



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Os manuais didáticos e a educação

Sinop, v. 12, n. 1 (30. ed.), p. 192-218, jan./jul. 2021

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

## LIVROS ESCOLARES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TAPAJÓS/ARAPIUNS, AMAZÔNIA, BRASIL<sup>1</sup>

### HISTORY TEXTBOOKS IN THE INDIGENOUS EDUCATION IN THE ETHNO-EDUCATIONAL TERRITORY TAPAJÓS/ARAPIUNS, AMAZONIA, BRAZIL

Diego Marinho de Gois

#### RESUMO

Este texto analisa formas de uso de livros didáticos de História por professores/as de escolas indígenas do território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, Amazônia, Brasil. Utiliza a entrevista como estratégia de produção de dados, com o objetivo de registrar o ponto de vista de professores e problematizar a relação dos livros didáticos de circulação nacional, produzidos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a cultura indígena daquele território. Apresenta resultados relacionados às percepções de professores/as colaboradores/as sobre a presença/ausência da temática indígena nos livros utilizados e aponta elementos da organização do ensino a partir desses livros.

**Palavras-chave:** Livros Didáticos de História. Escolas em aldeias indígenas. Culturas indígenas. PNLD.

#### ABSTRACT

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte do Projeto de Tese, cujo título provisório é **LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E ESCOLAS INDÍGENAS: etnografia dos usos dos livros escolares nas culturas escolares indígenas no território etnoeducacional Tapajós Arapiuns, Amazônia-Brasil**, sob a orientação da Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

The research analyzes ways of using history textbooks by teachers from indigenous schools in the Tapajós/Arapiuns ethno-educational territory, Amazon, Brazil. It uses the interview as a data production strategy, with the objective of recording the point of view of teachers and problematizing the relationship of the textbooks of national circulation, produced under the National Textbook Program (PNLD), with the indigenous culture of that territory. It provides results related to teachers' perceptions of the presence/absence of indigenous themes in the books used and it points out elements used to teach based on these textbooks.

**Keywords:** History Textbooks. Schools in indigenous villages. Indigenous cultures. PNLD.

Correspondência:

**Diego Marinho de Gois.** Mestre em História pela (UFRN) e doutorando em Educação (UFPR). Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no Instituto de Ciências da Educação, atuando no Curso de Licenciatura Plena em História. Membro do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da UFPR. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [dieguitogois@yahoo.com.br](mailto:dieguitogois@yahoo.com.br)

Recebido em: 7 de janeiro de 2021.

Aprovado em: 31 de janeiro de 2021.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/4258/2980>

## 1 INTRODUÇÃO

O crescimento dos estudos sobre os manuais escolares nas últimas décadas é fato reconhecido por especialistas brasileiros e também de outros países. A valorização dos manuais como ‘uma fonte essencial para o conhecimento dos códigos que definem o mundo da educação em suas dimensões práticas, discursivas e sociopolíticas’, em diferentes âmbitos da investigação e das práticas educativas, levou Escolano (2006) à proposição de um ‘novo campo intelectual’ de investigação educativa que denominou de Manualística. Ele agrega o conjunto de “desenvolvimentos discursivos, análises genealógicas e observações empíricas que têm sido configuradas em torno do livro escolar como objeto de conhecimento” (ESCOLANO, 2006, p. 13-14, em tradução livre). Demarcada inicialmente na História

da Educação, este novo campo se abriu a todas as disciplinas que se voltam ao estudo das culturas escolares, onde os livros circulam.

A partir dos trabalhos de Alain Choppin, considerado por Escolano (2006, p. 22) como um dos iniciadores da manualística, entende-se o desenvolvimento do campo a partir de fatores conjunturais (interesse dos historiadores pela educação; as identidades nacionais; os avanços na história do livro; técnicas de organização e gestão da informação, a educacional em particular; equipes e centros que estudam livros e edições didáticas; relações entre livros e novas tecnologias) e causas estruturais (a complexidade do objeto 'livro didático' e as dificuldades de conceituação, suas funções (múltiplas), a coexistência com outros suportes educativos, a diversidade dos agentes envolvidos).

No caso brasileiro, entre outros fatores referidos por Bittencourt (2013) e Munakata (2013), a existência de um Programa Nacional de Livros Didáticos para escolas públicas tem sido apontada por Garcia (2011) como um elemento que contribuiu decisivamente para a valorização do livro didático como objeto de investigação. Para a autora, "[...] os programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de ensino fundamental e médio, para a maior parte das disciplinas curriculares, coloca o debate sobre os livros didáticos como uma questão política e educativa da maior relevância". Assim, o PNLD teria atuado como indutor de estudos nesse campo temático (GARCIA, 2011, p. 361).

No caso específico dos livros didáticos de História, pode-se dizer que eles têm sido estudados em diversas perspectivas; contudo, os estudos que focalizam os usos ainda são em menor número, como foi apontado por Santos (2017). Ainda que esta seja uma lacuna que se identifica quanto às diferentes modalidades de escolarização existentes no país, acentua-se a carência de estudos quando se trata da escola indígena. Considerando-se esta questão, este artigo problematiza as formas de uso dos livros didáticos de História em um caso particular, ou seja, por professores/as de escolas indígenas do território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, Amazônia, Brasil.

A focalização em formas de uso dos livros didáticos nas culturas escolares possibilita encontrar releituras que são feitas deste objeto cultural no cotidiano das escolas, como produto das relações entre os sujeitos e as estruturas sociais, abordagem que é privilegiada pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas, ao qual se vincula a pesquisa aqui apresentada. Trata-se de um projeto do qual este texto

recorta alguns elementos, sustentada em abordagem etnográfica que busca a aproximação com os processos escolares em aldeias indígenas.

Assim, a partir de entrevistas com base em Bourdieu (2007) e seguindo procedimentos da entrevista *on-line* em função da pandemia, foram selecionados neste momento alguns resultados do estudo empírico realizado com professores/as indígenas sobre os usos dos livros escolares, distribuídos pelo PNLD, na educação escolar indígena. Os roteiros elaborados permitiram coletar informações sobre a organização das aulas e sobre as formas pelas quais os participantes inserem os livros em suas ações didáticas.

Em especial, foi possível problematizar a relação entre os livros didáticos de produção dirigida ao Programa Nacional de Livros Didáticos e, portanto, de circulação nacional, e a cultura indígena Tapajós/Arapiuns. Também foram identificados caminhos percorridos por professores/as para resolver questões relacionadas aos limites da presença/ausência da temática indígena nestes materiais, bem como sobre representações que estes materiais constroem no que diz respeito a essas populações.

