontra-se a aldeia indígena guarani *Tekoa Koenju*, cujo assentamento iniciou-se em 2001. Desde então, os membros da aldeia passaram

<sup>90</sup> O autor investigou coleções destinadas às quintas e sextas séries do ensino fundamental, publicadas entre 1992 e 2005. <sup>103</sup> Cabe reiterar que esta seção tem por objetivo “dar ênfase principalmente às experiências sociais de grupos cuja cultura, ao longo da História, foi alijada do conceito de Patrimônio Cultural, como é o caso dos afrodescendentes, indígenas, mulheres pobres, sertanejos, entre outros” (MP, 2010, p. 12).

a organizar um coral com técnicas de música e dança inspiradas naquelas ensinadas pelos padres jesuítas nos séculos XVII e XVIII, com canções entoadas em língua guarani. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2014, p.78)

Em relação ao estado do Mato Grosso, o texto desta mesma seção intitulado *A conquista do Brasil Central*, destaca as figuras dos irmãos sertanistas Leonardo, Cláudio e Orlando Villas-Boas na criação do parque Nacional do Xingu, primeira reserva indígena homologada pelo governo federal:

Era a chamada *Marcha para o Oeste*, cuja a liderança em pouco tempo ficou a cargo dos irmãos sertanistas Leonardo, Cláudio e Orlando Villas-Boas. (...) O estado do Mato Grosso conta com uma das maiores diversidades de povos indígenas do país – são pelo menos 38 povos diferentes. Durante as expedições, os irmãos Villas-Boas travaram contato com muitos desses povos indígenas. Desse contato, surgiu em 1961 o Parque Nacional do Xingu (AZEVEDO e SERIACOPI, 2014, p.78).

O mais novo estado do Brasil, o Tocantins, ganha destaque na já referida seção, no capítulo 16, intitulado *O Brasil sob a ditadura civil-militar*. Os povos indígenas que vivem atualmente neste estado brasileiro, são citados no texto, sem qualquer articulação à história da guerrilha do Araguaia, foco da abordagem:

Existem no estado cerca de 10 mil indígenas, divididos em 82 aldeias. Eles pertencem a diferentes povos, como Xambioá, Xerente, Apinajé, Krahô, pankararu, entre outros. Um dos locais com maior presença indígena é a ilha do Bananal, onde vivem cerca de 3 mil Karajá e outros 850 Javaé (AZEVEDO e SERIACOPI, 2014, p.78).

Nos capítulos quatro e cinco, os estados de Rondônia e Acre, respectivamente, são abordados na seção *Patrimônio e diversidade*. No estado de Rondônia, ao focalizar a extração da borracha extraída das seringueiras da floresta amazônica, o texto ressalta a construção da ferrovia Madeira-Mamoré. Dentre as dificuldades na construção da ferrovia, estão os “ataques indígenas” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014, p. 40). Ao final do texto os povos indígenas são apenas citados, suas memórias não são inseridas nas narrativas do texto: “também é significativa em Rondônia a presença de povos indígenas. Atualmente, cerca de 30 povos diferentes habitam as terras desse estado. Alguns são descendentes dos primeiros habitantes dessa região” (idem, 2014, p. 40).

A revitalização da produção da borracha no Brasil, nos anos 1940, é destacada na abordagem em relação ao estado do Acre. De forma semelhante ao capítulo anterior, ao final do texto, as etnias indígenas que vivem atualmente no estado são apenas citadas: “Outra característica marcante do Acre é a variedade de povos indígenas. Eles pertencem a diversas etnias, como os Axinawá, Yawanawá, Katukina, Jaminawa, Kulina, Ashaninka, Nukini,



Apurinã, entre outras” (idem, 2014, p. 64).

Porém, é nesta mesma seção de texto (*Patrimônio e diversidade*), que se pode observar uma breve subversão da tendência em subalternizar a história indígena no âmbito da História do Brasil fixada nos currículos escolares. Refiro-me ao texto *Terra de muitos povos*, inserido no capítulo 29 do segundo volume<sup>91</sup>, intitulado *O Brasil sob D. Pedro II*. O box aborda a participação de indígenas de diferentes etnias no exército brasileiro, durante a Guerra do Paraguai:

Enviado a Mato Grosso, o Exército brasileiro contou com o reforço dos indígenas que viviam na província. Eles pertenciam a diferentes etnias, como os Kadiwéu, os Terena, os Guaná, os Chamacoco, os Caiapó, os Bororo, etc. A atuação dos indígenas do lado brasileiro na Guerra do Paraguai foi variada: faziam reconhecimento de território, protegiam as fronteiras, ajudavam na abertura de trilhas no meio do mato, socorriam as forças militares com mantimentos e também pegavam em armas. Passados 140 anos do fim do conflito, a presença indígena em Mato Grosso do Sul continua significativa; cerca de 10% da população indígena do país está nesse estado (idem, 2014, p. 252).

Nos demais espaços do capítulo, não existe qualquer menção sobre essa participação. Com efeito, na obra analisada, os povos indígenas encontram-se deslocados da cadeia equivalencial que constitui uma história do Brasil imperial ou republicana ensinada nas escolas. O lugar destinado a estes povos é recorrentemente vinculado ao passado, sobretudo naquele que convencionamos a chamar de período colonial, no qual a presença destes sujeitos é inegável. Fora desta temporalidade, não é possível a estes sujeitos, inscrever suas memórias na história nacional didatizada, na medida em que o silenciamento destas aumenta gradativamente, quanto mais próximas do tempo presente. É notável a continuidade de uma tradição curricular (ABUD, 2007) que situa a história dos povos indígenas num lugar periférico, conforme já fora indicado por alguns estudos, como o de Bittencourt (2013):

