

A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE AVANÇOS E AUSÊNCIAS

THE INDIGENOUS THEME IN HISTORY TEXTBOOKS: BETWEEN ADVANCES AND ABSENCES

Lara Siqueira Rangel Fernandes¹

Resumo: Sabemos que os povos indígenas foram silenciados durante décadas e esse artigo científico tem como objetivo discutir essa questão ao analisar livros didáticos 7º, 8º e 9º ano de duas diferentes coleções. Alguns pontos são fundamentais para entender melhor esse assunto, como a construção do currículo e as disputas em volta dele; a promulgação da lei nº 11.645/08, que alterou o currículo e, conseqüentemente, os livros didáticos, dessa forma melhorando a abordagem da temática indígena nos livros e nas salas de aula; e ao analisar de que maneira e em quais momentos da história esses povos são retratados nos livros. Foi possível observar, após toda a discussão, que há avanços e lacunas na abordagem da temática indígena nos livros examinados, assim como na educação no geral. Por fim, apesar dos pontos positivos, é evidente que precisamos ir além. É possível e necessário incluir mais da história e cultura indígenas nos livros didáticos.

Palavras-chave: Povos indígenas. Livros didáticos. Lei nº 11.645/08.

¹ Licenciada e bacharel em História pelo Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Material feito sob orientação da professora Erika Bastos Arantes, pós-Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Abstract: We know that indigenous people have been silenced for decades and this scientific article aims to discuss this issue by analyzing 7th, 8th and 9th grade textbooks from two different collections. Some points are fundamental to better understand this subject, such as the construction of the curriculum and the disputes around it; the enactment of law No. 11,645/08, which altered the curriculum and, consequently, the textbooks, thus improving the approach to indigenous themes in books and classrooms; and by analyzing how and at what moments in history these peoples are portrayed in books. It was possible to observe, after all the discussion, that there are advances and gaps in the approach to indigenous themes in the books examined, as well as in education in general. Finally, despite the positives, it is clear that we need to go further. It is possible and necessary to include more of indigenous history and culture in textbooks.

Keywords: Indigenous people. Textbooks. Law No. 11,645/08.

1 Introdução

Em 2009, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Carlos Ayres Britto propôs quatro critérios para reconhecer uma determinada terra como terra indígena (TI). Entre eles está o “marco temporal da ocupação”, que estabelece que as terras indígenas serão aquelas que estavam ocupadas quando a Constituição foi promulgada, em 05 de outubro de 1988. A Constituição não exige esse critério, ela diz que as terras indígenas são aquelas que os índios tradicionalmente ocupam. Essa discussão ganhou força com o caso Raposa Serra do Sol, após a demarcação da terra indígena nessa área, sendo levado ao STF (PEROGARI, 2017).

Essa exigência dos povos indígenas provarem que estavam nas determinadas terras desde 05/10/1988 é uma tentativa dos ruralistas de despejá-los, pois eles, obviamente, possuem interesse nessas terras. É querer tirá-los de lugares que lhes são garantidos por lei, lugares que garantem seu sustento e sua sobrevivência. Logo, expulsá-los dessas terras é dar continuidade ao genocídio dos povos indígenas. O indígena Guarani David KaraiPopygua diz: “A terra é a nossa vida, o direito fundamental para a nossa vida, é a nossa mãe. Ninguém negocia a própria mãe. Estamos defendendo o nosso território, o nosso direito sagrado para manter a nossa cultura e a nossa existência.” (apud REIS, 2020, n.p)

Além disso, as Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 garantem as determinadas terras que os povos indígenas permanentemente ocupam e o direito de usufruir todos os recursos dessas terras. Dessa forma, o marco temporal fica ainda mais incoerente. O líder indígena Marcos Sabaru, do povo Tingui-Botó, comenta que o marco temporal “muda e acaba com toda a História”, “coloca o colonizador como dono da terra e o indígena como invasor” e que nega a contribuição do indígena para a História do Brasil (SABARU, s/d).

Entre as formas de genocídio atual contra os povos indígenas está a omissão da demarcação de suas terras, além da invasão e destruição, já que está eliminando vários povos através de imposição de condições que podem levar ao seu extermínio físico. Essa conjuntura não só leva a mortes, como também a um processo de incorporação à cultura dominante, perdendo características preexistentes (TERENA; DUPRAT, 2021).

Os povos indígenas sempre lutaram pelos seus direitos e diante dessa ameaça que é o marco temporal, não poderia ser diferente. Vários protestos aconteceram nos últimos anos, que mobilizaram milhares de indígenas. Na semana em que o STF retomou o julgamento do marco temporal em 2021, quase seis mil indígenas protestaram em Brasília. Eles realizaram atividades durante vários dias, como discussões sobre o território, produção sustentável, direitos, entre outros (CNN Brasil, 2021).

Um caso recente, relacionado à defesa dos territórios indígenas, foi o assassinato do brasileiro Bruno Pereira e do jornalista britânico Dom Phillips. Pereira era um dos principais indigenistas do país e um dos maiores especialistas da TI Vale do Javari. Phillips viajou para o oeste da Amazônia para coletar dados para o seu livro de como salvar as florestas. Os dois eram amigos e já tinham viajado juntos à Amazônia (BBC, 2022).

Há muita atividade ilegal de madeireiros e pescadores na TI Vale do Javari. Pescadores e caçadores profissionais invadem frequentemente essa TI e ameaçam de morte quem atua contra eles, que foi exatamente o caso de Pereira (BBC, 2022). É evidente que lutar contra esses criminosos que invadem as terras indígenas é

perigoso, esses casos de violência não mobilizam tanto quanto outros e muitas vezes as investigações nem são concluídas.