A partir do quadro referencial teórico e metodológico selecionado para analisar os manuais escolares e sua inserção em escolas indígenas, o artigo apresentará elementos identificadores do contexto em que a pesquisa se realiza e, a seguir, os resultados obtidos por meio de relatos de professores/as, em entrevistas realizadas durante o ano de 2020.

## **2 QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Ao eleger como objeto os livros didáticos e as histórias indígenas, a partir dos usos dos manuais escolares em escolas indígenas do território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, Baixo Amazonas, a proposta traz para o campo das pesquisas em Educação e do Ensino de História uma temática ainda pouco abordada, pois apesar da expansão das pesquisas sobre os livros escolares, a revisão bibliográfica indica uma lacuna na produção científica sobre as formas como os livros são usados nas aulas em escolas indígenas - e mesmo nas não indígenas.

Segundo Santos (2017, p. 25), existe uma quantidade significativa de dissertações e teses que tratam de diferentes aspectos da escolarização indígena,

“[...] porém, faltam pesquisas que investiguem os materiais didáticos impressos utilizados nessas escolas”. Assim, a pesquisa visa contribuir com essa temática ainda pouco explorada pelas produções historiográficas e didáticas, dirigindo-se à análise dos usos de manuais nas escolas indígenas, em especial no contexto da Amazônia, onde foi delimitado o recorte espacial de investigação.

Do ponto de vista teórico, a discussão dialoga com as contribuições de Alain Choppin (1997, 2004), para quem o livro didático deve ser entendido para além de um objeto físico, “[...] ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto” (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Nesse sentido, pretende-se não apenas analisar as informações presentes na materialidade do livro, que é a abordagem mais frequente das pesquisas nessa temática, mas privilegiar os usos pelos/as professores/as e alunos/as em sala de aula, pois conforme constata Ana Heloisa Molina (2016, p. 230), “[...] analisar somente sua ideologia ou as defasagens dos conteúdos quanto à produção acadêmica seria esvaziá-lo de suas contradições em sua produção, contexto, circulação e apropriação”.

Trabalhar nesta perspectiva é considerar o protagonismo indígena na história, “dos bastidores ao palco”, conforme aponta Maria Regina Celestino de Almeida, ao problematizar o lugar dos índios na história do Brasil. Para essa autora, ao invés de serem vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, “[...] os índios passam a ser vistos como agentes ativos desses processos. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem.” (ALMEIDA, 2010, p. 22). Dentre esses elementos, situa-se a escola, objeto de reivindicações de muitas aldeias indígenas na contemporaneidade.

As contribuições teóricas para compreender os manuais escolares e suas funções têm raízes em autores como Choppin. Para esse autor, os livros didáticos são objetos familiares e complexos (CHOPPIN, 2000, p. 7). Familiares porque alunos, pais de alunos e professores os têm em suas mãos e, geralmente, abordam os livros escolares em quaisquer conversações; e complexo porque assume simultaneamente várias funções e podem ter visões de natureza distintas. Em vista dessas concepções, Choppin alerta para a dificuldade na definição dos manuais escolares, esclarecendo

que podem ser entendidos como ferramenta pedagógica; como suporte de “verdades”; como vetores de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura; como uma fonte abundante e diversificada; e como um objeto indissociável do progresso técnico de armazenamento de informações.

Um ponto a destacar é que todo manual escolar está histórica e geograficamente determinado, portanto, é produto de um grupo social e de uma época determinada (CHOPPIN, 2000, p. 116), conceito relevante para a construção desta pesquisa que investiga a produção e circulação de livros didáticos de História no Brasil em escolas públicas, especificamente aqueles que são utilizados em escolas indígenas do território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, Amazônia, Estado do Pará.

No Brasil, a produção, avaliação e circulação dos livros didáticos são reguladas em grande parte pelo Programa Nacional do Livro Didático e do Material Escolar (PNLD) e obedecem a um conjunto de normas previstas na legislação educacional e na legislação de livros didáticos. O programa avalia, compra e distribui gratuitamente livros para os alunos das escolas públicas e, assim, torna-se elemento fundamental a ser considerado pelos pesquisadores uma vez que se constitui como uma política pública com décadas de existência.

Ao lado disso, a temática dos manuais escolares assume características específicas tendo em vista o conhecimento sobre os indígenas e os conhecimentos indígenas presentes nos livros didáticos de História, que têm passado por transformações nos últimos anos quanto aos conteúdos de história e cultura indígena e africana, por força legal. Mas, apesar dos avanços registrados, os livros não cumprem de modo completo os critérios dos editais quanto à valorização das diferentes experiências culturais; e os textos e imagens apresentam problemas quanto à compreensão das culturas africanas e indígenas na relação com a cultura brasileira, desconhecendo a diversidade cultural desses grupos e apresentando, deles, uma visão estereotipada (GARCIA, 2011, p. 365).

Dois fatores contribuíram para as transformações: a promulgação da Lei 11.645/08 e as avaliações do PNLD e PNLD Campo. Portanto, as análises aqui realizadas consideram as relações de aproximação e distanciamentos entre os livros didáticos e os editais do PNLD e PNLD – Campo. Embora a legislação nacional tenha agido sobre os editores e autores no sentido de atender demandas quanto à inclusão de sujeitos e populações não contempladas anteriormente pela História escolar,

entende-se que esses processos são complexos e devem ser acompanhados pelos pesquisadores e pelos sujeitos escolares.

Objetiva-se compreender os usos dos livros didáticos de História, em situações específicas de trabalho escolar em escolas indígenas de Santarém-PA, a partir de sua relação com a cultura escolar e a cultura da escola. Para Escolano Benito (2005, p. 44), o pesquisador precisa estar atento a três tipos de cultura da escola: a dimensão empírico-prática produzida na vida escolar pelos professores em seu exercício profissional; a cultura científica da educação, produzida pela investigação, pelos especialistas; e a cultura associada ao discurso e às práticas de ordem político institucional que se configuram em torno dos os sistemas educativos.

Um segundo ponto a ressaltar é que estudar os usos dos livros didáticos de História na cultura escolar indígena remete à problemática da educação escolar indígena no Brasil, modalidade que difere da educação indígena tradicional. Para Gersem José dos Santos Luciano (2006, p. 129), a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. Nesse sentido, a educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

A educação escolar indígena constitui, atualmente, umas das principais demandas dos povos indígenas no Brasil e exige atenção da sociedade brasileira uma vez que não há consenso sobre o modelo de escola para todos os povos indígenas. Alguns deles apresentam demandas por escolas diferenciadas, com o objetivo “[...] de pensar e praticar os processos políticos pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos” (LUCIANO, 2006, p. 158); outros valorizam o ‘ensino tradicional’ e solicitam a formação de escolas de modelo convencional, como os Xikrin: “[...] eles não querem escola para aprender seus conhecimentos, seu *kukradjà*, mas para aprenderem os conhecimentos dos brancos”. (COHN, 2016, p. 324).