Os povos indígenas, depois da expulsão dos jesuítas e da saga bandeirante, são relegados ao total esquecimento. O século XIX, analisado sob perspectivas políticas ou sociais, incluindo nesse período a série de estudos em torno da abolição da escravidão, nada informa sobre os indígenas. Na fase republicana mais recente, o silêncio persiste e são alguns livros escolares que passaram, mais recentemente, a anunciar a atuação de novos “protetores dos indígenas”: Rondon e os irmãos Villas Boas”. (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

Ao analisar as articulações entre as unidades temporais sintetizadas e narrativas nacionais validadas e legitimadas como objeto de ensino, nota-se nas práticas articulatórias hegemônicas na coleção, uma tendência à estabilização da “tradição” mencionada. Ao abordar a temática

<sup>91</sup> Na edição de 2010, este era o capítulo 4, localizado no volume 3.

indígena somente em associação aos conteúdos referentes aos séculos XVI e XVII e silenciadas a partir da “saga bandeirante”, as narrativas do livro didático mobilizam mecanismos discursivos que podem ser notadas mesmo nas questões hodiernas, que são tratadas apenas na primeira unidade do segundo volume<sup>92</sup>, desarticuladas dos conteúdos referentes aos séculos XX e XXI. Desta forma fragmentada, “suas memórias aparecem de forma descontínua, como flashes, em boxes, sem um fio que as articule e possibilite a sua inserção e hibridizações com outras historicidades” (GABRIEL; DOMINGUES, 2015, s/p).

A análise realizada até aqui nos permite afirmar a pertinência de uma aproximação com a perspectiva pós-fundacional, no sentido de buscar, no jogo político e discursivo, desestabilizar as narrativas nacionais hegemônicas, de forma a abrir a possibilidade de outras articulações e hibridizações das narrativas indígenas em meio a uma história do Brasil configurada nos currículos escolares. Desta forma, redimensionando o debate teórico, “em vez de investirmos na superação da tensão universal e particular, explorarmos as disputas pela definição da própria fronteira que a define” (GABRIEL, 2015, p. 41). Nos processos de hegemonização, um particular sempre ocupa o lugar do universal, em um determinado contexto discursivo. Combater posições estabilizadas como hegemônicas, significa produzir outras hegemonias, outras estabilizações, “reconhecendo o potencial político do momento da reativação da contingência que nos autoriza pensar a abertura para outras definições” (GABRIEL, 2014, p.6). Desta forma, podemos pensar em possibilidades de autoria/protagonismo por parte dos sujeitos indígenas no âmbito da história do Brasil. Pensar em práticas discursivas que produzam deslocamentos e ampliação da cadeia de equivalência que constitui uma história nacional hegemônica/universalizada, ensinada na educação básica, que incluam narrativas indígenas, até então excluídas desse sistema de significação, conforme indicaram as análises realizadas nesta seção.

Sem dúvida, os debates historiográficos atuais, relacionados ao combate às visões estereotipadas e preconceituosas, apresentam-se potentes na desestabilização de versões hegemônicas no sentido de subverter a lógica da subalternidade indígena, reelaboradas e adaptadas ao discurso pedagógico. Entretanto, são poucos os momentos nas narrativas analisadas na obra, que indicam deslocamentos daquilo que se quer fixar como saber legitimado no ensino da história do Brasil. Entendo, no entanto, que esses deslocamentos produzem efeitos mais subversivos quanto mais e de forma consistente e rigorosa a questão da temporalidade e das identidades, sejam incorporadas nessas reflexões, disputando, assim, definições

---

<sup>92</sup> Sobretudo no capítulo 2, intitulado *Pindorama e seus habitantes*. O ensino do nheengatu no município de São Gabriel da Cachoeira é destacado no capítulo 5, intitulado *O Governo-Geral*.

hegemônicas de história do Brasil ensinada na Educação Básica. Isto significa mobilizar experiências e memórias indígenas (passado), na construção de projetos (futuro) “coletivos e individuais selecionados como conteúdos a serem ensinados em cada presente” (GABRIEL, 2015, p. 35). E neste ponto, cabe reiterar o debate iniciado no capítulo anterior, para pensar os processos de identificação indígenas como demandas do presente, capazes de mobilizar práticas transformadoras subversivas no jogo político que decide o que é e o que não é válido a ser ensinado.

Considerando as crises que tendem a desestabilizar um sentido único ou fixado de identidade nacional, no qual “o conhecimento histórico contribuiu, até data recente, para hegemonizar” (GABRIEL, 2015, p. 36), o desafio a ser enfrentado consiste no “deslocamento de uma temporalidade linear de direção predeterminada para outras possibilidades de articulação entre passado, presente e futuro” (idem, 2015, p. 38). Tal superação implica em tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre um leque mais amplo de grupos culturais e atores sociais, desconstruir discursos discriminatórios e simultaneamente oferecer aos estudantes uma compreensão da trama relacional que nos constitui como sujeitos na multiplicidade de experiências históricas com o outro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao caminhar para a finalização desta dissertação, torna-se necessário ressaltar o caráter contingencial e provisório deste fechamento, condizente com a postura epistemológica que orientou esta pesquisa, a pauta pós-fundacional. Neste caso, as análises desenvolvidas, se inscrevem no desafio político de desestabilizar hegemonias e recolocar no jogo da definição a história indígena escolar no âmbito da história nacional.

O debate educacional contemporâneo, encontra-se interpelado por diferentes demandas de direito, dentre as quais, as demandas dos movimentos sociais indígenas, materializadas na Lei Federal 11.645/2008. Sobre a obrigatoriedade instituída pela prescrição legal, Monteiro (2015) questiona: “ até que ponto rompem uma tradição inventada e instituída há cerca de um século sobre como ensinar história? Temos aqui uma inovação ou uma simples adequação a uma tradição? ” (MONTEIRO, 2015, p. 403). Esses questionamentos me acompanharam no processo dissertativo e na investigação realizada busquei destacar as questões temporais, em particular, na forma como o uso do passado em nosso presente mobilizou identidades indígenas, tendo em vista que no cenário político contemporâneo, movimentos indígenas “tendem a fazer apelo às “raízes” históricas na defesa de seus interesses e demandas” (GABRIEL, 2015, p.9).