A mídia e grande parte da população não concedem atenção o suficiente para o que acontece com os povos indígenas. Outro exemplo disso é que, em abril de 2022, meninas do povo Yanomami denunciaram abuso sexual e Júnior Hekurari Yanomami denunciou violência sexual e assassinato contra uma criança da mesma aldeia. Após essas denúncias, a comunidade foi encontrada vazia e queimada (PAIVA, 2022). Não houve comoção nacional e nem chegou perto disso. A situação é gravíssima e apenas uma parcela da população se importou.

A educação tem um papel nesse silenciamento, já que, durante décadas, ela priorizou a história branca e europeia. Logo, a lacuna do ensino de história indígena na formação dos cidadãos contribui para o apagamento desses povos e, conseqüentemente, para a insensibilidade de parte da população acerca de casos como o desaparecimento dos Yanomami.

Essas reflexões contribuem para o que será discutido nesse artigo, como: a formação do currículo e como a história e cultura indígena estão presentes nele; os avanços no currículo e nos livros didáticos no que diz respeito à temática indígena, promovidos pela luta de movimentos sociais e pela promulgação da lei nº 11.645/08. Também serão analisadas duas coleções de livros didáticos, do 7º ao 9º ano, observando de que forma as questões indígenas são tratadas e em que momentos da história são discutidas.

2 Silenciamentos e estereótipos do currículo

Muitos interpretam a elaboração do currículo escolar como algo natural e lógico. Tem-se a noção de que é um processo natural, em que os conteúdos são facilmente selecionados. O desenvolvimento de um currículo é não-linear e repleto de conquistas e retrocessos. Além disso, o currículo é, principalmente, um campo de disputas.

Em sua construção, o currículo escolar passa por negociações e confrontos, pois há o interesse de diferentes grupos, sendo mais predominantes os saberes daqueles que detém maior poder. Há a disputa de quais informações são

“verdadeiras”, o que vale a pena os alunos e alunas estudarem, o que é fidedigno. Dessa forma, os temas que são trabalhados são considerados relevantes, e os que estão ausentes são vistos como inferiores. (SILVA, 2012).

De acordo com Silva, (2012, p. 8):

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” do conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O que não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos.

No que tange ao currículo escolar, há também a questão, que já foi extensamente discutida, da inflexibilidade da grade curricular, de como ainda há currículos conteudistas, que depreciam a experiência dos estudantes. Estes últimos, no fim, só desejam “memorizar” a matéria proposta sem realmente encontrar sentido naquilo que está sendo exposto. Nesse cenário, o professor ou professora se torna um simples repetidor (a) dos temas trabalhados. Não há reflexão sobre temas sensíveis, não há debate das vivências das pessoas presentes na aula. Dessa forma, não há avanço nas temáticas afro-brasileiras e indígena, não há quebra de estereótipos e o ensino permanece mecanizado.

Para superar essas visões, é imprescindível a inclusão cada vez maior das culturas silenciadas e negadas no currículo escolar (SANTOMÉ, 2011), como a História e cultura da África, afro-brasileira e Indígena. Para Santomé (2011, p. 156):

[...] um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos.

A inclusão adequada desses temas no cotidiano dos estudantes é fundamental para iniciar reflexões e questionamentos, principalmente sobre lugares de poder. É importante o diálogo entre escola, currículo, realidade social e formar docentes que reflitam sobre esses silêncios.

De acordo com um estudo de Russo e Paladino (apud SORATTO; NASCIMENTO, 2020), nas escolas urbanas o modelo da matriz curricular é único, logo, não considera a diversidade da escola, dos alunos e professores. Assim, a educação continua ocidentalizada e excludente. Nas escolas indígenas, quilombolas e ribeirinhas, é assegurado um ensino diversificado, o que é ótimo, mas seria mais adequado se esse tipo de educação chegasse também nas escolas urbanas. Soratto e Nascimento (2020, p. 6) acrescentam:

Desse modo, entende-se que para as políticas públicas educacionais, a educação escolar indígena já estaria garantida dentro dos seus limites territoriais e culturais, fora desse território estes deveriam se adequar aos conteúdos curriculares nacionais ou universais.

A inserção de grupos sociais diferentes dos majoritários no currículo, infelizmente, não significa que elas serão abordadas de forma apropriada. Há a possibilidade de serem ofertadas no modelo de currículo turístico, em que a diversidade cultural é discutida ocasionalmente e de forma distante (SANTOMÉ, 2011). Um exemplo é a História Indígena ser tratada apenas no “Dia do Índio” e nas aulas sobre a América Portuguesa. Em ambos os casos ocorre a reprodução de estereótipos e preconceitos.

Dentre as características do currículo turístico, encontra-se: a trivialização, que é estudar as culturas negadas e silenciadas superficialmente e discorrer sobre o folclore, os rituais, as habitações, e não se aprofundar em outras questões; o tratamento dessas culturas como souvenir, como se fossem exóticas e ao mesmo tempo insignificantes em comparação às outras culturas; a separação da diversidade da vida cotidiana nas salas de aula, trazendo a diversidade em apenas um dia letivo e em uma disciplina; a estereotipagem, no caso dos povos indígenas, afirma-se que todos eles realizam pinturas corporais, moram em ocas, usam cocar e vivem nas florestas; e a alteração e ocultação da história e origens desses grupos marginalizados, e a justificação de sua marginalização como inata e natural (SANTOMÉ, 2011).

