

Culturas silenciadas na Amazônia: a Lei nº 11.645/2008 e a temática indígena no livro didático de história

Cultures silenced in the Amazon: Law nº 11.645/2008 and the indigenous themes in the history textbook

Francilene de Aguiar PARENTE¹

Irlanda do Socorro de Oliveira MILÉO²

Luciana Costa da SILVA³

Resumo

Analisa-se o livro de História do 5º ano do Ensino Fundamental à luz Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade da inclusão do estudo da cultura e da História afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas no Brasil. Investigou-se como é aplicada a Lei nº 11.645/2008 referente à questão indígena no livro didático de História “Ápis” da editora Ática, presente nas escolas da cidade e do campo no município de Altamira-PA, na Amazônia Paraense. Por meio da abordagem qualitativa mediada pela pesquisa bibliográfica e documental, as análises indicam um tratamento homogêneo, estereotipado e de silenciamento das sociedades indígenas no território brasileiro.

Palavras-chave: Livro didático. Temática Indígena. Educação Diferenciada.

Abstract

The history book of the 5th year of Elementary School is analyzed in light of Law nº 11.645/2008, which determines the mandatory inclusion of the study of Afro-Brazilian and indigenous culture and history in the curricula of schools in Brazil. It was investigated how Law nº 11.645/2008 is applied regarding the indigenous issue in the history textbook “Apis” from Ática publisher, present in city and countryside schools in the municipality of Altamira-PA, in the Amazon region of Pará. Through a qualitative approach mediated by bibliographic and documentary research, the analyzes indicate a homogeneous, stereotyped and silencing treatment of indigenous societies in Brazilian territory.

Keywords: Textbook. Indigenous Theme. Differentiated Education.

- 1 Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Etnodiversidade, da Faculdade de Etnodiversidade da UFPA/Campus Universitário de Altamira, onde atua nas disciplinas na área de Antropologia, Sociologia e Metodologia. Professora permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e Educação Escolar Indígena (PPGEEI/UEPA-UFPA-UNIFESSPA-UFOPA). Uma das líderes do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI/UFPA). E-mail: faparente@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9404017739145648>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>.
- 2 Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica - São Paulo (2013). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira, onde atua nas áreas de Didática, Currículo, Avaliação e Estágio Supervisionado. Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). E-mail: lanamileoo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7426651393268725> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>.
- 3 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira (2018); Especialista em Educação por Inversão Pedagógica Inclusão para a emancipação em territórios socioeducativos na Transamazônica-Xingu (2020). E-mail: lucianacostadasilva02@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2642331216077765>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9150-4818>.

Introdução

O contexto sociocultural de Altamira, município localizado às margens do Rio Xingu, no sudoeste do estado do Pará, possui uma expressiva diversidade étnica, com três grandes grupos culturais e linguísticos: Tupi, Jê e Karib; nove etnias (Xipaya, Kuruaya, Juruna, Kayapó, Arara, Xicrin, Assurini, Parakanã e Araweté) em 12 terras indígenas (TIs). Além disso, há uma crescente presença das etnias Xipaya, Kuruaya e Juruna, dentre outras, no meio urbano, que, a partir dos anos 1990, vivenciam um articulado movimento político por identificação étnica. Vemos assim, um mosaico multiétnico que coloca em evidência diferentes reivindicações que têm no centro do debate a luta identitária no âmbito de suas organizações representativas, especialmente na cidade (PARENTE, 2016; SIMONI; DAGNINO, 2016).

A presença dos mesmos se fez ainda mais visível na cidade em decorrência da implantação da Usina Hidrelétrica (UHE) Belo Monte, em 2010, responsável por profundas mudanças na vida dos habitantes do médio Xingu, de modo particular às famílias indígenas, “[...] tanto para os que estavam em aldeias ou povoados indígenas nas ilhas e tiveram que migrar para a cidade, quanto os que já residiam na cidade e foram impactados de alguma forma com o empreendimento” (CARDOSO, 2018, p. 84), que foram deslocadas para os seis novos bairros ou Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUCs), construídos pela Norte Energia – empreendedora da UHE Belo Monte.

Desse modo, a cidade de Altamira se enquadra no que Santos (2009) chamou de “cidade corporativa” – que passa por um processo de desenvolvimento e modernização do meio ambiente, pensado e produzido para favorecer aos interesses de atividades consideradas essenciais ao crescimento do capital geral, de modo que os recursos são investidos visando à promoção máxima de lucratividade para fortalecer a reprodução da economia e da classe elitista; além de promover ações desarticuladas e pontuais referentes à problemática urbana, contribuindo para o agravamento dos problemas sociais que afetam a camada popular.

A questão indígena reflete assim uma temática que demanda tratamento adequado na região amazônica, em razão de esta ser marcada historicamente por um processo de modernização a partir de grandes projetos impostos pelas agências de capital público e privado (CARDOSO, 2018), incidindo diretamente na reorganização do espaço citadino e nos modos de vida da população local, sobretudo, os povos indígenas e comunidades tradicionais.

Ao situarmos o contexto da cidade de Altamira como uma organização territorial que abrange inúmeros povos indígenas e comunidades tradicionais, que se mobilizam em defesa da garantia de direitos, respeito à alteridade e seus modos de vida, percebemos a importância de abordar o tratamento que é dado à lei nº 11.645/2008 pelos li-

vros didáticos nas escolas municipais, na cidade ou no campo, que recebem os mesmos materiais didático-pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação local (SEMED). Outro aspecto que justifica esse estudo é a implantação de uma política curricular como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², sancionada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, documento que apresenta uma proposta de currículo homogêneo e universalista, pautado em competências e habilidades que engessam as discussões referentes à diversidade sociocultural e ao direito à educação diferenciada (MACEDO, 2018; ARROYO, 2013).