A produção acadêmica na área de história indígena, tem se ampliado nos últimos anos, conforme indicaram os levantamentos realizados neste estudo. Da mesma forma, pesquisas no âmbito do ensino de história, ocupam cada vez mais espaço nos programas de pós-graduação, em obras e periódicos científicos da área. Porém, ao cruzarmos as duas áreas de pesquisa, percebemos uma baixa articulação entre as temáticas, apesar do tímido incremento verificado muito recentemente, nos simpósios temáticos do evento Perspectivas do Ensino de História e também nos simpósios nacionais da ANPUH, em suas últimas edições, sobretudo nos anos de 2013 e 2015. É, portanto, no ensino da história indígena, que esta pesquisa busca contribuir para o debate, a partir do campo curricular e das contribuições das abordagens discursivas pós-fundacionais.

Na produção acadêmica do campo curricular, a investigação em periódicos de classificação A1 e A2, indicou uma ausência da temática indígena nas pesquisas desta área. Porém, em edições pontuais dos anos de 2010 e 2012, portanto como reverberações da Lei Federal 11.6456, alguns artigos problematizaram, em uma pauta antiessencialista, categorias especialmente importantes para esta pesquisa, tais como identidade, diferença e interculturalidade. Em artigo mais recentemente, a temática veio à tona na área do currículo a partir do diálogo com o movimento da modernidade/colonialidade, na pauta mais ampla dos estudos pós-coloniais, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Foi possível ao longo da pesquisa, identificar perspectivas teóricas que, em diálogo com a pauta pós-fundacional, privilegiada nesta dissertação, podem fazer avançar os debates curriculares, face as demandas de diferença que envolvem a história indígena ensinada nas escolas da educação básica. Nesse sentido, uma das apostas desta dissertação, diz respeito ao estabelecimento de uma aproximação teórica entre a perspectiva dos estudos póscoloniais/decoloniais com a pauta pós-fundacional. Cabe o investimento dessa articulação no sentido de radicalizar a crítica ao pensamento ocidental eurocêntrico, analisando seus efeitos sobre os processos históricos que produziram desigualdades na América Latina, sem abrir mão das leituras antiessencialistas de mundo, tendo em vista o “giro epistêmico” (GABRIEL, 2015, s/p) comum às duas perspectivas teóricas.

Tema recorrente nas análises pós-coloniais, a temática da interculturalidade crítica, no quadro da crítica decolonial, em diálogo com a pauta pós-fundacional, mostrou-se igualmente profícua como uma das apostas teóricas nas análises que buscam fazer avançar os debates da diferença e da tensão universal e particular no campo curricular, neste caso, acerca da história indígena escolar no âmbito da história nacional.

As leituras antiessencialistas que dialogam com algumas questões em torno da interface currículo de história, saber e poder, no âmbito das pesquisas do campo curricular, se mostraram potentes nas análises da empiria selecionada para esta dissertação. Ao trazer para o debate algumas reflexões no âmbito desses estudos, que envolvem identidade e diferença a partir de práticas discursivas que as articulam com o ensino de história indígena nas escolas brasileiras, pude aprofundar a análise da estruturação da coleção, numa perspectiva que busca enfrentar concepções essencializadas das identidades indígenas, buscando uma noção de diferença constituída no jogo político, indo ao encontro da pauta pós-fundacional aqui proposta.

A estratégia discursiva privilegiada na coleção investigada, no sentido de equacionar demandas do presente indígena, que reivindicam a inscrição de suas memórias na história nacional, deu-se pelo viés da diversidade cultural, título da unidade conceitual que abrigou a grande maioria dos capítulos que abordaram a temática indígena. Nesta perspectiva de diversidade, a diferença é naturalizada, desconsiderando, assim, os processos de diferenciação, que envolvem relações de poder assimétricas e estratégias de hierarquização que instituem posicionamentos sociais. Desta forma, a articulação entre demandas de direito dos movimentos indígenas da atualidade com o dever de memória nacional, ocorre de forma tímida, com apelo a uma retórica da diversidade (BONIN, 2010). Ficou estabelecida, assim, uma estratégia de “acomodação da tradição” (MONTEIRO, 2015), questionada no início desta seção.

A análise discursiva aqui proposta, em diálogo com a Teoria do Discurso (LACLAU, 1996), nos permite avançar nos debates curriculares, se considerarmos a hegemonia como luta contínua pelo controle de significações, portanto sempre aberta para a desconstrução das hegemonias estabelecidas. Neste aspecto, afasto-me de uma linguagem de denúncia, para pensar em possibilidades de outras significações, outras fixações de sentido acerca da história indígena ensinada nas escolas brasileiras, diferentes das que foram fixadas na coleção didática investigada.

Nesta perspectiva as teorizações da história de abordagem narrativista, que receberam destaque neste estudo, permitirem pensar a produção do conhecimento histórico de forma articulada aos processos de identificação que operam com a questão da alteridade no tempo e no espaço. Entender o conhecimento histórico como estrutura narrativa, reafirma o potencial analítico da categoria “narrativa histórica”, no âmbito da hermenêutica de Ricoeur (1997). No caso desta dissertação, o foco recaiu nas configurações narrativas (mimeose 2) de uma coleção didática da disciplina história para o ensino médio. Narrativas que produzem sentidos de uma história do Brasil ensinada.