No que se refere à forma de tratamento da história e cultura dos povos indígenas na educação, Edson Kayapó e Tamires Brito (2015) comentam que a escola nacional criou a imagem do “índio genérico”. Esses “índios” falam Tupy,

cultuam Tupã, vivem nus nas florestas. Podemos acrescentar a isso a ideia criada de que todos os “índios” realizam as mesmas pinturas corporais, que todos utilizam os mesmos adereços (sendo o cocar o mais frequente), que vivem em ocas, entre outros. Para os autores:

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira. (KAYAPÓ; BRITO, 2015, p. 39)

Outra visão que Kayapó e Brito chamam atenção é aquela que romantiza os indígenas, surgindo no fim do século XIX e que influenciou livros didáticos. O romantismo via os indígenas como fortes, ingênuos, bons e como símbolos da verdadeira cultura nacional. De acordo com Alfredo Bosi (apud KAYAPÓ; BRITO, 2015, p. 45): “o indígena se transformava num mito, que ao final é morto ou assimilado pelo colonizador”.

Kelly Russo (2009) comenta que apesar dos jovens terem cada vez mais acesso às informações, o livro didático continua sendo um referencial para entender sua cultura e a de outros países e povos. O espaço que o livro ocupa é único. Freire (apud RUSSO, 2009) aponta que a imagem que a maioria das pessoas tem dos indígenas é consequência do que é ensinado pelos professores, com o apoio do livro didático.

A autora diz que, nos livros, há uma tentativa de valorização da nacionalidade que deriva da diversidade, mas que são pautadas na imagem do “índio selvagem”, enaltecendo a coragem dos exploradores; e do “índio preguiçoso” no contexto da escravidão. Ainda há a abordagem exótica dos povos negros e indígenas, quando são tratados de maneira simplificada e são retratados por iconografias de época, por exemplo. Ela observa que: “A visibilidade estereotipada ou fragmentada alimenta um discurso de país mestiço que invisibiliza as condições e lutas desses homens e mulheres, negros e índios, na sociedade brasileira contemporânea.” (RUSSO, 2009, p. 119). Ela ainda destaca que o conteúdo é pautado na historiografia europeia. Enquanto as potências europeias são enaltecidas, a história e cultura dos povos

indígenas e africanos são silenciadas. A história milenar desses povos quase não é mencionada, sendo tratada somente para mostrar como afetou a história das potências europeias.

3 A luta e os desafios relacionados à lei nº 11.645/08

Por muito tempo o currículo privilegiava apenas a história branca, ocidental e europeia. Apesar de ainda não termos alcançado uma situação adequada, nos últimos anos, culturas silenciadas e negadas ganharam espaço no currículo. Vale mencionar que essas conquistas são fruto da luta histórica dos movimentos sociais. A lei nº 10.639/03, por exemplo, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da “História da África e da Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

No contexto da Ditadura Militar, houve a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que apresentou um viés revolucionário, de esquerda, que disputava pela construção de uma sociedade que articulasse “raça” e “classe” na luta antirracista. As lutas prosseguiram a partir de 1980, com grandes mobilizações que possibilitaram a construção da lei, contando com a participação de setores do movimento negro brasileiro (expressão difundida pelo MNU para se referir genericamente às organizações negras na luta antirracista), diferentes organizações municipais, estaduais e federais, partidos políticos e organizações da sociedade (PEREIRA, 2016).

A promulgação da lei 10.639/03 é uma das formas de ação afirmativa para a população negra, como explica o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (PEREIRA, 2016). Sua intenção não é somente apresentar novos conteúdos nas salas de aula, é transformar, interligar essa temática com o cotidiano dos alunos e alunas, possibilitar uma educação antirracista que promova uma ruptura nos currículos, enxergar e considerar a existência do “outro”, confrontar ideias. Igualmente importante é proporcionar conversas baseadas no diálogo intercultural de caráter emancipatório, que considera o “outro” como sujeito ativo, que realiza colaborações e que não é “passivo” (GOMES, 2012).

Os povos indígenas, a partir de 1970, começaram a se unir para lutar contra a opressão histórica e reivindicar seus direitos. Com isso, com o suporte de movimentos populares e organizações indigenistas, criou-se o movimento indígena brasileiro, que no período da redemocratização juntou forças em volta da Constituinte (SANTOS LUCIANO, 2006, apud KAYAPÓ; BRITO, 2015). Com a Constituição de 1988, foi iniciada a realização de políticas diferenciadas de atendimento aos indígenas na saúde e educação. Isso aconteceu por conta de demandas e pressões de organizações indígenas e indigenistas que já existiam há muito tempo (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Setores democráticos e progressistas da sociedade, em meio a mobilizações pelo direito à igualdade e à diferença, fizeram pressão para que questões étnico-raciais, principalmente a temática indígena, comessem a ser debatidas. A lei nº 11.645/08 é uma conquista vinda dessas mobilizações (BITTENCOURT, 2013, apud KAYAPÓ; BRITO, 2015). Ela é promulgada cinco anos depois da lei 10.639/03 e a substitui, inserindo no currículo a obrigatoriedade também da “História Indígena” (BRASIL, 2008). O estabelecimento dessa lei foi um grande passo para a inclusão da História e Cultura Indígena no ensino básico. Foi uma conquista dos povos indígenas, que se movimentaram e lutaram para que a lei fosse instituída. É essencial que suas vozes sejam verdadeiramente ouvidas para a construção curricular, bem como a de materiais didáticos. Ademais, é preciso lutar com eles para que ocupem as instituições, como as universidades (PEREIRA; MIOTO; NODA, 2018). Tudo isso eventualmente colabora para uma melhor abordagem da cultura e história indígena.