Destaca-se também a influência das proposições curriculares na BNCC, na política nacional dos livros didáticos, fazendo com que editoras se ajustem às demandas legais inerentes aos conteúdos curriculares da Educação Básica, pois os livros didáticos representam objetos complexos no/do processo de ensino-aprendizagem por se constituírem produtos da indústria cultural (BITTENCOURT, 2018). Desse modo, os livros didáticos trazem em si, uma proposição curricular orientada por uma visão universal e homogênea, com reorientações engessadas no tempo. Segundo Arroyo (2013), os currículos com essas orientações depreciativas, mantêm sua rigidez ao impor nos fazeres docentes e nas práticas escolares um peso arbitrário sobre as disciplinas, níveis, sequências. Nesse sentido, é preciso questionar como as instituições escolares, ao selecionarem os livros didáticos se colocam diante dos debates e lutas referentes à temática indígena.

Entendemos que os diversos sujeitos coletivos que habitam esse território educativo são fundamentais para a compreensão da realidade, por isso consideramos pertinente propor reflexões acerca do conteúdo vinculado ao tema indígena no livro didático pelas conjunturas políticas, econômicas, socioculturais e ideológicas que orientam a implementação da política curricular em curso no cenário brasileiro e estabelecem as diretrizes que definem o ajustamento dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula das escolas do ensino básico. Com base nesse raciocínio, o livro didático de História revela-se como um artefato pedagógico que está intrinsecamente articulado às políticas públicas relacionadas à Lei nº 11.645/08, se constituindo, assim, fonte de reflexões à abordagem da etnicidade indígena.

Diante disso, investigamos como é aplicada a Lei nº 11.645/2008 referente à questão indígena no livro de História “Ápis” da editora Ática, encaminhado às escolas da cidade e do campo em Altamira-PA, na Amazônia Paraense, por este se encontra presente nas salas de aulas das instituições de ensino municipal que são frequentadas por crianças e adolescentes que residem na área urbana, podendo ou não se identificar como indígenas por meio de imagens reproduzidas pelos livros didáticos.

2 Prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210; na LDB – Lei nº 9.394/ 1996 (Art. 26); no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/ 2014 (estratégia 2 da meta 2), a BNCC aprovada em 2017, é compreendida como uma política curricular que orienta as propostas pedagógicas das escolas no território brasileiro.

Ao nos debruçarmos sobre as diferenças sociais que perpassam o espaço escolar, nos deparamos com os silêncios reproduzidos em meio aos direitos e às características de etnias, povos e comunidades de nossa sociedade. Com isso, objetiva-se analisar à luz da Lei nº 11.645/2008 que determinou a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e cultura afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, como se dá a efetivação desta Lei nos livros didáticos do ensino de História voltados para a 5º ano do ensino fundamental.

Nessa perspectiva e para o alcance do objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como característica o processo de interpretação e compreensão das realidades. Esse tipo de pesquisa, conforme apontam Denzin e Lincoln (2006, p. 17), prima pela busca do conhecimento mediado por uma compreensão complexa das relações constituintes da realidade social em construção, consistindo em um “conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Desenvolvemos o estudo por meio da análise e interpretação de dados obtidos em literatura sobre a temática investigada, com base em pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2003), refere-se ao levantamento da literatura publicada sobre o tema, sendo livros, revistas e materiais avulsos referentes à imprensa escrita; tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi dito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 57-58)

Adotamos ainda a pesquisa documental, que, segundo Gil (2008, p. 46), possui diferentes vantagens: “Primeiramente há de se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa”. A escolha do livro didático se deu com a perspectiva de investigar o tratamento dado sobre a temática indígena, dirigido aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Editora Ática (2017); possui o selo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)³ 2019-2022 e foi avaliado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo como Componentes Curriculares as disciplinas de Ciências, Geografia e História, assumindo a função Interdisciplinar.

3 Esse programa foi inicialmente instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, para substituir o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), criado em 1971, esse programa adquiriu e distribuiu o maior volume de livros distribuídos entre o período de 1971 a 1976, momento em que Instituto Nacional do Livro (INL) assumiu a responsabilidade por sua execução. Para maior detalhamento sobre essa questão, conferir: Gasparello (2004); Bittencourt (2008); Basso e Terrazzan (2015).

“O índio” – povos indígenas e o marco jurídico no Brasil

Os povos indígenas vivenciaram processos de luta política diversas para o reconhecimento do direito às culturas, saberes tradicionais e organizações sociais específicas. No Brasil, a luta resultou na Constituição Federal de 1988, em que pela primeira vez as minorias étnicas passaram a ter o direito à diferença, rompendo com o projeto colonizador que marcou a história indígena no território nacional. A CF de 1988 tornou-se um marco jurídico dos direitos indígenas, na medida em que reconhece sua autonomia enquanto povos etnicamente diferenciados, marcando avanços para os povos indígenas, mas ainda há muito a ser feito com o intuito de romper a ideia de índio homogêneo, engessada no tempo e massificada pelos livros, que alimenta as representações sociais em que expõem o índio como preguiçoso, que vive na/da mata, como parte da natureza e preso a ela. Uma das possibilidades é o apontamento da diversidade étnica indígena e a presença dela, como o realizado pelos recenseamentos.

A partir de 1991, o censo demográfico iniciou a coleta de dados sobre a população indígena brasileira, baseada na categoria indígena no quesito cor ou raça. Entre os anos 1991 e 2000, os censos destacaram crescimento bastante expressivo na quantidade de pessoas que se declararam indígenas, que vivem dentro ou fora de Terras Indígenas reconhecidas pelo Governo Federal. Acima das expectativas, foi apresentado um aumento de 294 mil para 734 mil indígenas em menos de nove anos.