De forma geral, as narrativas configuradas na coleção didática analisada, indicaram uma tendência de estabilização de práticas articulatórias hegemônicas, na qual a história indígena fixada encontra-se subalternizada no âmbito da História do Brasil fixada nos currículos escolares. Reproduzem, portanto, uma tradição na qual uma perspectiva eurocêntrica é hegemônica, tanto do ponto de vista da seleção daquilo que deve ser ensinado, quanto da ordenação cronológica de base linear. Desta forma, reforçam uma narrativa histórica pautada no “regime moderno de historicidade” (HARTOG, 1996).

As intenções presentes no manual do professor, em buscar “reforçar a historicidade dos povos indígenas” (MP, 2010, p. 5), não se mostraram suficientes para efetivar mudanças nas narrativas sobre indígenas configuradas no livro didático. O conhecimento histórico didatizado e recontextualizados no livro didático em tela, não teve seu potencial subversivo explorado em relação à história dos povos indígenas, contradizendo as orientações do manual destinado aos professores de história.

Mas é a própria perspectiva do círculo hermenêutico desenvolvida por Ricoeur (1997), que traz a possibilidade de compreender a narrativa histórica como aberta a múltiplas possibilidades interpretativas. Portanto aberta a novas possibilidades de reelaboração didática do conhecimento histórico, fora de uma ideia linear eurocêntrica, na qual a noção de processo se confunde com a de progresso, aberta igualmente a novos sentidos de processo, caro ao ensino e aprendizagem da disciplina escolar história. Pensar em narrativas “dos” povos indígenas,

superando as narrativas “sobre” povos indígenas. Isso significa reconhecê-los como sujeitos nas narrativas dos processos históricos nos quais se inserem, significa que “subversões e mudanças produzidas em nosso ‘espaço de experiência’ expressam e ampliam nosso ‘horizonte de expectativas’” (MONTEIRO, 2015, p. 407).

## **REFERÊNCIAS**

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES,

Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas: Identidades e Cultura nas Aldeias Coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

\_\_\_\_\_. "O Lugar dos Índios na História entre Múltiplos Usos do Passado: reflexões sobre cultura histórica e cultura política". In: R. Soihet; M. R. Celestino de Almeida; C. Azevedo; R. Gontijo. **Mitos, Projetos e Práticas Políticas: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, pp. 401- 428.

ALMEIDA, Gisele Iecker de. Futuro e história: análise da temporalidade atual. **Revista História da Historiografia**, n. 15, p. 51-69, agosto, 2014.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias** / Tese de Doutorado. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. 2012.

\_\_\_\_\_. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.265-285.

\_\_\_\_\_. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antonio Flavio & CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 126-159.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p.181-207, set/dez, 2014.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento**. São Paulo: Ática, 2013.

\_\_\_\_\_. **História em movimento**. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. **História**. São Paulo: Ática, 2005.

BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e Capoeira: negociando sentidos de "cultura negra" na escola**. Dissertação de mestrado. Orientada por Carmen Teresa Gabriel. UFRJ, 2013.



BARROS, José Assunção de. As crises recentes da historiografia. **Diálogos**, v. 14, n. 1, 2010, p. 133-158.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural, **Revista Currículo sem Fronteira**, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, p.53-69.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario et al. (org.) **O Ensino da História e Memória Coletiva**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.101-132.

\_\_\_\_\_. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar, Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 83-104.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.

\_\_\_\_\_. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação: **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: História Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Guia de livros didáticos: **PNLD 2012: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. História: **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: DOU, 11 de mar. 2008.

CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2005.

CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

\_\_\_\_\_. MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 151169, 2010.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.01, abril, 2010, p.15-40.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, pp. 61-74, Sept./Dec, 2002.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, pp. 61-74, Sept./Dec, 2002.

\_\_\_\_\_ & XAVIER, Giseli P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.48, pp.641-813, set-dez, 2011.

\_\_\_\_\_. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & política**, v. 25, n. 2, pp.091-107, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, n. 19, jul. 2003, p. 283-302. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832003000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100012) Acesso em 19 de fev. 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, pp. 549-566, 2004.

COELHO, Mauro Cezar. **Do Sertão para o Mar – Um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751 -1798)**. Tese Doutorado em História Social, Universidade de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: Helenice Bastos Rocha; Luiz Resnik; Marcelo Souza Magalhães. (Org.). **A História na escola: autores livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, pp.263- 280.

\_\_\_\_\_. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. Caxambu: 2007. 9 páginas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em 23 de jul. 2010.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos -** subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; 2014.

COLLET, Célia. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p.115-130.

COSTA, Marisa V; SILVEIRA, Rosa H; SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, pp. 36-61, 2003.

COSTA, Warley da. Currículo de História e produção da diferença: Fluxos de sentidos de negro recontextualizados na história ensinada. In: MONTEIRO et al (Orgs). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, pp. 129-145.

CUNHA, Manoela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados [online]**. São Paulo, vol.8, n.20, pp. 121-136, Jan./Apr. 1994.

DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. **Formação Docente Indígena: Trajetória e Desafios do Diálogo Intercultural**. Revista *Ágora*. Unimes Virtual. Vol.1- Número 1 – DEZ. 2015. Disponível em: <http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=formacao&page=index>

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/ago, 2003, p. 16-35.

FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus- Amazonas.

FUNARI, Pedro Paulo & PIÑÓN, Ana. **A temática Indígena na Escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista FAEEBA**, v. 22, 2013a, p. 54-67.

\_\_\_\_\_. Usos e abusos do conceito de transposição didática: considerações a partir do campo disciplinar de História. In: IV SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE

HISTÓRIA, 2001, Ouro Preto. **Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**, Ouro Preto, 2001, p. 1-11. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>. Acesso em: 07 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente. In: Elizeu Clementino de Souza. (Org.). **(Auto) Biografias e documentação narrativa**. Redes de pesquisa e formação. 1ed.Salvador: Edufba, 2015a, v. 1, p. 219-242.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar em meio aos jogos de linguagem dos debates curriculares contemporâneos. In: José Carlos Morgado; Geovana Lunardi Mendes; Antônio Flávio Moreira ; José Augusto Pacheco. (Org.). **Currículo, Internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros**. 1ed.Santo Tirso- Portugal: De Facto, 2015b, v. 1, p. 233-241.