A necessidade da lei nº 11.645/08 surgiu visto que a História contada nas escolas não abrangia as diferenças culturais, elas concediam (e na verdade ainda concedem) mais atenção a certos grupos do que a outros. Em relação aos povos indígenas há um eficaz silenciamento. Junto a esse apagamento vem o extermínio, tanto físico, quanto de silenciar os povos indígenas de discussões que lhe dizem respeito (ORLANDI, 2008, apud BERGAMASCHI, 2010). Como aponta Bergamaschi (2010, p. 154):

Vemos na escola uma sistemática de silenciamento, uma sistemática de entulhamento que, de antemão, justifica uma lei que institui a obrigatoriedade

do estudo na perspectiva de mostrar esses povos que resistem a investidas violentas de colonização que perduram por mais de cinco séculos.

Kelly Russo (2009) mostra que a lei nº 11.645/08 reforça a revisão que já existe, graças aos movimentos sociais, de como o “outro” é abordado em sala de aula. Entretanto, ela comenta que os livros didáticos demoram muito tempo para efetivar as mudanças propostas pela lei. Por conta desse lento processo, como comenta Gobbi (2006), é possível observar em uma mesma coleção de livros didáticos, informações completamente equivocadas e alguns avanços.

Apesar de garantir a discussão dessas temáticas, as leis não garantem a preparação dos profissionais da educação para abordá-las de forma crítica e conectada com as atuais demandas dos povos indígenas. Há uma lacuna na formação desses profissionais que, muitas vezes, não debatem sobre a temática indígena nos cursos de licenciatura das universidades. Sendo assim, ao chegarem às salas de aula, se eles não efetuarem uma pesquisa séria, podem, no fim, reproduzir estereótipos e preconceitos.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 alteram o currículo e, conseqüentemente, os livros didáticos. Os livros deveriam abordar a história indígena pela perspectiva da interculturalidade crítica, e não seguir uma interculturalidade funcional, presente na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que possui associação com o projeto neoliberal. A BNCC difunde uma interculturalidade dessa categoria visto que somente reconhece a diversidade e não trata os motivos estruturais das desigualdades sociais e culturais, dessa forma, mantém-se funcional ao sistema. Nessa visão, apenas ressaltar o diálogo e a tolerância é o bastante, pois ir além não é interessante para o sistema (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021).

A intenção de construir uma BNCC nos moldes da interculturalidade funcional é deixar de promover um debate mais profundo e fingir que o que está sendo colocado é o suficiente. Desse modo, o debate fica superficial e não atinge as pessoas da forma que deveria. A forma que chega ao livro didático pode ser rasa e a discussão em sala de aula fica defasada. A falta de críticas e de aprofundamento no assunto é exatamente o que o projeto político e econômico neoliberal deseja (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021).

Os autores Maria Aparecida dos Santos, Lourival dos Santos e Janaina Soares Cecilio dos Santos (2021) ainda destacam que o projeto de Estado tem a intenção de manter as desigualdades e isso está associado à história da educação brasileira. Nesse projeto há saberes escolhidos em detrimento de outros, e os saberes silenciados são os que denunciam a discriminação dos povos minoritários. Para esses autores, o simbólico disso é que a BNCC insiste em excluir o significante raça, substituindo pelo significante étnico-racial. Para eles, essa substituição não foi aleatória, já que o termo raça é usado pelo Movimento Negro no sentido político, como uma forma de identificação e como uma categoria para lutas e demandas. O Movimento Negro ressignificou o termo raça, e o fato da BNCC ocultar as lutas dos movimentos sociais revela mais uma vez que ela foi escrita dentro da perspectiva da interculturalidade funcional. Na visão dos autores, isso é uma forma de silenciar as reivindicações dos movimentos sociais.

Em 2009, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, com aproximadamente 50 mil pessoas, incluindo representantes indígenas e representantes da sociedade civil e do Poder Público. Houve a presença de 210 povos indígenas (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Na ocasião foi debatida: a educação escolar indígena, a gestão territorial e afirmação cultural; a construção da gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena; autonomia dos povos indígenas, práticas pedagógicas indígenas, entre outros assuntos. Como resultado da Conferência, foi produzido um documento com as principais demandas dos povos indígenas a respeito da educação escolar. Entre elas:

O MEC e as secretarias de Educação devem garantir e ampliar os recursos financeiros para a produção, a avaliação, a publicação e a distribuição de materiais específicos de qualidade para as escolas indígenas, assim como para a reedição de livros e outros materiais em uso para atendimento às escolas indígenas e às demandas surgidas com a Lei nº 11.645/2008. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 94).

Além disso, como a lei tem o propósito de apresentar e discorrer sobre a História e cultura indígena, propondo um diálogo etnocultural, é indispensável escutar as opiniões das lideranças, professores e intelectuais indígenas sobre a lei. O professor Guarani VheráPoty pensa que não basta que os professores não indígenas sejam sensibilizados pelo assunto, é preciso que eles conheçam verdadeiramente a

história e cultura indígena. Ele afirma que para alcançar esses objetivos, é necessário deixar os indígenas contarem e ensinarem a sua história (BERGAMASCHI, 2010).

4 História Indígena nos livros didáticos

A abordagem da história dos povos indígenas em livros didáticos sempre foi uma questão delicada, visto que durante muito tempo foi uma abordagem estereotipada, preconceituosa, vaga, deturpada e/ou romântica. Até os dias atuais, dependendo da coleção, podemos encontrar essas características nos livros.

A partir de 1996, os livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passaram a ser avaliados previamente por especialistas. Não obstante, as editoras têm que seguir as exigências das leis educacionais e curriculares e as determinações específicas de cada edital do PNLD (MUNAKATA, 2012). Ademais, o livro didático possui muita influência em vários setores do mercado editorial e ele é muito lucrativo para as editoras (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, apud GOBBI, 2006). Logo, a editora que não tem seu livro aprovado - esses não chegam à sala de aula - sofre prejuízo.