Esse tema também tem sido abordado por Bittencourt (1994; 2013), que destaca o papel ambíguo e aparentemente contraditório que a escola pode cumprir, como elemento que favorece e acelera a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas por outro lado pode também servir para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngue. (BITTENCOURT, 1994, p. 106). Apesar do esquecimento dos indígenas em vários momentos da história, existe certa 'tradição' de tratamento da temática no ensino de História, com a introdução das populações indígenas ao abordar a história do Brasil ou história da América na Idade Moderna, especialmente na fase denominada Colonização, "[...] sendo que, nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena" (BITTENCOURT, 2013, p. 101). Portanto, a temática indígena nos livros didáticos de História é ainda um desafio para professores, para a produção didática, para avaliadores e para pesquisadores.

O estudo empírico apresentado insere-se em uma pesquisa mais ampla sobre usos dos livros didáticos de História nas culturas escolares indígenas, assumindo princípios da abordagem etnográfica, a partir de Rockwell (2009) e Garcia (2001). A produção de dados vem sendo realizada por meio de diferentes estratégias como a observação, a análise documental e as entrevistas. Entre os procedimentos realizados, destacam-se: levantamentos quantitativos para definição das escolas participantes; contato inicial com a administração do sistema de ensino local, com as aldeias e apresentação do projeto de pesquisa para aprovação pelas lideranças indígenas locais; análise documental da legislação específica sobre Educação Escola Indígena, do PNLD, da documentação que organiza a escola da aldeia, bem como dos livros utilizados e outros materiais disponíveis para o trabalho na escola.

Neste texto, focalizam-se resultados de entrevistas realizadas, de forma virtual, com professores/as de História de escolas indígenas, devido aos protocolos de segurança impostos pela pandemia do Covid-19. Foram observados os acordos feitos com as lideranças indígenas quanto à identificação ou preservação das identidades individuais e do grupo. As entrevistas foram agendadas, por *WhatsApp*, com professoras que trabalham em aldeias diferentes. Um roteiro básico foi preparado, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, possibilitando análises que

serão, em parte, apresentadas neste artigo, após a contextualização do campo feita sucintamente a seguir.

### 3 O TERRITÓRIO, AS ESCOLAS E SUJEITOS COLABORADORES

A pesquisa empírica tem como colaboradoras escolas indígenas que formam o Território Etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, no estado do Pará, área que pode ser localizada no mapa incluído a seguir, especificando os municípios de Santarém, Belterra e Aveiro no estado do Pará, e os rios onde estão localizadas as aldeias.

Mapa 1 – Aldeias indígenas – Pará/Brasil



Fonte: VAZ FILHO, A emergência étnica de povos indígenas...

Sobre esse recorte espacial existem duas teses produzidas na área da antropologia. Trata-se da pesquisa de Florêncio Almeida Vaz Filho, intitulada “A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia”, e a tese de Leandro Mahalem de Lima, com o título “No Arapiuns, entre verdadeiros e-ranas: sobre os espaços, as lógicas, as organizações e os movimentos do político” (2015). A partir delas, é possível traçar um breve perfil da geografia e da cultura dessas aldeias, garantindo-se a abordagem metodológica escolhida.

Segundo Vaz Filho (2010, p. 52), o contexto geográfico e cultural das aldeias por ele estudadas pode ser apresentado nos seguintes termos:

O quadro atual das *comunidades* e *aldeias* indígenas é o seguinte: dos 40 povoados indígenas suprarreferidos, em 20 deles os indígenas são a totalidade ou a maioria dos moradores, e os poucos não-indígenas não contestam o

processo da demarcação das TIs. Aí os indígenas impuseram o termo *aldeia*, e são lugares com um parentesco muito forte, sem divisões internas e onde todos se sentem parte realmente de um único grupo étnico. Algumas *aldeias* se articularam com suas vizinhas e criaram associações e conselhos juridicamente reconhecidos, que assumiram as suas lutas, mantendo a articulação com o CITA. Porém, nas outras 20 *comunidades*, os indígenas estão em desvantagem numérica e geralmente enfrentam sérios conflitos com os não-indígenas, que não aceitam que seus povoados sejam chamados de *aldeias*.

Por esses dados de 2010, é possível perceber os conflitos entre indígenas e não-indígenas no processo de reconhecimento étnico e de demarcação das terras indígenas. É possível que alguns desses conflitos tenham cessado com o passar dos anos, enquanto outros se estabeleceram, considerando-se que há um intervalo temporal e de vivências de uma década.

Enquanto Vaz Filho estudou os povos indígenas na região do baixo rio Tapajós, rio Arapiuns e rio Curuá-Una, nos municípios de Aveiro, Belterra e Santarém, oeste do Estado do Pará (VAZ FILHO, 2010, p. 21), Lima, estudou uma área etnográfica mais específica, denominada de TI Cobra Grande/PAE Lago Grande e suas adjacências, ou delimitado em suas palavras como:

Zona da sobreposição fundiária, não plenamente formalizada, entre uma fração (+ - 3%) da gleba Lago Grande do Curuáí (+ - 250.000 hec.) e a TI Cobra Grande (+- 8.9 hec), formalmente reivindicada pelos povos auto-identificados Arapiuns, Tapajó e Jaraqui desde 2003. A zona em questão abrange uma população aproximada de 648 pessoas (2008), distribuídas em 124 casas. Além do GCI e CITA os segmentos que 'fazem parte para os indígenas' se encontram reunidos em torno do Conselho Indígena da Terra Cobra Grande (COINTECOG) fundado em 2005. Por contraste, os comunitários vinculados à Federação Agroextrativista e ao plano de implementação do PAE, entendem que 'fazem parte para os Brancos'. A maior parte da área em questão se encontra às margens do rio Arapiuns, pelas adjacências dos lagos Arara, Caruci, da Praia, Camuci, Sarará e Arimum, onde se encontram as comunidades/aldeias, Caruci, Lago da Praia, Santa Luzia, Arimum e Garimpo/N. S. de Fátima. Uma pequena parte da área sobreposta se estende ao norte em direção à vila de Ajamuri, situada às margens do lado homônimo Ajamuri, que conflui para o rio Amazonas (Lago Grande do Curuáí) (LIMA, 2015, p. 22).

Trata-se, como se vê, de uma área marcada por conflitos entre os que se identificam como indígenas e os "brancos", o que permite concluir que, boa parte das aldeias indígenas do Tapajós e Arapiuns vive em disputas. No caso desta pesquisa, embora o foco sejam as escolas indígenas, as questões relacionadas às disputas por terras devem ser consideradas. O próprio Lima lançou elementos sobre essa questão

ao pontuar que, em Arimum, as tensões se acirraram em torno da escola municipal de alvenaria, onde os indígenas

[...] reivindicavam que a escola fosse incorporada aos programas de ensino escolar indígena, que passaram a ser implantados na região durante este período. A facção contrária, por sua vez, defendia que a escola mantivesse exclusivamente o ensino sobre os 'saberes dos brancos' (LIMA, 2015, p. 38).