\_\_\_\_\_. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, 2015c, p. 35-59.

\_\_\_\_\_. Currículo de História: entre experiências temporais e espaciais. In: Ernesta Zamboni; Carolina Boverio Galzarani; Carolina Pacienvitch. (Org.). **Memórias, sensibilidades e saberes**. 1ed.: Átomo e Aliena Editores Associados, 2015d, v. 1, p. 120-137.

\_\_\_\_\_. **E se o currículo fosse multiculturalmente orientado?** In: XIV Reunião do ENDIPE, Porto Alegre. Anais da XIV Reunião do ENDIPE, 2010.

\_\_\_\_\_. Exercícios com documentos nos livros didáticos de História: negociando sentidos de História ensinada na Educação Básica. In: Helenice Bastos Rocha; Luiz Resnik; Marcelo Souza Magalhães. (Org.). **A História na escola: autores livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, p. 243-253.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 1-27.

\_\_\_\_\_. Conhecimento científico e currículo: Anotações sobre uma articulação impossível e necessária **Revista Teias**, v. 14, n. 33, 2013b, p.44-57.

\_\_\_\_\_. A Identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org); GABRIEL, Carmen Teresa [et al.]. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 39-71.

\_\_\_\_\_. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas. In: **XIII Reunião do ENDIPE**, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

\_\_\_\_\_. Currículo de História: entre experiências temporais e espaciais. Trabalho encomendado. *In: VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História*, 2012, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. *In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araujo. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 287-311.

\_\_\_\_\_. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 64, v. 32, 2012, p. 187-210.

\_\_\_\_\_. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. 2003. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente**. Rio de Janeiro, 2015 (no prelo).

\_\_\_\_\_. **Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de História**. Rio de Janeiro, 2015 (no prelo).

\_\_\_\_\_; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. História das disciplinas e “tempo histórico”: quais narrativas em circulação no campo educacional? *In: CARVALHO, Fábio Garcez de; FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania. História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2013, p. 29-59.

\_\_\_\_\_; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdos: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. *In: GABRIEL, c. t.; MORAES, L. M. S. (Orgs.). Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis: De Petrus: FAPERJ, 2014.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, jan/abr, 2013, p. 82-110.

\_\_\_\_\_; DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. **Juventudes, historicidades e interculturalidade no Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2015 (no prelo).

\_\_\_\_\_; FRAZÃO, E.E.V. **Memórias e demandas nos currículos de História de nossa contemporaneidade**. *In: Anais VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/III Encontro Internacional de Ensino de História*. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 2012.

\_\_\_\_\_; ROCHA, Ana A.; SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos Livros Didáticos de História nos Periódicos Qualis de Educação e História da última década: diferentes formas de apropriação. *In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Espírito Santo. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, UFES, 2007.*

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Texto de apresentação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p.11-14, jan./abr, 2011. Disponível em:< [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em 02/12/2015.

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO et al (Orgs). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 23-40.

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; FERREIRA, Márcia Serra. In: GABRIEL, c. t.; MORAES, L. M. S. (Orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: De Petrus: FAPERJ, 2014.

\_\_\_\_\_; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011. Disponível em:< [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em 30/08/2015.

GRUPIONE, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, vol.24, n.2, p. 69- 80, maio/ago. 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22, n.2, p.15-46, 1997.

HARTOG, François. Situações postas à História. **Revista de História**, São Paulo, n. 166, p. 17-33, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

LISBOA, Marcos José Alves. O conceito de identidade narrativa e a alteridade na obra de Paul Ricoeur: aproximações. **Impulso**, Piracicaba, 23(56), p. 99-112, jan./abr. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alícia de (Orgs.). **Diálogo curricular entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.

\_\_\_\_\_. Política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p.98-113, Jul/Dez 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-38.

\_\_\_\_\_. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v. 47, n. 2, p. 409-428, Jul./Dez.2008.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n.1, p. 33-48, jan/jun 2010.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 69-111.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de História Hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº 48, pp. 123-144, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.39-58, jan./abr.2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: BASTOS, Helenice Aparecida; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, p. 177-199.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos de História para o ensino Médio e as orientações oficiais: processos de recontextualização e didatização. In: GALZEANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco editorial; Campinas: Centro de memória/Unicamp, 2013.

\_\_\_\_\_. Perspectivas do Conhecimento Histórico no Ensino Médio. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline. **Memória**,

**Sensibilidades e Saberes.** Campinas, SP: Alínea, 2015, p. 394-408.

MONTEIRO, John M.. “Unidade, Diversidade e a Invenção dos Índios: Entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen”. **Revista de História**, USP, n. 149, 2003, pp. 109-137.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo; MORAES, Wallace dos Santos Moraes. A revolta dos malês nos livros didáticos de história e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da “Epistemologia Social escolar”. In: MONTEIRO et al (Orgs). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 23-40.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. In: Revista brasileira de história da Educação. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 18, n. 34, dez. 2011, p. 187-212.

OLIVEIRA, Terezinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, Abr, 2003, p. 25-34.

OLIVEIRA, João Pacheco de & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. 1ª. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2006, v. 1, 268p.

OLIVEIRA, Luis Fernandes. **História da África e dos africanos na escola: perspectivas para a formação de professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade**. 2010. 250 p. Tese de doutorado em Ciências de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PENNA, Fernando de Araújo. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO et al (Orgs). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, pp.41-52.

PÉREZ, Alexis Lópes. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 187-194.