As coleções analisadas serão: *História.doc*, (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2015) e a terceira edição da coleção *Historiar* (COTRIM; RODRIGUES, 2018). Escolhemos essas coleções porque são livros avaliados pelo PNLD, além dos autores serem clássicos no que diz respeito aos livros didáticos e trabalham nesse ramo há muitos anos. A disponibilidade de livros também influenciou na escolha e tivemos dificuldade de encontrar coleções mais recentes. Por fim, é importante destacar que essas coleções precisam estar em constante revisão para atender as demandas e é essencial que pesquisadores também revejam as impressões sobre as coleções, no sentido de verificar as mudanças e permanências das abordagens dos livros didáticos em relação a temas específicos.

Na coleção *História.doc*, a discussão sobre os indígenas na América portuguesa no livro do 7º ano acontece apenas no capítulo “A sociedade tupinambá em Pindorama”. Há um tópico comentando que os povos Tupi viviam no litoral do

território e estavam divididos em subgrupos, podendo ser chamados de Tupi pelo modo de vida comum e por falarem a mesma língua.

O livro procura, em alguns momentos, desconstruir estereótipos sobre os indígenas quando, por exemplo, ele problematiza a ideia – muito presente no senso comum – de que indígenas são preguiçosos. Os autores apontam uma diferente relação dos indígenas com a natureza, mostrando que eles apenas produzem aquilo que é necessário para a sobrevivência.

As disputas entre os colonizadores europeus pelas riquezas do território são mencionadas em um tópico próprio, deixando claro que os grupos indígenas não foram passivos nessa situação, já que eles fizeram alianças com os europeus.

Há um questionamento, em um tópico, se os Tupi foram aliados ou vítimas da colonização. Nele, diz que havia indígenas opositores aos portugueses, havia os que combateram os portugueses e se aliaram aos franceses, outros que se uniram aos portugueses desde o início da colonização e ainda outros que se uniram aos portugueses com o passar do tempo.

Dessa forma, o livro mostra que nem todos os povos indígenas tinham os mesmos interesses e nem todos agiram da mesma forma. Ele não coloca os indígenas como vítimas e passivos. Mostra, ainda que de forma limitada, que acordos e alianças aconteceram entre indígenas e não-indígenas e que aqueles sabiam negociar e defender seus interesses. Assim como havia alguns que não queriam negociar, afinal, os indígenas não são uma massa uniforme e, divergências de pensamento existiram.

O livro do 8º ano menciona os grupos indígenas rapidamente em alguns momentos, como no capítulo “Ouro e pedras preciosas no Brasil”, que aborda a busca dos bandeirantes por metais preciosos no século XVIII e como eles aprisionaram os indígenas para escravizá-los. Além disso, no capítulo sobre a cafeicultura no Brasil escravista, é tratada a expulsão dos povos indígenas que viviam na região do Vale do Paraíba para dar lugar às fazendas de café.

O livro aborda a questão indígena quando trata das reformas pombalinas, quando Pombal promulga o Diretório dos Índios, em um tópico do último capítulo

citado. É comentado que este Diretório transferiu o controle dos aldeamentos indígenas para os funcionários reais e tornou os povos indígenas súditos livres da Coroa, o que na prática proibia a escravidão indígena. No que diz respeito ao Diretório dos Índios, Mauro C. Coelho (apud KAYAPÓ; BRITO, 2015, p. 43) comenta que:

O Diretório dos Índios pretendia a um só tempo alcançar três objetivos: resguardar as fronteiras brasileiras, transformar os indígenas em vassalos da coroa portuguesa e estabelecer a lógica do indígena como “trabalhador livre”, que produzisse para o desenvolvimento da colônia. Mais do que um modelo de educação para esses povos, o Diretório dos Índios foi uma política de exploração do trabalho e eliminação dos povos indígenas.

Com isso, a história indígena aparece tangencialmente nos capítulos acerca da história do Brasil. A frequência da abordagem da história indígena vai diminuindo à medida que a história do Brasil se desenrola. Vimos que no começo do período colonial, no livro do 7º ano, a questão indígena é bastante discutida, contudo, ela vai sendo invisibilizada cada vez mais. Infelizmente, sabemos que isso é bem comum e não é uma característica singular desta coleção.

No livro do 9º ano, a questão indígena só é levantada em quadros separados denominado “Outras histórias”. São quatro quadros, cada um presente em um capítulo diferente, que abordam: os povos indígenas na Primeira República e a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI); os povos indígenas no governo Vargas; as políticas indigenistas na era Vargas e a criação do Parque Nacional do Xingu; a eleição do primeiro indígena para o Congresso Nacional.

Dessa forma, a história e cultura dos povos indígenas são tratadas como meros apêndices ou curiosidades, como se não fossem tão importantes a ponto de serem inseridas plenamente na história do Brasil. Como essas histórias estão em quadros separados, os professores e alunos podem enxergar esses assuntos como dispensáveis. Ademais, a trajetória dos indígenas no Brasil República é tão importante quanto nos outros períodos, logo, merece muito mais espaço do que este livro oferece, apesar de já ser possível perceber um espaço maior para essa temática do que antes da lei nº 11.645/08.

Na coleção *Historiar*, no capítulo “Conquista da América” no livro do 7º ano, há um tópico comentando que os indígenas já viviam aqui há milhares de anos quando

os europeus chegaram e que após o contato entre eles, houve rupturas e continuidades nos saberes e práticas desses povos.

Há a discussão, no item “Guerras e doenças”, da mortandade dos povos indígenas por meio de doenças trazidas pelos europeus, como varíola, sarampo, tifo, coqueluche, e como eles não reagiam por acharem que era castigo dos deuses; imposição religiosa, pelas missões jesuíticas, formando o aldeamento - destacando que nem todos aceitavam o aldeamento e fugiam; conflitos internos entre diferentes grupos e escravidão imposta pelos europeus.