É importante destacar que, se em 2010, as pesquisas de Florêncio Almeida Vaz Filho conseguiram levantar um total de 40 comunidades/aldeias, que reivindicavam a identidade indígena e o reconhecimento fundiário, o Caderno Nova Cartografia 1, publicado em 2014, aponta que “[...] 55 comunidades/aldeias, associadas ao CITA, encontram-se em diferentes fases do processo de mobilização e regularização fundiária de seus territórios e terras indígenas reivindicados” (Caderno Nova Cartografia 1, 2014, p. 06).

Como se depreende desses dados sucintamente apresentados, a cartografia dos rios Tapajós e Arapiuns é constituída de diversas comunidades/aldeias em processo de mobilização e reconhecimento. Dada a natureza da presente pesquisa e da metodologia adotada, comunidades/aldeias/povos foram inicialmente consultadas sobre a possibilidade de participação sendo, *a priori*, selecionados como interessantes pelos estudos citados e por suas características, os seguintes territórios/povos: Tupinambá – no rio Tapajós e Arapium – no rio Arapium.

É válido destacar que a escolha dessas comunidades/aldeias passou pelo crivo das lideranças e sua aceitação em participar da pesquisa, assumindo-se como condição intrínseca da situação etnográfica as disputas vivenciadas em algumas aldeias indígenas, relacionadas às demandas por escolarização, uma vez que esses conflitos perpassam os usos dos livros didáticos de história que são utilizados nessas escolas.

A partir dos contatos e autorizações nas diferentes instâncias previstas junto ao Comitê de Ética - UFPR, foi realizado contato com as escolas para verificar possibilidades de participação, com as lideranças indígenas e com a Secretaria Municipal de Educação. Para compreender os usos dos livros didáticos de História no cotidiano escolar indígena, no território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, foram realizadas entrevistas na forma *on-line*, com duas professoras da disciplina História

que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano), em duas diferentes escolas indígenas do território.

#### **4 FORMAS DE USO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA POR PROFESSORAS INDÍGENAS**

Choppin (2004, p. 565) levanta algumas problemáticas sobre o consumo e recepção dos livros escolares, às quais se acrescentam outras, no caso específico da História: Quais livros didáticos de História são consumidos nas escolas indígenas brasileiras? Como os professores utilizam estes materiais? Como os professores lidam com os limites da presença/ausência da temática indígena nestes materiais e com as representações que estes materiais constroem dos indígenas atuais? Como eles/as organizam o ensino a partir dos livros? Neste texto, são apresentadas questões trazidas pelas entrevistas com duas professoras de História de duas escolas indígenas localizadas no território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns. Levando em consideração as diretrizes de pesquisa com seres humanos, as professoras terão suas identidades preservadas<sup>2</sup>.

Esta seção de apresentação dos resultados foi estruturada em duas subseções que analisam aproximações com dinâmicas escolares relacionadas aos usos dos livros didáticos: a) Pontos de vista das professoras sobre os livros didáticos de História; e b) Sobre formas de uso dos livros didáticos de História. Algumas das questões e análises apresentadas estão apoiadas em discussões realizadas previamente pelo autor, em especial as registradas em Gois e Garcia (2019) e Gois e Garcia (2020).

##### **a) O ponto de vista das professoras sobre os livros didáticos de História**

Uma questão que afeta as relações das professoras com os livros didáticos tem relação com os processos de escolha que ocorrem no PNLD. As professoras entrevistadas relataram a ausência de participação no processo de escolha dos livros

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFPR, recebendo o parecer de Nº 4.220.003, do CEP.

didáticos utilizados nas escolas indígenas e apontaram a demora na chegada dos livros aos alunos e alunas. Quanto aos livros didáticos de História, a falta de participação nas decisões sobre quais livros serão utilizados e a permanência dos mesmos livros ao longo de vários anos têm contribuído para a construção de avaliações críticas sobre estes materiais. Dois relatos problematizam esta questão:

**(01) Professora Patrícia:** A gente dá graças a Deus quando chega alguma coisa, porque às vezes tem livros, mas são livros antigos, com conteúdo defasado, então se o professor que eu te falei não tem informação, ele não estava fazendo [estudos] aí vai trabalhar no livro com informação antiga. Não é porque é um livro de História que eu vou pegar um... Vou ficar passando o mesmo conteúdo. História tem que ser contextualizada né?...Minha primeira aula de História, eu sempre pergunto para quem a gente tem que estudar História. Tem que pensar nosso passado pra refletir o nosso presente, pra isso que serve História, contextualizar o estudo, sempre trazer a questão indígena. Então eu não posso pegar um livro velho, sabe, de um autor que já até foi superado o pensamento dele e trazer pra dentro da escola que daí eu vou está fazendo um dano maior pro meu aluno (Professora Patrícia, 2020).

**(02) Professora Joana:** Sempre eu falo que os livros... eles deveriam vir falando da Amazônia, os livros didáticos trabalhados na região de Santarém. Não que a gente não queira que o nosso aluno conheça as outras realidades de outros países, de outros lugares, mas os livros didáticos não falam da realidade dos municípios locais, tipo assim, Santarém não tem livro que fale ali da História de Santarém. Que seja um livro voltado somente para a história do município ou da região amazônica. Não temos livros didáticos desse porte. Somente do Brasil. A gente aprendeu alguma coisa indo por partes né? É muito vazio e não corresponde as nossas expectativas na educação não, principalmente na parte de História, Geografia, Estudos Amazônicos. Quer dizer, História e Geografia, porque sobre os de Estudos Amazônicos a gente já consegue ter algumas coisas. *Nos livros didáticos que nós recebemos só vem realidades de outros países, de outros estados e, do nosso município não se vê*, sendo que a gente gostaria, né? Que tivesse alguma coisa falando do nosso município (Professora Joana, 2020. Grifos nossos).

As professoras apresentam duas questões principais sobre os livros didáticos de História: a necessária atualização da produção e a relação entre a história nacional e a local/regional. A professora Patrícia sugeriu que professores sem formação adequada podem usar livros que não são atualizados e escolhidos repetidamente em muitas edições do Programa. Em sua perspectiva, os livros didáticos precisam ser constantemente atualizados e refletir a realidade dos alunos, além de apontar para a formação de professores que problematize a elaboração, circulação e uso dos livros didáticos. Seguindo em direção semelhante, a professora Joana ressalta que um livro de História que não seja voltado para a História do município e da região amazônica, não corresponde às expectativas da educação escolar indígena.