O Censo do IBGE de 2010 apresentou uma pesquisa pautada na autodeclaração da etnia ou povo a que pertenciam, além das línguas por eles faladas, indicando a existência de 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. O resultado aponta ainda, uma expressiva diversidade indígena contrariando as expectativas de negação de sua existência, destacando, assim, “O Brasil Indígena”, como evidenciado no site do IBGE, ao revelar que 896 mil pessoas se declararam indígenas, sendo que 64,8% vivem em áreas rurais e 57,7% moram oficialmente em TI’s (IBGE, 2012; SIMONI; DAGNINO, 2016). Esses dados ratificam que os povos indígenas não foram “extintos” ou “desapareceram”. Porém, as vozes dessas etnias ainda estão sendo silenciadas, quando não, estereotipadas e deformadas segundo observa Santomé (1995), com o intuito proposital de anular suas possibilidades de reações.

Gomes (2011) enfatiza que a aplicação da Lei nº 11.645/2008, aprovada com a finalidade de assegurar o respeito e reconhecimento das sociodiversidades no Brasil, representa um dos caminhos para a difusão do conhecimento sobre a história dos povos indígenas nos âmbitos escolares e não-escolares. É importante ressaltar que, assim como os negros, os povos indígenas não se calaram. Sobre isso, Luciano (2006, p. 49) afirma que:

[...] Quando falamos de diversidade cultural Indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes.

Considerando essas questões, Silva e Silva (2013, p. 06) observam que a “partir de mobilizações, os povos indígenas conquistaram considerável visibilidade enquanto atores sociopolíticos em nosso país, exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões; por outro lado, ainda permanecem preconceitos, equívocos e desinformações sobre os índios”. Para Coelho e Coelho (2013), as Leis nº 11.639/2003 e nº 11.645/2008 se revelam como instrumentos legais que resultam das demandas, tensas e conflituosas, de movimentos sociais negros e indígenas em relação às políticas governamentais. A luta contra todas as formas de discriminações, preconceitos, estereótipos foi o elemento determinante.

A legislação e os povos indígenas

No contexto da 2ª Guerra Mundial, motivadas pelo discurso de ódio e racismo das ações nazistas, países do Ocidente passaram a dedicar atenção especial na criação de mecanismos legais que impedissem outras calamidades parecidas (SILVA; SILVA, 2013). Grandes conferências mundiais ocorreram, como por exemplo, a Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais, no Art. 5º (UNESCO, 1978), enfatiza a responsabilidade do Estado, por meio da Educação, de investir no combate ao racismo por meio de ações e recursos educacionais, como os livros didáticos:

[...] O Estado, conforme seus princípios e procedimentos constitucionais, assim como todas as autoridades competentes e todo o corpo docente, têm a responsabilidade de fazer com que os recursos educacionais de todos os países sejam utilizados para combater o racismo, em particular fazendo com que os programas e os livros incluam noções científicas e éticas sobre a unidade e a diversidade humana e estejam isentos de distinções odiosas sobre qualquer povo; assegurando assim, a formação pessoal docente afim; colocando os recursos do sistema escolar a disposição de todos os grupos de povos sem restrição ou discriminação alguma de caráter racial e tomando as medidas adequadas para remediar as restrições impostas a determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao nível educacional e ao nível de vida e com o fim de evitar em particular que sejam transmitidas às crianças.

A Constituição Federal de 1988 veio garantir a conquista da demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas aos povos indígenas, nos artigos descritos abaixo:

Art. 210. Parágrafo 2º- O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Parágrafo 1º- O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

Como preveem os referidos artigos, o Estado deve garantir o pleno exercício dos direitos culturais, acesso e informações relevantes da cultura nacional, apoiando e incentivando manifestações culturais, reconhecendo seus direitos originários, assim como a garantia da demarcação de suas terras. Mas isso aconteceu de fato? Os direitos têm sido garantidos?

Um outro documento que demandou ações voltadas para a educação das crianças, preocupando-se com as imagens e discursos impressos nos subsídios didáticos, foi o documento final da Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho (OIT) em Genebra, no ano de 1989, que estabelece no Art. 31:

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (OIT, 1989)

A Lei nº 9.394/1996, que rege as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece os saberes indígenas e prevê sua inclusão nos currículos do ensino público e

privado, prezando pela valorização da diversidade cultural no artigo 26, estabelecendo que o ensino de história do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, em evidência as matrizes indígena, africana e europeia. Com base nessa lei, demandou-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que no volume 10 trata sobre a importância da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, referente às questões étnico-raciais:

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 1999)

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, responsáveis pela alteração do Art. 26 da LDB, tornam obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena, com o intuito de ampliar a abordagem sobre os temas, com vistas à socialização de conhecimentos sobre esses povos por meio do ensino de conteúdos específicos relacionados à valorização das expressões socioculturais negras e indígenas,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
[...]§2º. Os conteúdos referentes às histórias e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR) (BRASIL, 2008)

Essa lei (Lei nº 11.645/2008) tornou-se um importante instrumento para a visibilidade das diferentes expressões socioculturais e combate às desigualdades sociais, produzindo um mundo (e uma escola) mais justo e/ou em busca da igualdade almejada. Reações como as vistas nas leis fazem a diferença nos dias de hoje, porque garantem o direito de falar a quem sempre foi silenciado.

A diversidade cultural, BNCC e o PNL D – territórios em disputa

Refletir sobre a relação entre a temática indígena à luz da Lei Nº 11.645/2008 e o livro didático, pressupõe considerar a análise curricular como base para melhor compreendermos a importância que o ensino de história ocupa na formação de indígenas

e não-indígenas, principalmente quando está em jogo a intenção de superar visões romantizadas e estereotipadas muito presentes ainda no espaço escolar e no imaginário social. Isso porque o currículo, segundo destaca Sacristán (2000), com base em práticas diversas – dentre elas, o uso do livro didático – reflete um campo discursivo por se tratar de conteúdos que carregam uma lógica disciplinar intencional, portanto, não neutras, que podem estreitar a relação entre currículo e prática escolar, seja para reprodução, seja para promover prática de resistências.