RALEJO, Adriana Soares. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção do conhecimento histórico escolar**. Dissertação de mestrado. Orientada por Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. UFRJ, 2014.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.



RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Papirus, vol. 1-3, 1997.

SAMPAIO, Patrícia Melo; COELHO, Mauro Cezar. O Atlântico Equatorial: sociabilidade e poder nas fronteiras da América Portuguesa. **Revista de História**, São Paulo, n 168, janeiro / junho. 2013, p. 16-23.

SILVA, Renata Carvalho. Cotidiano, poder e negociação: rediscutindo conceitos e possibilidades interpretativas para a escrita de uma história indígena. **Revista de Teoria da História**. V.6, n.12, p.275-291, Dez/2014.

SILVA, Giovani José da. Perspectivas do Ensino de História e Diversidade Étnico-cultural: contribuições a um debate transdisciplinar. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline. **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, SP: Alínea, 2015, p. 52-63.

\_\_\_\_\_. Ensino de História indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato grosso do Sul. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araujo. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 133-154.

SIMON, Cristiano Biazzo. História e Ensino: a produção do conhecimento. **Antíteses**, Londrina, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, p.15-20.

TUBINO, Fidel. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (comps.), **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco, UCT, pp.151-164.

TURIM, Rodrigo. O “selvagem” entre dois tempos: a escrita etnográfica de Couto de Magalhães. **Varia História**, Belo Horizonte, vol.28, nº 48, p.781-803, jul/dez, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-vivier. In: CANDAU, vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7letras, 2009.

## ANEXOS

## ANEXO A – Avaliação das coleções de História – PNLD 2012

Quadro 1 – Avaliação das coleções de História - PNLD 2012

Código	Coleção	Manual Professor			Met. ensino-aprend.	Conteúdo	História da África, do afrodescendentes	Desenvolvimento
25024C OL06	A ESCRITA DA HISTÓRIA							
25188C OL06	CAMINHOS DO HOMEM							
25047C OL06	CONEXÕES COM A HISTÓRIA							
25061C OL06	ESTUDOS DE HISTÓRIA							
25094C OL06	HISTÓRIA							
25022C OL06	HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO							

25097COL 06	HISTÓRIA EM DEBATE						
25098COL 06	HISTÓRIA EM FOCO						
25099COL 06	HISTÓRIA EM MOVIMENTO						

25100COL 06	HISTÓRIA GERAL E BRASIL						
25101COL 06	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL						
25102COL 06	HISTÓRIA GLOBAL – BRASIL E GERAL						
25104COL 06	HISTÓRIA SEMPRE PRESENTE						
25105COL 06	HISTÓRIA TEXTO E CONTEXTO						
25077COL 06	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE						
25129COL 06	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA						
25132COL 06	NOVO OLHAR – HISTÓRIA						
25140CO L06	POR DENTRO DA HISTÓRIA						
25171CO L06	SER PROTAGONISTA						

Legenda (-)

(+)

“A intensidade da cor indica o resultado da avaliação: quanto mais intensa a tonalidade, maior a capacidade da coleção de extrapolar os critérios estabelecidos no Edital.” (BRASIL, 2011, pp. 22-23).

#### ANEXO B – Coleções recorrentes nos editais de 2008/2012/2015

##### Coleções 2008:

Coleção	autores	editora
História – volume único	Divalte Garcia Figueira	Ática

<b>História – Volume único</b>	<b>Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi</b>	<b>Ática</b>
<b>História – das cavernas ao terceiro milênio – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Patrícia do Carmo R. Braick e Myriam Becho Mota</b>	<b>Moderna</b>
<b>História Geral e do Brasil – volume único</b>	<b>José Geraldo Vinci de Moraes</b>	<b>Atual</b>
<b>História Global – Brasil e Geral – volume único</b>	<b>Gilberto Vieira Cotrim</b>	<b>Saraiva</b>
<b>Nova História Integrada – volume único</b>	<b>Luiz E. O. Fernandes e João Paulo M. H. Ferreira</b>	<b>CDE</b>

**Coleções 2012:**

<b>Coleção</b>	<b>autores</b>	<b>editora</b>
<b>História em Foco – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Divalte Garcia Figueira</b>	<b>Ática</b>
<b>História em movimento – Volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi</b>	<b>Ática</b>
<b>História – das cavernas ao terceiro milênio – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Patrícia do Carmo R. Braick e Myriam Becho Mota</b>	<b>Moderna</b>
<b>História Geral e do Brasil – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>José Geraldo Vinci de Moraes</b>	<b>Saraiva</b>
<b>História Global – Brasil e Geral – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Gilberto Vieira Cotrim</b>	<b>Saraiva</b>
<b>Nova História Integrada – História para o ensino médio – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Luiz E. O. Fernandes e João Paulo M. H. Ferreira</b>	<b>Módulo Editora e desenvolvimento Educaional</b>