Na entrevista, registrou-se a posição das professoras quanto àquelas duas questões e, para elas, deveriam ser critérios para avaliação dos livros didáticos e pautar a escolha destes materiais; partem do princípio de que o ensino de História precisa ter sentido na vida dos alunos e, por se tratar de uma escola indígena, os livros didáticos deveriam discutir a diversidade de povos, com espaço para as histórias locais.

Em ambos os relatos, o local/regional deveria sobressair ao nacional/global e nesta óptica, a temática indígena, obrigatória no currículo escolar brasileiro desde a aprovação da Lei nº 11.645/08, deveria estar presente nos livros didáticos, constituindo-se como critério de avaliação nos editais do PNL. A professora Patrícia, narrou que: “fui tentar casar os conteúdos e eu fui ver que nem todos os momentos nos livros tratam da questão indígena, mas o indígena deixou de existir naquele momento da história? Onde é que estava o indígena nesse momento da história?” (Professora Patrícia, 2020).

De acordo com Gois & Garcia (2019, p. 12, no prelo), que procederam a estudo de um dos livros didáticos de História que circulam no território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, foi possível constatar a presença de “formas tradicionais de se representar esses povos no ensino de História ainda não foram superadas”. E entre elas está exatamente a ausência das populações indígenas nos diferentes momentos da História do Brasil, como observado de forma crítica pela professora.

Esta questão tem sido apontada por Circe Bittencourt que alerta que, apesar das mudanças efetivadas pelas legislações educacionais, o paradigma eurocêntrico tem sido mantido nas majorias das propostas curriculares, o que transforma os

conteúdos de história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas em anexos ou apêndices. Nas palavras da autora, “[...] não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural” (BITTENCOURT, 2018, p. 112).

Portanto, a presença da temática indígena nos livros didáticos de História é ainda uma questão a ser tomada como desafio para os professores, para a produção didática, para os avaliadores; mas também constitui uma provocação para pesquisadores interessados em entender as transformações que os livros de História sofreram a partir das mudanças legais, as permanências de eventuais lacunas e problemas não superados e, finalmente, apontando a necessidade de compreender o que ocorre quando esses livros de História são utilizados por comunidades escolares em aldeias indígenas.

#### **b) Sobre formas de uso dos livros didáticos de História**

A dimensão dos usos dos livros didáticos de História vem ganhando força nos últimos anos a partir de pesquisas que focalizam a experiência escolar. Segundo Garcia (2013, p. 79), “[...] os livros podem ser estudados em sua relação com a estrutura das aulas, o planejamento, as articulações com o currículo, o tempo escolar, a avaliação, as atividades do professor, as atividades dos alunos, entre outras”. Partindo desta perspectiva, as entrevistas realizadas com professoras de escolas indígenas, trouxeram contribuições para se compreender formas de usos dos livros didáticos de História. O relato foi estimulado perguntando-se se os alunos utilizavam livros para estudar História, em quais momentos isso acontecia, se eles levavam para casa e se as leituras dos livros eram individuais ou coletivas.

A professora Patrícia relatou como os alunos utilizam os livros didáticos de História. De acordo com a entrevista, a professora informa que “eles [os/as alunos/as] levam pra casa, fazem [uso] dentro da sala de aula. A gente faz uma leitura geral do assunto, geralmente eu faço isso com eles, e daí a gente debate e eles vão pra casa deles, levam os livros” (Professora Patrícia, 2020). Pelo relato, evidencia-se que os estudantes indígenas têm contato com os livros didáticos de História na escola e em algumas situações, em suas moradias. Geralmente, eles levam estes materiais para

suas casas para a realização de uma leitura prévia do assunto a ser trabalhado, situação relatada que converge para a definição de Choppin (2000, p. 107) sobre os livros didáticos como “objeto familiar”, conforme revela a professora sobre a circulação na aldeia.

Na escola, de acordo com a professora, é feita uma leitura do livro, seguida de debate sobre o tema tratado. Pelo relato, a leitura do livro realizada na sala de aula é feita sobre a orientação da professora. Bittencourt problematiza esta questão, ao discutir as práticas de leituras dos livros didáticos de História, destacando a mediação do professor, pois “o professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou parte do capítulo que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos” (BITTENCOURT, 2018, p. 259). O livro se constitui como um suporte para os estudos dos temas históricos escolhidos pelos professores.

Para a professora Joana, o trabalho é feito em concomitância entre o livro didático e a lousa, como ela expressou: “eu escrevo [na lousa]... eu tenho o [livro] Projeto Mosaico, eu pego e escrevo na lousa o assunto para eles. Eu faço o resumo do assunto e ponho na lousa.” (Professora Joana, 2020). Neste caso, a professora utiliza diferentes livros didáticos em suas aulas, pois enquanto ela possui o Projeto Mosaico, os alunos possuem as coleções Projeto Araribá e História: Sociedade e Cidadania.

Para esta professora, o Projeto Mosaico apresenta maior relação com os conteúdos do currículo formal, mas como não foi o livro escolhido para distribuição entre os alunos, ela utiliza a lousa para repassar os conteúdos, enquanto os alunos copiam os resumos nos cadernos. Podem-se ver aqui os elementos que caracterizam a complexidade do trabalho com os livros didáticos em salas de aula, mostrando que a existência de um material que foi distribuído para os alunos não implica diretamente o seu uso integral. Há outras ações que compõem as situações didáticas, nas aulas, que perpassam a existência deste suporte como, por exemplo, o uso simultâneo de diferentes livros, que cumprem diferentes funções na organização do trabalho didático.

A professora Patrícia narrou que não costuma adotar um livro único, sobretudo pela quantidade de livros que são distribuídos nas escolas, normalmente insuficiente para atender a demanda de todos os estudantes em atividade simultânea com o mesmo livro. Apesar dessas dificuldades, a professora não limitou suas aulas à

ausência do livro desejado por ela para todos os alunos, mas apresentou formas específicas de lidar com esta situação, em uma perspectiva na qual ela aproxima professor e pesquisador, que escolhe os conteúdos a serem ensinados e organiza seu trabalho com autoria:

**(03) Professora Patrícia:** Eu trabalhei ele como eixo transversal o tempo inteiro conversando com as disciplinas, porque como eu te falei o livro didático depende muito do livro, depende do autor. Então o professor tem que ser professor pesquisador. Tem que ir atrás dessa informação. Não posso pegar qualquer livro e chegar na aula e dar para os alunos... Só que pra escola indígena a gente tem uma dificuldade [a mais] por conta da infraestrutura, *porque as vezes esses livros não chegam em quantidade suficiente que a gente gostaria para este aluno, então, eu não costumo adotar o livro ao pé da letra, por isso.* Então eu escolho conteúdos de acordo com o conteúdo programático. Eu vou montando. Dá mais trabalho, dá! Mas eu tenho muito mais qualidade e retorno deles, né. Mas isso não é um padrão, porque a maioria dos professores não vão trabalhar isso. É um trabalho que eu faço tá, mais retorno com a pesquisa também...É mais satisfatório quando vejo isso, né.