Desse modo, entender como as políticas educacionais e curriculares são elaboradas – a exemplo do atual PNLD e da BNCC – é necessário para desvelar as intenções que orientam o conjunto de leis e regulamentações macropolíticas advindos do Estado que organizam e administram o sistema de ensino, pois estas trazem em si, interesses diversos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições escolares (MACEDO; LOPES, 2011; SACRISTAN, 2000). Assim, podemos compreendê-las como esfera de produção de conhecimentos e de relações de poder, implicando em análises a partir de suas fundamentações e intenções para apreendermos as intenções que lhes estão ocultas.

Nessa direção, revisar questões referentes às mudanças propagadas pela BNCC na Educação Básica brasileira e suas influências nos livros didáticos nos permite refletir como os documentos curriculares expressam uma produção discursiva que busca fixar significados e sentidos de identidades e de projetos educativos, pois entendemos que os documentos curriculares se apresentam como um sistema de significações em que os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

A BNCC direcionada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, se coloca como um documento de caráter normativo que determina o conjunto de aprendizagens essenciais a ser propiciada e apreendida por todos os estudantes das etapas e modalidades da Educação Básica, para assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017a). Ao buscamos pelas discussões sobre a diversidade cultural no discurso textual da BNCC que estão presentes na temática da questão indígena, objeto que subsidia nossas reflexões, estes são postos da seguinte forma:

Os temas diversidade cultural, educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Lei n 10.639/2003 e 11.645/2008, devem ser abordadas de forma transversal e integradora. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, trata-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2017a, p. 19-20)

Em estudo realizado por Santos; Ribeiro; Onório (2020) sobre o componente curricular de História na versão homologada em dezembro de 2017, a palavra diversidade é identificada 140 vezes no corpo do texto da BNCC, sendo: na parte introdutória, é citada 11 (onze) vezes, no corpo das “Competências Gerais da Educação Básica” (itens 6, 8 e 9) que trata do acolhimento, da compreensão e da valorização da diversidade; no trecho referente a etapa da Educação Infantil, é mencionada outras três vezes; no excerto relacionado ao Ensino Fundamental, é mencionada em diferentes componentes curriculares, com maior número de recorrências nas áreas de Linguagens (41) e Ciências da Natureza (23). As autoras destacam que no componente curricular de História, do 1º ao 5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental), a palavra diversidade é aludida em oito passagens. Na parte introdutória desse componente, nos excertos relacionado aos conteúdos de História da unidade temática do 1º ano “Mundo pessoal: meu lugar no mundo” e na unidade temática do 5º ano “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social”.

De modo geral, Santos; Ribeiro; Onório (2020), em suas análises, destacam que esses excertos sobre diversidade, expressam uma flutuação de múltiplos sentidos que buscam incluir uma proposição de respeito às diferenças, à questão das desigualdades sociais e econômicas, à mobilidade social. Assim, a BNCC se revela como uma política de Estado na qual a diversidade é pensada numa perspectiva assimilacionista, que “vai favorecer que todos/as [grupos socialmente vulneráveis e excluídos] se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica” (CANDAUI, 2008, p. 20-21).

A respeito dos livros didáticos, tanto Nosella (1979) como Eco; Bonazzi (1980) já chamavam atenção para os discursos ideológicos e lacunas sobre os problemas sociais reais nos livros didáticos, cuja ausência somente ajudam a formar indivíduos passivos e acríticos, pois como observa Nosella (1979, p. 102): “o objetivo da ideologia dominante em seu texto de leitura, é sempre o de não analisar os problemas sociais”.

Bittencourt (2008, p. 72) considera o livro didático importante veículo de um sistema de valores, de ideologia, e de uma cultura geral. Destaca ainda que desde o século XIX, se configura como principal instrumento de trabalho de professores e alunos, não sendo sem razão que muitas pesquisas têm sido realizadas tanto no Brasil como no exterior, sob os aspectos de investigações sistematizadas, afim de entender as suas intenções. Para Coelho (2009), o livro didático constitui-se em um material de formação escolar, pois informa, instrui e educa; já para Gasparello (2004, 29), “trata-se de um objeto cultural, que expressa, em sua materialidade, um espaço de relações, como resultado concreto das inter-relações dos diversos agentes, interesses e saberes que participaram do seu processo de fabricação[...]”.

Essas compreensões permitem situar o livro didático como um dos recursos didáticos mais presentes nos diferentes contextos escolares no território brasileiro. Essa

significativa utilização se deve ao fato da existência de uma política educacional materializada nas últimas décadas, por meio do PNLD, que se revela como uma “política de Estado, com o objetivo de distribuir livros didáticos de qualidade para todos os alunos matriculados em escolas públicas de educação básica do Brasil (BASSO; TERRAZZAN, 2015, p. 260).

Com a implementação da BNCC, mudanças se processaram no PNLD a partir da aprovação do Decreto 9.099/2017, conforme destaca Caimi (2018), alterando consideravelmente pontos importantes desse programa. Segundo o autor, a primeira mudança relaciona-se ao novo nome do programa – agora definido como Programa Nacional do Material e Livro Didático (PNLD)⁴, pois, passa a incluir o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), tornando-se responsável diretamente pelos livros de leitura, dicionários, programas educativos, e materiais didáticos impressos e softwares de ensino.

Esse autor destaca ainda que a inclusão, no Artigo 1º nesse Decreto, autoriza a aquisição de materiais didáticos de “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos através do PNLD,” (BRASIL, 2017b, p.1); o que favorece ao Estado a compra sistemas apostilados de ensino comercializados por grandes grupos privados, estreitando os laços entre as parcerias público-privado. No Artigo 2º, inciso VI, é visível a subordinação do PNLD às orientações curriculares prescritas na BNCC: “VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017b, p.1), podendo ocasionar um amplo processo de padronização do livro didático mediante a incorporação das exigências dessa política curricular (CAIMI, 2018).

Para atender as mudanças propostas pela BNCC, no PNLD/2019, os livros passam apresentar na capa, a indicação de que as obras estavam alinhadas às orientações com o documento curricular. Isso traz um conjunto de implicações para a organização dos conteúdos nos livros didáticos, pois o PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, sendo, portanto, responsável por estabelecer “critérios que incidem também sobre os processos de produção e editoração –, assegurando as condições para que os estudantes da Educação Básica recebam livros cada vez mais qualificados.” (CAIMI, 2018, p. 23).