**Coleções 2015:**

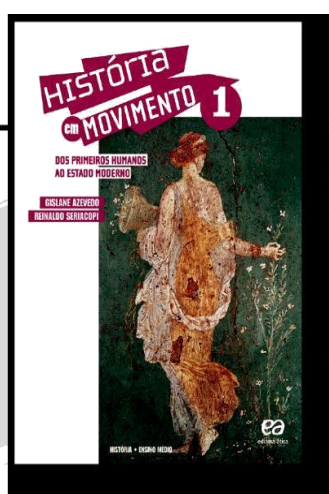
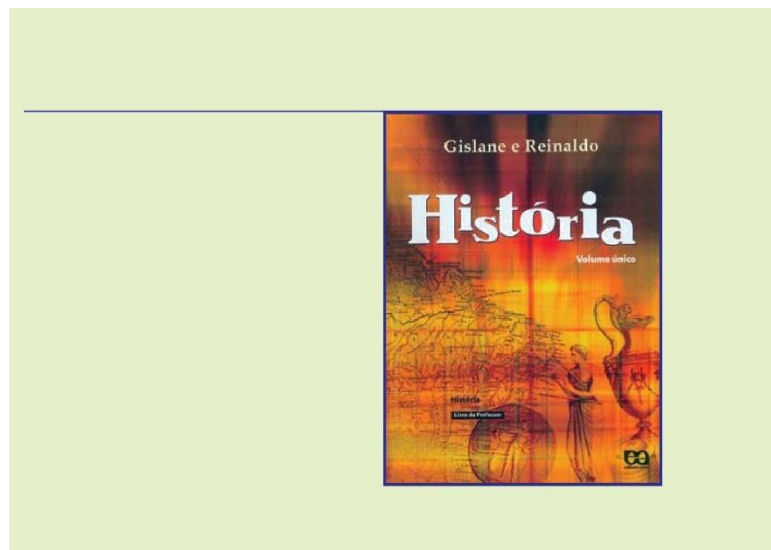
<b>Coleção</b>	<b>autores</b>	<b>editora</b>	<b>Tipo</b>
<b>Integralis História – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Divalte Garcia Figueira</b>	<b>IBEP</b>	<b>Tipo 1</b>

<b>História em movimento – Volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi</b>	<b>Ática</b>	<b>Tipo 1</b>
<b>História – das cavernas ao terceiro milênio – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>Patrícia do Carmo R. Braick e Myriam Becho Mota</b>	<b>Moderna</b>	<b>Tipo 1</b>
<b>História – volumes 1, 2 e 3</b>	<b>José Geraldo Vinci de Moraes</b>	<b>Positivo</b>	<b>Tipo 2</b>
<b>História Global – Brasil e Geral – volume único</b>	<b>Gilberto Vieira Cotrim</b>	<b>Saraiva</b>	<b>Tipo 2</b>
<b>Nova História Integrada – volume único</b>	<b>Luiz E. O. Fernandes e João Paulo M. H. Ferreira</b>	<b>Editora Companhia da Escola</b>	<b>Tipo 2</b>

### **ANEXO C – Primeira seleção da empiria**

<b>Edital 2008</b>	<b>Coleção 1:</b> História - Volume único <b>Autor:</b> Azevedo & Seriacopi <b>Editora:</b> Ática	<b>Coleção 2:</b> História das cavernas ao terceiro milênio - volumes 1, 2 e 3 <b>Autor:</b> Braick & Mota <b>Editora:</b> Moderna	<b>Coleção 3:</b> História Global Brasil e Geral volume único <b>Autor:</b> Cotrim <b>Editora:</b> Saraiva
<b>Edital 2012</b>	<b>Coleção 1:</b> História em movimento - Volumes 1, 2 e 3 <b>Autor:</b> Azevedo & Seriacopi <b>Editora:</b> Ática	<b>Coleção 2:</b> História das cavernas ao terceiro milênio - volumes 1, 2 e 3 <b>Autor:</b> Braick & Mota <b>Editora:</b> Moderna	<b>Coleção 3:</b> História Global Brasil e Geral volumes 1, 2 e 3 <b>Autor:</b> Cotrim <b>Editora:</b> Saraiva
<b>Edital 2012</b>	<b>Coleção1:</b> História em movimento - Volumes 1, 2 e 3 Tipo 1 <b>Autor:</b> Azevedo & Seriacopi <b>Editora:</b> Ática	<b>Coleção 2:</b> História – das cavernas ao terceiro milênio volumes 1, 2 e 3 Tipo 1 <b>Autor:</b> Braick & Mota <b>Editora:</b> Moderna	<b>Coleção 3:</b> História Global Brasil e Geral volumes 1, 2 e 3 Tipo 2 <b>Autor:</b> Cotrim <b>Editora:</b> Saraiva