Destacando que essa prática “não é um padrão” seguido por muitos professores, que ela mesma associa ao trabalho demandado e dificuldades para fazê-lo, a professora Patrícia, então, explica suas estratégias de organização do ensino:

**(04) Professora Patrícia:** [...] por exemplo, escolho um autor e vou trabalhar o tema. Vamos pegar um tema do sexto ano que estamos conversando que é a ocupação do território brasileiro. Eu não falo “Descobrimiento do Brasil”, por exemplo, que tem que diferenciar isso. O Brasil foi descoberto. Aí quando vou trabalhar esse conteúdo já relaciono com o padrão de Estudos Amazônicos. Como é o papel do indígena desde lá, como é que deu essa formação, né? Quais atividades que os indígenas tinham, foram pessoas escravizadas, índios escravos...não eram apenas negros... Porque é uma confusão sempre esta [questão] aqui né...os alunos...imagina aqui... Ahhh! Que o Brasil foi descoberto, que havia escravos. E você tem que contar uma história aos poucos, né. E quando você trabalha com mais de um ano, o trabalho com os alunos continua, né? Você começa o trabalho, você continua ele no ano seguinte e termina

ele. Não apenas pelo conteúdo, mas o contexto. Então você trabalhou o contexto indígena... Como é que o indígena está inserido? Se você trabalha uma temática ambiental, a questão de exploração do território, como é que está a situação dessas madeiras e os impactos gerados para as aldeias? Aí com tudo isso você já traz pra uma escala mais global. Gosto muito de fazer isso quando integralizo com as disciplinas de Geografia, por exemplo. Olha vocês que moram aqui na comunidade e é claro que tem madeira. Como isso impacta a comunidade de vocês? Será que isso polui o Rio? Entendeu? Será que estão desmatando? Está afetando a roça? O clima? Olha assim é questão de contextualização, e é dessa maneira que costumo trabalhar o conteúdo (grifos nossos).

Constatam-se formas diferenciadas de trabalhar a temática indígena a partir e com os livros didáticos de História disponíveis para aquele contexto. Ocorrem formas de leitura do livro didático derivadas do processo de escolha dos conteúdos a serem estudados e das relações que podem ser estabelecidas entre os conteúdos e a realidade dos povos indígenas. A professora destaca que é possível, mesmo nos limites dos materiais acessíveis a ela e aos alunos, fazer um ensino de História onde a temática indígena perpassa os conteúdos da História ensinada. De acordo com a professora Patrícia, esta temática deve ser encarada como transversal e interdisciplinar, especialmente com as disciplinas de Geografia e Estudos Amazônicos.

É possível ainda identificar no relato da professora que as formas de ler os livros didáticos não são condicionadas a um processo único e universal, seguido por todos os leitores, independente dos lugares sociais em que as práticas de leitura ocorrem. Como alertam os teóricos da leitura, recepção e consumo, como Roger Chartier (1990) e Michel de Certeau (2002), os consumidores dos livros, de maneira geral, e dos livros didáticos de forma específica, não são sujeitos passivos, mas criativos.

De acordo com Chartier (1990, p. 59), os processos de leitura “[...] permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência”. Tais práticas de leitura podem ser encontradas de forma explícita no relato da professora Patrícia acerca do trabalho com os livros didáticos. Ela aponta para o gesto de escolha do autor e tema, de determinar que o será selecionado ou excluído, de montagem de

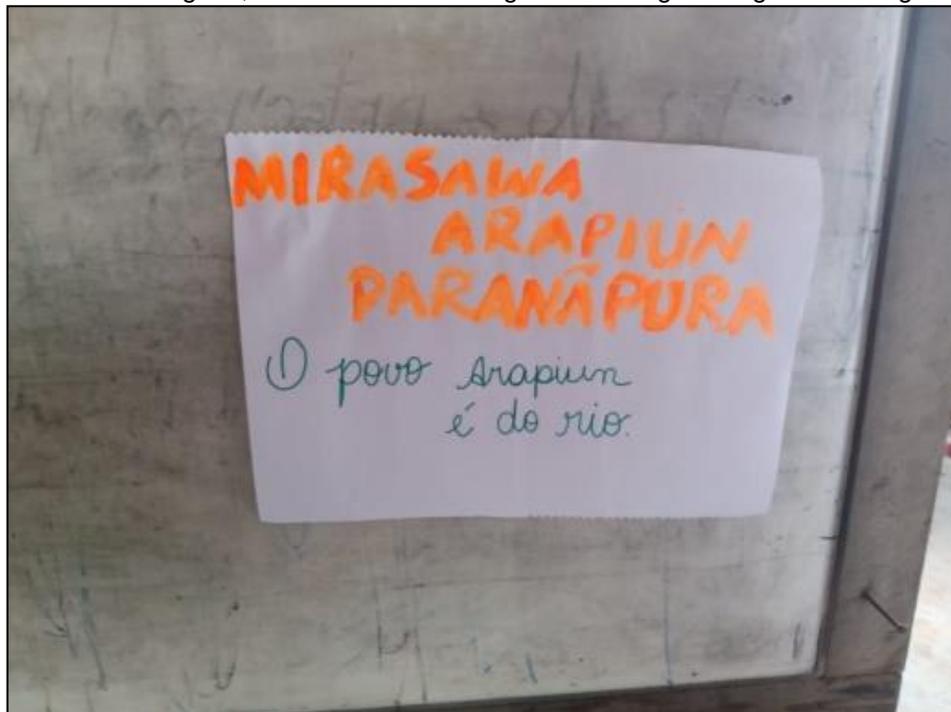
uma aula por meio de pesquisa que articula conteúdos programados com os livros existentes.

Os livros didáticos apresentam uma organização e estrutura que permite definir as formas de ler e trabalhar estes materiais, inclusive definindo os conteúdos e temas que em cada série são estudadas. Para Escolano Benito (2006, p. 20), o livro didático pode ser compreendido como suporte curricular e dessa forma um instrumento que orienta as práticas docentes com longa permanência no tempo da cultura pedagógica. De acordo com este autor (2006, p. 21), o livro escolar é visto de forma diferente pelos professores, que podem repudiar, marginalizar ou utilizar nas aulas.