4 Para entender a grandiosidade desse programa, no ano de 2019 o PNLD atendeu 35.177.889 alunos por meio da distribuição de quase 126 milhões de exemplares que resultou em um investimento de um pouco mais de 1,1 bilhão de reais. Trata-se, portanto, de um grande mercado para as editoras, mas também um profícuo meio de socialização do conhecimento (CAIMI, 2019).

Reflexões sobre a questão indígena no livro didático – desvelando os silenciamentos

14 anos após a aprovação da Lei 11.645/2008, esta continua sendo alternativa de renovação e de mudanças epistemológicas, mas que ainda demanda debates e reflexões em relação aos preconceitos étnico raciais (BITTENCOURT, 2013, 2008), como forma de evitar que as escolas, ao se apropriarem dos discursos enviesados presentes nos livros didáticos, contribuam para o silenciamento das histórias e culturas indígenas, perpetuando a visão eurocêntrica.

Como destaca Grupioni (1995, p. 486), o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem do Outro; aliado ao fato do livro didático constituir-se autoridade, tanto em sala de aula como no universo letrado do aluno. Pelo exposto, este estudo investiga a presença indígena no livro didático de História que faz parte de uma coleção da Editora Ática e que se encontra presente em diferentes escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Altamira-PA.

O livro didático escolhido para fazermos a análise da temática indígena foi o “Interdisciplinar – Ápis”, publicado pela editora Ática, 2ª edição (2017), dos autores Rogério G. Nigro (Ciências), Maria Elena Simielli (Geografia) e Anna Maria Charlier (História). Para efeitos deste estudo, iremos destacar somente os capítulos referentes ao componente de História.

Figura 01: Capa do livro didático, utilizado na pesquisa



Fonte: Autoras, 2021

O ensino de história está diretamente ligado à formação para a cidadania, pois, a partir de um conhecimento da história da sua trajetória, o indivíduo poderia se conscientizar para transformar o meio no qual está inserido. Coelho (2009) destaca que no

ensino de história o emprego do passado como estratégia para demonstração de um princípio moral, para a distinção entre o certo e o errado, para a emergência de uma sociedade mais justa, tem sido importante para qualificar a formação moral e educacional dos indivíduos. Nesta direção, Silva e Silva (2013) trazem uma abordagem sobre importância das desconstruções de estereótipos pré-formulados a respeito de uma identidade genérica, nacional e regional.

Como desconstruir pensamentos e ações que estão enraizadas? Por que ainda é tão comum vermos tendências sexista e etnocêntrica em livros didáticos? Por anos e anos, as culturas indígenas vêm sendo distorcidas nos livros, nas histórias, em discursos que silenciam e negam a diversidade com forte apelo à cultura comum de um currículo universal defendido como legítimo, uma vez que os “valores, mentalidades, conhecimentos” socialmente aceitáveis e valorizados são da cultura dominante (CANDAUI, 2008, p. 21) e, de certa forma, é isso o que os livros didáticos ainda representam em suas páginas.

A apresentação do Livro “Ápis”, do 5º ano, vem com a proposta de um estudo sobre as curiosidades, como uma viagem de conhecimento e diversão; propõe ainda, uma aventura com muita emoção! Conhecer o mundo ao nosso redor, pessoas, modo de viver e como entender o mundo. Finaliza sua apresentação com a frase: “Em um tempo que une passado, futuro e presente da vida de toda gente!”. Trata-se de um livro organizado numa perspectiva interdisciplinar em que somente na Unidade 2 do Capítulo 5, encontramos os primeiros assuntos do componente curricular de História, de autoria de Anna Maria Charlier (ÁPIS, 2017). Intitulado “*Da sedentarização aos primeiros povos*” – esse capítulo abrange o surgimento dos primeiros seres humanos, agricultura, pecuária, organização da sociedade, religião e cultura. O próprio tema do referido capítulo causa entranhamento, visto que se não houver uma boa explicação, poderá gerar controvérsias e desentendimentos a respeito do termo “sedentarização”.

Destacam os povos chamando-os de “nômades”, assim como seus modos de vida e suas principais características; explicita como alguns aprenderam a plantar cereais e frutas, além de domesticar animais para a obtenção de alimentos e para ajudar nos trabalhos agrícolas. Chega assim à explicação do termo “sedentarismo”, justificado como “que tem habitação fixa”, para explicitar como os nômades não precisavam mais se locomover em busca de alimentos, pouco a pouco foram deixando a vida nômade. É importante destacar que, em nenhum desses subtítulos, há algum registro referente aos povos indígenas.

O texto retrata o surgimento das primeiras aldeias e cidades e do surgimento da democracia. A Grécia é evidenciada como sendo o berço da democracia. Posteriormente, apresenta relatos sobre as formas de governo do Brasil e os períodos que marcaram sua história política, sem, no entanto, fazer um mergulho mais profundo nessas discussões, situar os conflitos e embates que ocorreram nesses períodos históricos. Ainda destaca

as diferentes religiões que existem no mundo, as influências na formação e na cultura dos povos em seus mais diversos aspectos. Como informa a autora do componente curricular de História: “No Brasil, o cristianismo foi introduzido pelos portugueses no período colonial. Aqui, começaram a cristianizar os indígenas e, posteriormente, os negros escravizados, ambos com crenças religiosas diferentes” (CHARLIER/ÁPIS, 2017, p. 94). Essa foi a primeira aparição dos indígenas neste livro didático

Segue-se falando sobre a religiosidade no Egito antigo, assim como as religiões monoteístas, sem haver qualquer tipo de aprofundamento na temática indígena ou da diversidade sociocultural existente no território brasileiro. O capítulo é finalizado sem um aprofundamento no tema, silenciando as vozes de uma identidade sociocultural, com características únicas e intransferíveis.