No que diz respeito à colonização, um tópico ainda no mesmo capítulo aborda as missões jesuíticas, mencionando que os povos indígenas foram ensinados ao catolicismo e aos costumes europeus, mas não oferece muitos detalhes, apenas diz que vários grupos resistiram ao trabalho dos colonizadores.

O trabalho indígena na extração de madeira e o fato de que era uma atividade difícil é comentado em um item no capítulo sobre o início da colonização. Relacionado a esse assunto, há um tópico que fala da prática do escambo, da troca entre europeus e indígenas. Os autores deixam claro que nem sempre houve só violência entre eles, também houve negociações e alianças. Apesar disso, é fundamental ressaltar que a própria colonização foi violenta e nós não podemos relativizar a violência intrínseca da colonização.

Além disso, mobilizações e resistências dos indígenas no sertão ao perderem suas terras e a dificuldade dos portugueses em mapear o litoral da colônia por conta dessa resistência foram mencionadas em diferentes itens no capítulo “Estado e religião”. Ainda há a discussão, em outro item, da Confederação dos Tamoios, que evidencia mais uma vez a luta indígena, por mais que nesse evento os europeus tenham superado a resistência indígena e garantido via força a colonização.

A luta de indígenas e mulheres na Restauração Pernambucana é salientada em um tópico no capítulo “Sociedade açucareira”. Nele, os feitos do potiguar Felipe Camarão e de sua esposa Clara Felipa Camarão são prestigiados, assim como a defesa do povoado Tejucupapo, por parte de seus habitantes, contra o avanço dos holandeses.

No livro do 8º ano, no capítulo que trata da Independência do Brasil, há um tópico discutindo a tutela dos indígenas, mostrando como esses povos eram considerados incapazes e como suas vidas eram administradas por outras pessoas. A tutela foi passada dos jesuítas para o Estado, em 1750, com a criação do Diretório dos Índios. Também é comentado que após a chegada de dom João, a atitude com os indígenas passou a ser ainda mais agressiva e foi autorizada a escravização desses povos.

Sobre as missões jesuíticas, Ribeiro (apud KAYAPÓ; BRITO, 2015) comenta que isso já era uma forma de integrar os indígenas, evidenciando que há ações integracionistas dos povos indígenas desde a chegada dos portugueses. Houve resistência por parte dos povos ao projeto catequizador, entretanto, também foi imposta uma nova língua geral, novos hábitos baseados na moral cristã.

Em relação ao Diretório, a sua intenção era fazer com que os povos indígenas protegessem as fronteiras da América do Sul, ao mesmo tempo em que eram transformados em “cidadãos portugueses”. O Diretório pode ser visto também como uma “concessão” de uma cidadania em troca de terras. Em 1798, o Diretório foi revogado pela Carta Régia, o que abriu uma lacuna na legislação indigenista (KAYAPÓ; BRITO, 2015). O livro diz que os indígenas foram explorados pelo Diretório, porém não concede mais detalhes. É importante entender de que forma esses abusos aconteceram e quais as ações integracionistas foram colocadas em prática pelo Diretório.

O livro fala, em um item no capítulo sobre o Primeiro Reinado, que a Constituição de 1824 excluía os homens pobres, as mulheres, os escravos e os indígenas da vida política. No capítulo sobre Período Regencial é mencionado que por conta das insatisfações acumuladas, vários setores da sociedade, inclusive os indígenas, lutaram por mais espaço na política e por melhores condições de vida. Além disso, o livro comenta sobre a expansão das fazendas de café que invadiram inúmeras terras indígenas.

Alguns pontos da vida das populações indígenas durante o Segundo Reinado são abordados em diferentes itens presentes no capítulo sobre esse período, como: a noção que se tinha de integrar ou civilizar essas populações; a questão da Lei de

Terras e como isso prejudicou ainda mais os indígenas, que foram perdendo cada vez mais as suas terras - inclusive, o livro poderia ter aproveitado a oportunidade para relacionar essa situação com a atual questão das terras indígenas; e o romantismo e como os autores exaltavam os símbolos da nação, por exemplo, os indígenas, que por sua vez ainda eram excluídos da sociedade do século XIX. Ainda sobre o romantismo, é discutido que essa visão ajudou a formar estereótipos e preconceitos que repercutem até hoje.

O livro, em um tópico no capítulo “Imperialismo na África e Ásia”, aborda as teorias racistas do século XIX, como elas difundiram a ideia de que os brancos eram superiores a negros, indígenas e asiáticos. Também ressalta que as consequências dessa ideia são vistas até hoje. Essas teorias racistas e exterminacionistas contra os povos indígenas se espalharam pelo Brasil. Esses povos ainda eram invisibilizados diante ao Estado e à sociedade brasileira, sendo excluídos da Constituição de 1824 e da Constituição republicana de 1891 (SANTOS, 2004, apud KAYAPÓ; BRITO, 2015).

No livro do 9º ano é mencionado que na época da proclamação da República os indígenas continuaram excluídos do poder político e que na visão dos liberais e positivistas, os indígenas não estavam preparados para exercer a cidadania. Também fala das políticas indigenistas nesse contexto do início do século XX, dizendo que os indígenas eram expulsos de suas terras, precisando se deslocar para outros lugares. Era considerado que eles estivessem numa fase “transitória” e que logo se transformariam em trabalhadores assalariados, abandonando seus costumes, terras e cultura, além de serem considerados incapazes.