Dito de outra forma, os sujeitos receptores das obras se apropriam ou desviam. Nas palavras da professora, *“eu não costumo adotar o livro ao pé da letra”*, demonstrando o caráter inventivo da docente, que prepara a sua aula pesquisando, lendo, recortando. Ela parte da premissa de pesquisar os livros didáticos que melhor trabalham determinada temática, e assim informa em seu relato: *“escolho um autor e vou trabalhar o tema”*.

Com base nas orientações legais vigentes no país, o trabalho em escolas indígenas precisa levar em consideração a realidade local e os desafios que os povos indígenas enfrentam, especialmente, sobre a Amazônia. Um dos temas apontados pela professora como importante, não somente nas aulas de História, é em relação ao Meio Ambiente. Para ela, *“Se você trabalha uma temática ambiental, [também está presente] a questão de exploração do território, como é que está a situação dessa madeira e os impactos gerados para as aldeias”*. A professora encaminhou imagens de trabalho realizado por ela como exemplo para relacionar o trabalho da disciplina, da interdisciplinaridade e da transversalidade da temática indígena.

Fotografia 1 – Cartaz comemorativo ao Dia Mundial da Água, realizado por alunos da Escola Indígena, com frases em Português e na língua indígena Nheengatu.



Fonte: Acervo particular da professora Patrícia, Reprodução autorizada, 2020

A professora, que leciona História e Geografia, dentre outras disciplinas, narrou que participou do projeto integrando o conteúdo com a língua Nheengatu, utilizada na aldeia, no processo de identificação indígena e contextualização do tema na história local. No cartaz 1, lê-se em Português: “O Povo Arapiun é do rio”. Tal atividade permitiu à professora questionar, como expressou entrevista: “Como isso impacta a comunidade de vocês? Será que isso polui o Rio? Entendeu? Será que estão desmatando? Está afetando a roça? O clima? Olha, assim é questão de contextualização, e é dessa maneira que costumo trabalhar o conteúdo” (Professora Patrícia, 2020).

O relato da professora evidencia a perspectiva de um ensino de História que foge da mera narrativa tradicional ou factual, assumindo os contornos de uma história-problema. Esta perspectiva de História foi defendida pela primeira geração dos Annales e buscava, de acordo com Caimi (2009, p. 75), estabelecer relações entre o passado e o presente na escrita da história. Em termo de ensino de História a história-problema consiste em:

[...] mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e no espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situarem-se como sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm. (CAIMI, 2009, p. 76).

Como base na entrevista, a professora demonstra como realiza o trabalho com o livro didático, a pesquisa e montagem de uma aula-problema. Em suas aulas sobre a colonização, a docente problematiza: “Eu não falo “Descobrimento do Brasil”, por exemplo, que tem que diferenciar isso. [...] Como é o papel do indígena desde lá, como é que deu essa formação, né. Quais atividades que os indígenas tinham, foram pessoas escravizadas, índios escravos [...]”.

A narrativa da professora revela avanços na problematização acerca da colonização, conteúdo do sexto ano do ensino fundamental, uma vez que nas pesquisas dos livros didáticos de História predomina a perspectiva europeia da organização dos eventos da história ensinada. Segundo Coelho (2017, p. 189), que estudou os enredos didáticos nas principais coleções de História aprovadas pelo PNLD, “[...] o Brasil emerge da narrativa como um desdobramento da Europa, de onde provem o sentido de nossa trajetória. [...] na narrativa formulada apenas a Coroa age, transforma, explora e domina. Os demais resistem, desaparecem sucumbem”. Os livros analisados por Coelho fazem parte dos materiais que circulam, também, nas escolas indígenas. A professora tem utilizados destes mesmos livros, porém, problematizando os conteúdos e, principalmente, demonstrando a presença indígena na formação do Brasil.

Por meio de pesquisa em diferentes livros didáticos de História, antigos e novos, a professora relatou a importância deste artefato da cultura escolar e do trabalho de constatar as mudanças que eles passaram: “A gente já trabalha com etnia hoje, né. Não trabalha com tribos indígenas então né, tem até aquela ideia tribal, né, daquela coisa de Antropologia antiga. Não pode ser. As coisas mudam, os conteúdos mudam, os termos mudam também”.

A professora problematiza a construção dos livros didáticos e aponta para a constatação de transformações nos conteúdos, temas e termos que aparecem nestes materiais. Exemplificando o exercício de análise de diferentes livros didáticos de

História que ela realizou, constatou com os antigos livros utilizavam a categoria tribos para definir aos povos indígenas e sua mudança para etnia. No entanto, apesar de perceber que os livros didáticos de História passaram por variadas mudanças, algumas permanências ainda são observadas, sobretudo, ao relacionar os indígenas no passado, com poucas relações com os povos atuais.

A professora se incomoda com a presença dos povos indígenas nas narrativas didáticas “como os povos do passado”, que mantém quase nenhuma relação com o tempo presente. As conclusões da professora se aproximam do que Coelho e Rocha (2018, p. 473) apontaram ao analisar 16 coleções de História, aprovadas pelo PNLD 2011: “[...] via de regra, os povos indígenas desaparecem das abordagens didáticas, abrupta ou gradualmente, à medida que os livros didáticos passam a lidar com temas mais contemporâneos”.

A leitura dos povos indígenas nos livros didáticos, apontado pela professora, também é referendado nas produções historiográficas. De acordo com Giovani José da Silva,

Nos livros didáticos, os verbos que se referem a eles invariavelmente se encontram no pretérito (“caçavam”, “pescavam”, “dormiam em redes”, etc) e normalmente lhes é reservado um espaço no “cenário do descobrimento” para depois desaparecerem e não retornarem (nunca) mais à história. Isso quando não é apresentado às crianças, adolescentes e jovens a imagem de um índio “genérico”: adorador de Tupã, antropófago, selvagem, etc. (SILVA, 2013, p. 134).

A imagem dos índios como personagem de um passado distante, leva os alunos a não se verem representados nestas narrativas didáticas. A professora Joana também levanta a questão da ausência da temática indígena na contemporaneidade, especialmente, sobre problemas de violência e racismo: “Na realidade, falando sobre questão indígena, na minha concepção que eu gostaria que fosse colocado nos livros: a realidade e a verdade. Que fosse colocado os povos indígenas hoje do Brasil, principalmente, do Brasil que sofrem muito tipo de violência, racismo. Então que as verdades fossem colocadas, porque nem todos os nossos alunos tem acesso a internet pra saber as notícias”. E continua:

**(05) Professora Patrícia:** [...] Eu pego um livro tipo...se nossa escola é indígena, já houve aluno que questionou comigo: “porque nosso livro não fala de índio?” Aí a gente

tem que se virar e dar uma resposta pra ele, então que as questões indígenas fosse, tanto as questões negativas e as positivas, fosse colocadas nos livros e que também os outros povos que os não indígenas conhecesse o que realmente é, o que acontece realmente numa terra indígena, o que acontece com os povos indígenas no Brasil, porque isso não é publicado nos livros didáticos (Professora Joana, 2020).