O capítulo seguinte, intitulado “*O povo brasileiro*”, inicia-se com a letra da canção “Inclassificáveis”, de Arnaldo Antunes, de 1996. Segue abaixo o trecho da canção:

Inclassificáveis
que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?
[...]
aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes
orientupis orientupis
ameriquítalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs
somos o que somos
inclassificáveis [...]

A partir dessa canção, levanta-se questões no livro sobre a descendência étnica dos alunos, bem como a ideia de organizar uma lista com o professor a respeito dos grupos étnicos a que as famílias dos estudantes da turma pertencem, evidenciando as diferenças socioculturais da sociedade brasileira. A autora destaca os principais grupos étnicos que contribuíram na formação do povo brasileiro: indígenas (nativos, primeiros habitantes), os brancos (europeus de Portugal, os primeiros colonizadores) e os negros (africanos escravizados, trazidos à força). Relatam também que os imigrantes europeus e asiáticos incorporaram sua cultura à brasileira. Em seguida, descreve a chegada dos portugueses às terras que formariam o Brasil, calculando que havia aqui aproximadamente 5 milhões de indígenas de diferentes povos; destaca também a violência na ocupação das terras, bem como os conflitos com os indígenas:

Milhares de pessoas morreram e alguns povos indígenas foram dizimados, desaparecendo por completo. Outros povos foram expulsos do litoral brasileiro e se deslocaram cada vez mais para o interior do país. De acordo com o último Censo Demográfico, em 2010 a população indígena no Brasil era de 896 mil habitantes. Desse total, 517 mil vivem em Terras Indígenas. (CHARLIER/ÁPIS, 2017, p. 102)

Embora o excerto acima esteja presente no livro, não há evidências de proposições problematizadoras acerca dos conflitos e violação de direitos que os indígenas sofrem diariamente no contexto brasileiro, reforçando o discurso ideológico acrítico nos termos destacados por Nosella (1979). Percebe-se também que o tratamento dado a esse conteúdo está em consonância com as orientações previstas na BNCC (2017a), pois evidencia uma discussão superficial da diversidade em direção a critérios instrumentais e funcionais, à medida que estabelece um “um fluxo que insere as relações raciais em um projeto marcado pela perspectiva da interculturalidade funcional, implicando na promoção de silenciamento, ocultamento e apagamento de pautas históricas de movimentos sociais” (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020, p. 971).

Nas páginas seguintes, há dois mapas que retratam a distribuição de Terras Indígenas em 2016 e a distribuição de florestas em 2015. Levanta-se, na atividade do livro, questionamentos acerca da região do Brasil em que se localiza a maior parte de Terras Indígenas e se existem Terras Indígenas no estado que o aluno mora, indagando o que o aluno sabe a respeito dos povos que vivem nelas. Informa que são muitos os problemas que os povos indígenas enfrentam até hoje para manter suas terras e seus modo de viver, com seus costumes e tradições. Como exemplo, cita o texto de Daniel Munduruku, do livro “Histórias de índio” (2002, p. 14).

Há muitas forças negativas que querem exterminar o nosso povo, a nossa cultura. Os pariwat vêm até nós com as promessas na ponta da língua. Prometem manter nossa tradição e nossos costumes, dizendo que são nossos oboré, que gostam dos índios, que somos importantes habitantes desta terra e os verdadeiros brasileiros, mas o que fazem é sempre o contrário do que falam: destroem nosso povo e nossa cultura. Eles chegam com suas máquinas de problemas [...], vem com seu papel que fascina e que chamam ibubutpuat querendo comprar a alma do nosso povo. Prometem aparelho que mostra a cultura do povo deles para a gente acreditar que são melhores que nós. Começaram a nos enganar com essas promessas [...].

Poluíram nosso idibi, derrubaram o espírito de nossas árvores, expulsaram nossa caça. Hoje, temos que andar muitos quilômetros se

quisermos comer carne boa, carne dos nossos animais: bio, dapsem, dajekco, daje, hai, poy-iayu, pusowawa. Temos que navegar para outros rios, se quisermos comer peixe bom, pois eles estragaram as margens do nosso Tapajós, [...] espantaram nossos wasuyu: paro, parawá, uru, koru, [...].

Mesmo assim continuamos a viver, a crescer. Nossa tradição nos ensina a lidar com a destruição trazidas pelos pariwat.

A referência aos povos indígenas remete à ideia do passado, como aqueles grupos que vivem somente nas matas, generalizando os indígenas como agentes passivos e receptores das “adversidades” que os brancos a eles imputam. Minimiza assim, a presença e participação dos indígenas na história do Brasil como protagonistas de uma história pouco contada e/ou analisada. Essa visão é apresentada no livro didático, quando propõe questionamentos sobre as palavras de origem indígena que aparecem no texto, situando as contribuições desses povos para as diferentes culturas brasileiras, representadas com imagens de rede e de construção de moradias de Sapé.

Mais adiante, a ênfase está na contribuição dos muitos povos que formaram o Brasil e em como a cultura se manifesta nos mais variados âmbitos – festas, comemorações, festividades, danças. Destaca os povos africanos, indígenas, portugueses e os imigrantes de diferentes nacionalidades que participa(ra)m do desenvolvimento da cultura brasileira, pois os povos nativos mantinham as suas crenças e praticavam seus elementos culturais aliados a um modo de *vida simples* e em *contato com a natureza*. Segundo Hall (1999), a ocorrência do movimento pela formação de uma unidade cultural requer também um sistema de educação nacional, a organização de padrões de alfabetização universais, predominando uma língua como instrumento dominante de comunicação em todo o país, de forma que “[...] as diferenças regionais e étnicas ficam subordinadas a uma identidade nacional” (HALL, 1999, p. 49).

Entender os povos indígenas como protagonistas da história, nos permite reconhecer que as diferenças não são só de tempo nem de população, mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro. As culturas sempre estiveram em contato e passaram por profundas transformações, o que nos permite dizer que mesmo com intensas modificações esses povos não ficaram num passado distante. Os indígenas estão mais vivos do que nunca! É preciso lembrar e fazer viver suas memórias históricas, para recuperar e dar sequência aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças.