**ANEXO D – Coleção História em movimento (capas dos livros)**



**ANEXO E – Unidades conceituais da coleção História em movimento**



**Edição de 2005 - Volume único (552 páginas)**

*Unidade 1 - A força do conhecimento e da criatividade*

*Unidade 2 - A urbanização*

*Unidade 3 - Direito e democracia*

*Unidade 4 - Diversidade religiosa*

*Unidade 5 - Soberania e Estado Nacional*

*Unidade 6 - Diversidade cultural*

*Unidade 7 - O trabalho*

*Unidade 8 - A luta pela cidadania*

*Unidade 9 - Política e participação*

*Unidade 10 - Terra e questão agrária*

*Unidade 11 - Meios de comunicação de massa*

*Unidade 12 - Violência*

*Unidade 13 - Ética*

**Edição de 2010****Volume 1 (312 páginas)**

*Unidade 1 - A força do conhecimento e da criatividade*

*Unidade 2 - A urbanização*

*Unidade 3 - Direito e democracia*

*Unidade 4 - Diversidade religiosa*

*Unidade 5 - Soberania e Estado Nacional*

**Volume 2 (328 páginas)**

*Unidade 1 - Diversidade cultural*

*Unidade 2 - O trabalho*

*Unidade 3 - A luta pela cidadania*

*Unidade 4 - Política e participação*

**Volume 3 (428 páginas)**

*Unidade 1 - Terra e meio ambiente*

*Unidade 2 - Ciência e tecnologia*

*Unidade 3 - Meios de comunicação de massa*

*Unidade 4 - Violência*

*Unidade 5 - Ética*

**Edição de 2014****Volume 1 (272 páginas)**

*Unidade 1 - A força do conhecimento e da criatividade*

*Unidade 2 - A urbanização*

*Unidade 3 - Direito e democracia*

*Unidade 4 - Diversidade religiosa*

*Unidade 5 - Soberania e Estado Nacional*

**Volume 2 (288 páginas)**

*Unidade 1 - Diversidade cultural*

*Unidade 2 - O trabalho*

*Unidade 3 - A luta pela cidadania*

*Unidade 4 - Política e participação*

*Unidade 5 - Terra e meio ambiente*

**Volume 3 (288 páginas)**

*Unidade 1 - Ciência e tecnologia*

*Unidade 2 - Meios de comunicação de massa*

*Unidade 3 - Violência*

*Unidade 4 - Ética*

**ANEXO F – Organização estrutural da obra Edição de 2010:**

Estrutura da obra		Componentes	
Unidade	Abertura de unidade	Texto de abertura	
		Atividade <i>Começo de conversa</i>	
	Capítulos	Texto central e Seções de texto	Abertura de capítulo
			Texto central
			Boxes gerais
			<i>Passado presente</i>
			<i>Eu também posso participar*</i>
			<i>Olho vivo</i>
			<i>Patrimônio e diversidade **</i>
			<i>Enquanto isso...</i>
			Sugestões de filmes
			Glossário
		Atividades no interior de boxes e de seções	<i>Diálogos</i>
			<i>Sua comunidade</i>
	<i>Sua opinião</i>		
	<i>De olho no mundo</i>		
Atividades no final do capítulo	<i>Interpretando documentos</i>		
	<i>No mundo das letras</i>		
	<i>Organizando as ideias</i>		
	<i>Hora de refletir</i>		
Fechamento de unidade	Atividade <i>Fechando a unidade/ Multimídia</i>		

## Edição de 2014:

Estrutura da obra		Componentes		
Unidade	Abertura de unidade	Texto de abertura		
		Atividade <i>Começo de conversa</i>		
	Capítulos	Texto central e Seções de texto	Abertura de capítulo	
			Texto central	
			Boxes gerais	
			<i>Passado presente</i>	
			<i>Eu também posso participar*</i>	
			<i>Olho vivo</i>	
			<i>Diversidade e patrimônio**</i>	
			<i>Enquanto isso...</i>	
			Sugestões de filmes	
			Glossário	
			Mundo virtual	
			Atividades no interior de boxes e de seções	<i>Diálogos</i>
				<i>Sua comunidade</i>
	<i>Sua opinião</i>			
	<i>De olho no mundo</i>			
	Atividades no final do capítulo	<i>Interpretando documentos</i>		
		<i>No mundo das letras</i>		
		<i>Organizando as ideias</i>		
<i>Hora de refletir</i>				
Fechamento de unidade	Atividade Fechando a unidade			

## ANEXO G – Unidades conceituais e capítulos

**- História em Movimento (2014) – volume 1 – 1º ano Ensino Médio:**

- ☐ Unidade 1 – A força do conhecimento e da criatividade
- ✓ África, berço da humanidade, A Revolução Agrícola, Nossos mais antigos ancestrais.
- ☐ Unidade 2 – A urbanização
- ✓ Povos da Mesopotâmia, Egito, China, Índia, Fenícios, Pérsia, hebreus.
- Unidade 3 – Direito e democracia ✓ Civilização Greco-romana (6 capítulos).
- Unidade 4 – Diversidade religiosa (OBS: sem América)
- ✓ Civilizações asiáticas, Mundo árabe-muçulmano, Reinos africanos, Império Bizantino, Reinos medievais, Feudalismo, Poder da Igreja, renascimento urbano e comercial.
- ☐ Unidade 5 – Soberania e Estado nacional
- ✓ Estado moderno, Renascimento, Reforma, Grandes Navegações, Impérios coloniais, Absolutismo.

**- História em Movimento (2014) – volume 2 – 2º ano Ensino Médio:**

- ☐ Unidade 1 – Diversidade cultural
- ✓ Civilizações americanas (Astecas, Incas e Maias), Pindorama e seus habitantes (constelação de povos e uma aldeia Tupi), Conquista espanhola, Portugal e sua colônia na América, Governo-Geral. ☐ Unidade 2 – O trabalho
- ✓ O tráfico negreiro, escravidão e resistência, Açúcar e escravidão na colônia portuguesa, O avanço da colonização, O nordeste sob domínio holandês, os bandeirantes.
- ☐ Unidade 3 – A luta pela cidadania
- ✓ Iluminismo, Revolução Industrial, Independência dos EUA, Revolução Francesa, França Imperial, Independência da América espanhola, Ouro e diamante na colônia portuguesa, Insatisfação na colônia portuguesa, O sonho da emancipação.
- ☐ Unidade 4 – Política e participação
- ✓ De colônia a sede do Império Português, O Brasil torna-se independente, Primeiro Reinado, Regências, rebeliões provinciais.
- ☐ Unidade 5 – Terra e meio ambiente
- ✓ A Europa no século XIX, EUA: escravidão em cheque, O Imperialismo e o neocolonialismo, o Brasil sob Dom Pedro II, Café, uma nova riqueza, Liberdade e exclusão, A proclamação da república.

**- História em Movimento (2014) – volume 3 – 3º ano Ensino Médio:**

- ☐ Unidade 1- Ciência e tecnologia
- ✓ O mundo em transformação, A Primeira Guerra Mundial, A Revolução Russa, O Brasil chega ao século XX, Primeiros tempos republicanos.

☐ Unidade 2 – meios de comunicação de massa

✓ A crise da República e a ruptura de 1930, EUA: euforia, depressão e recuperação, O totalitarismo, A Segunda Guerra Mundial, O Brasil sob Getúlio Vargas, A Guerra Fria.

☐ Unidade 3 – Violência

✓ O bloco comunista, A independência da África e da Ásia, Ditaduras latino-americanas, Brasil: anos de democracia, O Brasil sob a ditadura civil-militar.

☐ Unidade 4 – Ética

✓ Duas décadas de crise, O fim do bloco comunista, O conflito árabe-israelense, O mundo globalizado, Novos rumos para o Brasil.