O questionamento do aluno indígena à professora - “porque nosso livro não fala de índio?” remete às críticas de Bittencourt (2013, p. 131) ao afirmar 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, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares.

Contudo, é com cautela que essa questão deve ser analisada, para evitar simplificações ou reduções indesejadas quanto ao sentido que o ensino de História precisa ter como disciplina escolar nas escolas da aldeia. Mais do que aprender sobre a presença indígena na História, estes alunos desejam se ver/encontrar nos livros de História. Talvez a preocupação do aluno não seja em aprender sobre a história indígena, atividade que em muitas aldeias não é conferida a escola, mas aos mais velhos, à comunidade. Retoma-se aqui a afirmação de Cohn (2016, p. 324), que pesquisou os Xikrin, “[...] eles não querem escola para aprender seus conhecimentos, seu kukradjà, mas para aprenderem os conhecimentos dos brancos”.

A preocupação ao questionar a ausência dos povos indígenas nos livros didáticos diz respeito ao não reconhecimento deste ensino em sua vida. A professora Patrícia reconhece que o ensino da temática indígena em escolas indígenas não consiste em “ensinar indígena a ser índio”, questão que dialoga com a educação escolar indígena no Brasil, modalidade que difere da educação indígena tradicional. Retoma-se aqui a distinção feita por Gersem José dos Santos Luciano (2006, p. 129), já referida, de que a educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis (LUCIANO, 2006, p. 129).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação escolar indígena constitui, atualmente, umas das principais demandas dos povos indígenas no Brasil e exige atenção da sociedade brasileira uma vez que não há consenso sobre o modelo de escola para todos os povos indígenas. Alguns povos indígenas apresentam demandas por escolas diferenciadas, enquanto outros valorizam o 'ensino tradicional' e solicitam a formação de escolas de modelo convencional.

A pesquisa sobre os livros didáticos de História que circulam nas escolas indígenas, por meio da plataforma do FNDE, do Ministério da Educação, permitiu constatar a presença de determinados livros e realizar sua análise para compreender como a temática indígena está/não está contemplada. As entrevistas com as professoras demonstraram outras situações e realidades, como a circulação de diferentes livros didáticos, por diferentes motivos, e diferentes formas de uso desses recursos nas práticas dessas professoras. Como afirmado por Rockwell (1997, p. 31), “[...] la escuela como agencia que transmite una cultura oficial uniforme desaparece frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las escuelas reales”.

A análise dos documentos oficiais e dos livros didáticos permite afirmar que: a) Embora a legislação sobre a Educação Escolar Indígena aponte para produção e aquisição de materiais didáticos específicos para esses povos, os livros didáticos de História consumidos são adquiridos pelo PNLD, portanto, são os mesmos usados pelas escolas não indígenas; b) Embora a legislação nacional tenha agido sobre os editores e autores no sentido de incluir sujeitos e populações não contempladas pela História escolar, isso não ocorreu de forma a incluir os indígenas ao longo da História narrada nos livros. A complexidade desses processos sugere continuidade de atenção dos pesquisadores para a problemática; c) Embora nos últimos anos tenham ocorrido mudanças nas formas de representar os indígenas nos livros didáticos de História, há lacunas e poucas articulações étnico-raciais entre indígenas e negros, e com a cultura local/regional que demandam atenção na produção e no uso de textos escolares.

As entrevistas com professoras de História de algumas escolas indígenas do território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns trouxeram elementos que apontam, ainda que de forma preliminar, para a problemática dos processos de escolha nas escolas do território, os limites do PNLD na distribuição dos livros, sem garantia de sua

presença em tempo e para todos e a distância entre os critérios do PNLD para a temática indígena e sua materialização nos livros, que deixa ausências e descontinuidades. Outras entrevistas serão realizadas para ampliar possibilidades de análise dessa complexa questão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FVG, 2010.

BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. **Proposições**, v. 23, n. 3, 2012.

BENITO, Agustín Escolano. Las culturas de la escuela en España: tres cortes historiográficos. **Proposições**, v. 16, n. 1, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 69 – 90.

BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

CADERNO Nova Cartografia. Mapeamento Social como Instrumento de Gestão Territorial contra o Desmatamento e a Devastação: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais. n. 1 (jun. 2014). Manaus: UEA Edições, 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65-79.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. *In*: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis;

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018464>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (ed.). **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 107-141.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v.30. n.3 São Paulo. set./dez.2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 nov. 2020.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

FNDE. **Sistema do material didático**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em: jun. 2018.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Tese (Doutorado em Educação) - FEUSP, 2001.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; MACIEL, E. S. Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos. In: MARTINEZ, P. M.; Puche, S. M.; Fernández, A. S. (org.). **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales**. Murcia, ES: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Las Ciencias Sociales, v. II, p. 43-50, 2011.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: Selva Guimarães Fonseca; Décio Gatti Júnior. (org.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. v. 1. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 359-369.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os livros didáticos na sala de aula. In: Garcia, T. M. F. B; Schmidt, M. A.; Valls, R. **Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 69-102.

GOIS, Diego Marinho de; GARCIA, Tânia M. F. Braga. Indigenous history and culture in Brazilian history textbooks: rules and practices. In: 15th International Conference on Research on Textbooks and Educational Media, 2020, Odense-DK. **Anais [...]** Researching Textbooks and Educational Media from Multiple Perspectives: Analysing

the Texts, Studying their Use, Determining their Impact. Odense-DK: Stig Toke Gissel, 2020. v. 1. p. 1-38.

GOIS, Diego Marinho de; GARCIA, Tânia M. F. Braga. A (não) presença dos indígenas nos livros didáticos de história: análise dos saberes e usos dos livros didáticos das escolas indígenas do município de Santarém-PA - Baixo Amazonas (2000-2017). *In*: IARTEM - Conferência Regional para a América Latina, 2018, Buenos Aires. **Memorial do IARTEM - Conferência Regional para a América Latina**, 2018. p. 1-15.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

LIMA, Leandro Mahalem de. **No Arapiuns, entre verdadeiros e –ranas**: sobre os espaços, as lógicas, as organizações e os movimentos do político. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). **Entre textos e Contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: CRV, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. *In*: ALVAREZ, Melia (ed.). **Hacia un currículum cultural**: la vigencia de Vygotski en la educación. Madrid, ES: Fundación Infancia y aprendizaje, 1997.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANTOS, Eva Aparecida dos. **Livros Escolares diferenciados para indígenas**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Giovani José. Ensino de História Indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.