É interessante destacar que praticamente todas as imagens que constam nesse livro são de indígenas do Parque Indígena do Xingu (PIX), como demonstrado na figura 06, invisibilizando os demais povos indígenas que estão espalhados pelo Brasil. Folclore brasileiro, danças, tradições, alimentação, celebrações, instrumentos musicais, enfim,

são descritos diversos elementos que as culturas dos povos indígenas muito contribuem para resultar na variedade de elementos que formam as culturas brasileiras.

Figura 06: Festa no Parque Indígena do Xingu/MT, em 2016



Fonte: Livro didático Ápis, 5º ano, 2019

A discussão sobre a “luta pela cidadania” inicia-se com o debate sobre os direitos e deveres dos brasileiros e cita a Declaração de Direitos do Homem e dos Cidadãos de 1789; em seguida, destaca a luta dos trabalhadores e encerra com um texto intitulado “Ajude as crianças Guarani Kaiowá”, retratando o desespero dessas crianças indígenas quando foram expulsas de suas próprias casas e terras,

Já imaginou se alguém te expulsasse da sua própria casa? Do lugar em que viveram seus pais, seus avós, bisavós...? É isso que está acontecendo hoje com as crianças Guarani Kaiowá, no sul do Mato Grosso do Sul.

No passado, esse povo, assim como outros povos no Brasil, foi expulso de suas casas e terras, passando a viver em acampamentos de beira de estrada. Hoje a luta dos Guarani Kaiowá é para retomar seus territórios tradicionais – os tekoha – e poder criar suas crianças de acordo com seu modo de vida.

É o caso da comunidade indígena Kurusu Amba, que fica na fronteira do Brasil com o Paraguai. Os indígenas, cansados de viver em acampamentos longe de suas casas, retomaram a área pacificamente em junho de 2015, mas logo depois foram expulsos de lá com muita violência por fazendeiros.

Em agosto e setembro [de 2015], as comunidades Guarani Kaiowá de Ñande Ru Marangatu, Gurya Kambi’y, Pyelito Kue e Potrero Guasu também tentaram voltar para seus tekoha e, assim como os Guarani Kaiowá de Kurusu Amba, foram forçados a sair de lá. (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Ajude as crianças Guarani Kaiowá).

Em seguida, são sugeridas duas questões para reflexão, uma que trata sobre um fato ocorrido com os povos indígenas do texto em 2015 e outra indagando sobre o respeito da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas. É interessante ressaltar que destacam os povos indígenas como seres indefesos, que precisam de proteção. O próprio tema do texto diz isso. Percebemos que o livro didático apresenta uma discussão limitada sobre os indígenas, fazendo com que o currículo ali proposto projete uma realidade em que transparecem aspectos comuns, remetendo a compreensão que todos os indígenas são iguais, e que imagens difundidas pelo livro didático de História dos seus modos de vida, suas tradições culturais, podem reforçar a generalização dos povos indígenas, reduzindo-as à categoria de índios/as, sem considerar as particularidades de cada etnia, mas os aspectos eurocêntrico e colonista.

Grupioni (1995) considera que os livros didáticos, ao trazerem uma abordagem genérica, dificulta que as crianças nas escolas compreendam a complexidade e a diversidade das organizações sociais desses povos não só no passado, mas sobretudo no presente, visto que os livros didáticos geralmente “operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre essas sociedades” (GRUPIONI, 1995, p. 489).

O livro didático em questão aborda inúmeras temáticas indígenas. No entanto, ainda há uma descontextualização muito presente em todas as discussões. Recheado de debates superficiais e pouco aprofundados, temos a ideia de um índio no passado, que sobreviveu às constantes tentativas de “extinção”. Sempre imposto o papel de “coadjuvante”, o indígena retratado neste livro faz parte de uma porcentagem que sobreviveu aos massacres e desde então tem lutado por seus direitos. Não retratou, também, o grande número de povos indígenas que constroem e vivem em outros territórios. Como dizem Silva; Silva (2013):

[...] Como atender as demandas de uma lei que torna obrigatório o ensino da história indígena nas escolas? Que história ensinar? O que é um índio? De que índio tratar? São algumas das questões que, entre outras, passaram a fazer parte das inúmeras preocupações dos profissionais da educação, mas que ainda tem muitos desafios a vencer na busca pelas respostas. (SILVA; SILVA, 2013, p. 54)

Qual a importância do uso dos livros didáticos de História para a desconstrução ou confirmação de relatos discriminatórios e preconceituosos? Como entender uma história que evidencia as diferenças socioculturais e silencia as expressões de culturas diversas? Sobre essa questão do silenciamento das diferentes vozes nos currículos escolares, Santomé (1995, p. 161) afirma que. “As culturas ou vozes dos grupos sociais

minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Quais histórias contar e trabalhar em sala de aula? Algumas considerações

O debate sobre a temática indígena na educação básica e especificamente no componente curricular de História é de suma importância para a desconstrução de preconceitos, uma vez que a história desses povos há muito vem sendo negada e silenciada na sociedade brasileira. Ao trazer a discussão sobre a história do país considerando a temática indígena, os livros didáticos que transitam nos espaços escolares precisam constituir-se uma ferramenta de enfrentamento aos estereótipos que são reproduzidos historicamente.

O livro analisado faz isso, no entanto, como já havíamos citado anteriormente, as reflexões são “superficiais”, invisibilizando as demandas garantidas na lei nº 11.645/2008, onde o indígena ainda vive nesse passado distante, sem muitas mudanças. Mas seria esse esquecimento proposital? Qual o propósito da permanência do esquecimento e silenciamento dos povos indígenas? Sabemos que a visão colonial e etnocêntrica ainda está presente nos livros didáticos brasileiros, como o exemplo em análise, pois a sociedade brasileira manteve os padrões eurocêntricos de racismo e de exclusão. É necessário refletir a quem serve as histórias de homogeneização e apagamento cultural no Brasil e no mundo, certamente elas estão ligadas a quem detém o poder de dizer quem somos.