Também conta da fundação do SPI em 1910, no item “Política indigenista” no capítulo sobre a República oligárquica. É comentado como esse órgão não protegia as terras e as culturas indígenas e como tinha o objetivo de fazer com que os povos indígenas abandonassem suas culturas. Também comenta a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967. De fato, o SPI nunca protegeu os povos indígenas e, sim, assumiu a tutela desses povos e esperava integrá-los à sociedade. O Código Civil Brasileiro de 1916 dizia que os indígenas eram incapazes e

despreparados para a vida, ressaltando que precisavam de ajuda e tutela (SANTOS, 2004, apud KAYAPÓ; BRITO, 2015).

Os autores destacam em um item no capítulo “Democracia e populismo” a criação do Parque Indígena do Xingu, em 1961, e a luta dos indígenas para preservar essa área, que foi e está sendo contaminada e poluída pelas nascentes dos rios que ficam fora da área demarcada.

Em relação à Ditadura Militar, o livro menciona em alguns tópicos no capítulo sobre esse assunto, que a cidadania dos grupos indígenas foi violada, logo, esses povos defendiam o respeito por suas terras e sua cultura. Essa luta foi vista como obstáculo ao desenvolvimento do país. Além disso, a Funai colocava os interesses dos povos indígenas em último lugar e priorizava os interesses do governo, que consistia em construir hidrelétricas e estradas. Os indígenas que resistiram foram removidos, perseguidos e punidos duramente.

Podemos observar que o livro denuncia a violência contra os povos indígenas durante o período ditatorial, mas sem excluir a luta desses mesmos povos, sem colocá-los como passivos. Apesar de não ser uma análise extensa, é possível ver a introdução dessa temática como um avanço. Sem dúvidas, é essencial que os estudantes vejam e entendam esse assunto e que os professores a abordem apropriadamente.

Esse avanço aconteceu, em grande parte, por conta da lei nº 11.645/08. Para o cumprimento da lei, o tratamento da história e cultura dos povos indígenas nos livros didáticos teve que mudar (SORATTO; NASCIMENTO, 2020). É primordial destacar também que o livro didático é um produto, uma mercadoria da cultura de massa (MEKSENAS, 1992, apud GOBBI, 2006).

O livro também menciona, em um item no capítulo “Construção da cidadania”, que a Constituição de 1988 garantiu emancipação aos povos indígenas, citando um artigo que as manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras devem ser protegidas pelo Estado brasileiro e um artigo que os povos indígenas possuem direito às terras que tradicionalmente ocupam, além de terem conquistado o direito à diferença. Há novamente em outra página a questão das demarcações das terras indígenas e os conflitos que a cercam.

Logo, na realidade, esses povos não possuem a proteção e segurança que o Estado supostamente garante, e sim o oposto. Os seus direitos conquistados são constantemente violados e ameaçados.

Há a noção de muitos acharem que os indígenas sumiram, morreram ou que foram assimilados, entretanto, o livro deixa claro isso não é uma realidade. Durante muito tempo essa visão foi reiterada pelos livros e pela sociedade, não há como medir quantas pessoas até hoje pensam que os povos indígenas foram todos dizimados e os que sobreviveram “deixaram de ser indígenas”. Portanto, é bom que o livro deixe isso claro, por mais que não se aprofunde nesse assunto.

Finalizando a questão indígena, o livro traz a situação desses povos no século XXI, evidenciada em um tópico no último capítulo. Menciona como outras culturas são mais valorizadas e como os indígenas lutam para preservar sua cultura. Deixam claro que a população indígena é heterogênea, mas que é possível dizer que todas elas lutam pelo direito às suas terras, à autodeterminação, à representação política e à preservação de sua cultura.

É interessante como essa coleção tenta trazer diferentes fatores da história indígena no século XX e XXI, por mais que levante esses fatores em momentos previsíveis (o que não anula a importância do assunto). É importante a menção à Constituição de 1988 e a conquista de seus direitos. Além disso, a discussão da demarcação de terras é indispensável, logo, esse assunto, assim como todos os outros, deve ser tratado adequadamente pelo docente, que pode também fazer uma conexão com o Marco Temporal. Por isso, é crucial que os professores pesquisem e se informem sobre as lutas indígenas atuais e as que aconteceram ao longo da história, para abordar esse assunto em sala de aula e desfazer a visão de que os povos indígenas ficaram no passado.

No que tange ao genocídio dos povos indígenas, as duas coleções apontam a proliferação de doenças trazidas pelos europeus durante o período colonial, as mortes pela escravização, os projetos assimilacionistas ao longo dos séculos e a expulsão de povos indígenas quando começou a expansão cafeeira. A coleção *Historiar*, em particular, traz também: a Lei de Terras, que fez com que povos indígenas perdessem

suas terras; a expulsão de indígenas de suas terras no começo do século XX; e a perseguição e violência vivida durante o período militar.

As doenças e a escravização são os temas mais frequentes quando o genocídio é tratado, pois é o mais óbvio. As expulsões e invasões das terras indígenas também se configuram como genocídio, de acordo a noção de Terena e Duprat (2021), que foi abordado anteriormente. Ademais, as práticas assimilacionistas foram uma tentativa clara de eliminação dos grupos indígenas, de extinguir seus costumes, crenças, modo de viver em geral, para serem considerados “civilizados” e integrarem a sociedade.

Não há muitos detalhes sobre genocídio indígena durante o período militar na coleção *Historiar*. O livro limita-se a informar que eles foram perseguidos e punidos. Seria interessante se os autores tivessem utilizado a oportunidade para expor alguns atos de violência contra os indígenas e mostrar os impactos negativos das hidrelétricas construídas nesse período, que tem consequências até os dias atuais.

É importante mencionar que em ambas as coleções os autores não utilizam autores e autoras indígenas em suas bibliografias. A exceção é a indicação de um livro paradidático do Daniel Munduruku no livro do 7º ano da coleção *Historiar*, em um quadro separado nomeado “Para saber mais”. O que podemos encontrar nas duas coleções são obras específicas sobre indígenas feitas por pessoas não-indígenas. Chegamos à conclusão de que os livros didáticos precisam começar a valorizar e utilizar pesquisas feitas pelos próprios indígenas.