Apesar do livro didático de história – “Ápis” editado pela Ática, não conter palavras preconceituosas ou discriminatórias, o conhecimento apresentado ainda reproduz o discurso colonizador dos povos indígenas no singular, representando nas entrelinhas a visão homogeneizadora que apontamos ao longo do estudo, como outros tantos livros didáticos aprovados pelo MEC e analisado por pesquisadores citados, ainda apresentam abordagens ultrapassadas com desinformação e equívocos a respeito das temáticas indígenas. Livros que são disponibilizados em território nacional, desconectados das realidades locais, que, por conta disso, estarão quase sempre em atraso a uma realidade que é dinâmica.

Nessa direção, defendemos que os conteúdos pedagógicos do componente curricular de história do livro Ápis precisa ser urgentemente revisado. Por apresentar inúmeras lacunas do debate sobre a questão indígena, aqui analisadas à luz da Lei nº 11.645/2008, a edição que é dirigida aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Editora

Ática (2017) e distribuída nas escolas de Altamira deve ser atualizada com informações que apresentem levantamento de dados referentes aos povos indígenas e seus respectivos territórios no contexto da Amazônia Paraense, abrangendo as etnias presentes no contexto de Altamira.

Nesse processo, a formação de professores de qualidade também pode ser tarefa importante e somatória da formação acadêmica com seus valores sociais historicamente construídos a respeito dessas questões, de modo que esses profissionais também sejam conhecedores dessa temática, pois o livro didático é somente um dos muitos recursos pedagógicos do saber-fazer docente. Para uma tentativa de reversão, o professor é um importante agente crítico do conhecimento, pois ele pode propiciar reflexões críticas nas aulas com os alunos, no intuito de levantar questionamentos em diálogo sobre os temas e as realidades em questão, a partir dos assuntos dos livros didáticos que serviriam como base e principal instrumento nas aulas, muito embora isso não retire o impacto do livro didático e seus conteúdos sobre as aprendizagens. Mas, contribui sobremaneira para a abordagem do educador, que educa e é educado nesse processo, especialmente se levarmos em consideração que estes professores, em sua maioria, não passaram pela formação étnico racial em sua formação de ensino superior (FREIRE, 2003).

Os livros didáticos, como ferramenta metodológica utilizada, são muitas vezes o único subsídio pedagógico de organização e socialização de conhecimento que o educador tem em sala de aula (BITTENCOURT, 2008; COELHO, 2009). Nesta perspectiva, constatamos que a maioria dos materiais didáticos que chega à sala de aula acaba por generalizar os povos indígenas, negando a ação contemporânea dos mesmos, “como se fossem um todo homogêneo, iguais entre si, fazendo parte apenas do passado” (GRUPIONI, 1995, p. 11).

Portanto, é imprescindível trazer discussões que (re)conheçam a existência destes povos em si, a fim de resguardar seus direitos à representação própria, como povos protagonistas de nossa e da sua história, com traços culturais significativos, desconstruindo equívocos e figuras contraditórias, por meio de debates sobre a sua riqueza e diversidade cultural, enfatizando a presença dos povos indígenas nas lutas e sua resistência para preservar quem são.

Em outras palavras, é preciso reconhecer, respeitar e valorizar as vozes indígenas, suas narrativas, suas perspectivas e recontar as histórias que estão sendo reproduzidas com mudanças que não repercutem sobre os agentes e as relações de poder colonialmente estabelecidas; e os livros didáticos não devem se furtar de seu objetivo como apoio fundamental e essencial utilizado pelos professores da educação básica no Brasil.

Referências

- ARROYO, G. Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BASSO, L. D. P.; TERRAZZAN E. A. Organização e realização do processo de escolha de livros didáticos em escolas de educação básica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 256-272, 2015.
- BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 69-90.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar: 1810- 1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017b**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, [2017b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 06 out. abr. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Brasília, 1996.
- BRASIL, **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, 1999.

CAIMI, F. E. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos políticoeducativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21–40, 2018. Disponível em: 97 <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, jan/abr, 2008.

CARDOSO, Suelen M. **A CIDADE DOS INVISÍVEIS? Indígenas e impactos de políticas neodesenvolvimentistas em Altamira, sudoeste paraense**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

COELHO, M. **A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber docente escolar**. In: ROCHA, H. ; REZNIK, L; MAGALHÃES, M. (Org.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

COELHO, M.; COELHO, W. **A Lei nº. 10.639/03 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da Diversidade**. Natal. 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECO, U.; BONAZZI, M. **Mentiras que parecem verdades**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos**. São Paulo: Iglu, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, Marcus V. SILVA, C.M. N; FERNANDES, A.B. (Org.) **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GRUPIONI, L. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: SILVA, A.; GRUPIONI, L. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2012.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Editora Moraes, 1979.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169]**. 27 jun. 1989. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>>. Último acesso em: maio de 2020.

SACRISTÁN, J. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, M. **Por uma economia política da cidade**. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, M.A.L. dos, RIBEIRO, S.L.S. e ONÓRIO, W.O. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. 24, esp2, nov. 2020.

SILVA, E; SILVA, M. **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei nº 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária, 2013.

SIMIELLI, M. E; CHARLIER, A. M.; NIGRO, R. G. **Ápis Interdisciplinar: ciências, geografia e história, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 2ª ed, -- São Paulo: Ática, 2017.

SIMONI, A; DAGNINO R. Dinâmica demográfica da população indígena em áreas urbanas: o caso da cidade de Altamira, Pará. **Revista Brasileira de Estudos de População**. n. 33, v.2, 2016.

UNESCO. **Declaração da UNESCO sobre a raça e os preconceitos raciais**. Paris, 1978.

Recebimento em 31/07/2022.

Aceite em 09/09/2022.