Os livros didáticos devem ter espaço para mostrar o genocídio contra os povos indígenas, de forma consciente, para que essa violência seja denunciada. Principalmente a violência que aconteceu além do período colonial. A intenção não é colocá-los em uma posição de que apenas sofreram agressões, mas sensibilizar os alunos desde cedo, especialmente abordando a violência atual contra os grupos indígenas. Claro que é necessário também, como já foi dito, mostrar esses grupos em posição de ação, para não transmitir uma ideia de passividade. Não podemos resumir a história indígena à violência que esses povos sofreram, logo, é imprescindível ressaltar as resistências.

Além de não reduzir a história dos povos indígenas à uma história de violência, é fundamental evidenciar as suas culturas e as suas formas de viver. Nós temos muito que aprender com esses povos nos mais diversos assuntos, mas especialmente em relação à forma como lidam com a natureza de forma não predatória. Ailton Krenak nos chama a atenção para essa questão. Em seu trabalho “O amanhã não está à venda” (2020), ele faz uma reflexão a partir da pandemia do coronavírus. Nesse contexto pandêmico, os governos dizem que não podem parar a economia, sendo que a atividade econômica foi uma invenção do ser humano e que só depende dele. Ademais, citando as ideias de Michel Foucault em “Vigiar e Punir”, Krenak expõe que na sociedade regida pela lógica do mercado o ser humano só é considerado útil quando está produzindo. No capitalismo, a partir do momento que a pessoa não produz mais, ela não é mais importante e passa a ser uma despesa. Ele disserta sobre isso para mostrar que há outros modos de viver e que a forma que a maioria vive agora, orientada pelo capitalismo e pela destruição da natureza, é extremamente nociva. Inclusive, Krenak comenta que a pandemia mostrou que a Terra não está aguentando a nossa demanda. A pandemia, o aquecimento global e o colapso ambiental só provam que temos que aprender muito com os povos indígenas.

5 Considerações finais

Como vimos, a história e cultura indígena foram apagadas e silenciadas por décadas. A discussão dessa história por muito tempo esteve ausente nas salas de aula e quando passou a ser inserida, foi de forma estereotipada, romantizada e longe do ideal. Dessa forma, foi interessante analisar a abordagem mais recente dessa temática, observar os possíveis avanços e lacunas.

A transformação de um currículo construído por agentes brancos e ocidentalizados foi, e ainda é, um desafio a ser superado. Apesar das notáveis mudanças e avanços, é certo que é possível inserir a temática indígena na educação de forma mais abrangente. É primordial inseri-la em mais momentos da história. A temática deve ser abordada de uma forma que não fique alheia aos outros acontecimentos, pois os indígenas estão presentes e ativos em todas as conjunturas.

Além disso, vale ressaltar mais uma vez que esses avanços aconteceram por conta da lei nº 11.645/08 e da incessante luta dos movimentos sociais. Conseguimos

ver de que forma a lei alterou os livros didáticos. Considerando que a lei é de 2008, é essencial verificar o que mudou ao analisar livros didáticos mais recentes.

Nitidamente nem tudo é positivo, ainda existem dificuldades. Sabemos que a inserção da história indígena nos livros didáticos nem sempre significa uma boa abordagem em sala de aula. Talvez pela lacuna dessa temática na formação dos professores, pelo seu desinteresse ou pela falta de seriedade por parte dos alunos.

Foi possível constatar de que maneira todas essas questões refletiram nos livros didáticos analisados. A intenção era verificar em quais momentos a história e cultura indígena eram tratadas, se era apenas na colonização; de que formas eram analisadas, se era de forma romantizada, estereotipada, ofensiva, se eles foram colocados como passivos diante à violência sofrida ao longo dos séculos.

O que pudemos concluir é que a temática indígena foi mais discutida no período da colonização em ambas as coleções e aos poucos a frequência da temática diminuiu. Seria melhor se o assunto fosse mais debatido, mas foi interessante notar que não foi tão escasso nos livros do 8º e 9º ano. Somente no livro do 9º ano da coleção *História.doc* que foi insatisfatório, já que a temática apareceu apenas em quadros separados do corpo do texto.

O mais positivo foi atestar que em vários momentos das duas coleções os indígenas foram colocados em posição de ação e de reação, que durante toda a sua história eles reagiram e não foram passivos. É um grande avanço, pois durante muito tempo disseram que eles foram dizimados e que não existiam mais. Graças à lei e à luta dos povos indígenas, nós temos livros didáticos que falam que os povos indígenas são povos plurais e resistentes, que não desapareceram no período colonial.

Fontes:

Historiar, 7º ano: ensino fundamental, anos finais / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. - 3. ed. - São Paulo: Saraiva, 2018.

Historiar, 8º ano: ensino fundamental, anos finais / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. - 3. ed. - São Paulo: Saraiva, 2018.

Historiar, 9º ano: ensino fundamental, anos finais / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. - 3. ed. - São Paulo: Saraiva, 2018.

História.doc, 7º ano / Ronaldo Vainfas...[et al.]. - 1. ed. - São Paulo: Saraiva, 2015.

História.doc, 8º ano / Ronaldo Vainfas...[et al.]. - 1. ed. - São Paulo: Saraiva, 2015.

História.doc, 9º ano / Ronaldo Vainfas...[et al.]. - 1. ed. - São Paulo: Saraiva, 2015.

Referências bibliográficas:

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel [et al] (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 151- 166.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2003.

_____. Lei n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de mar. 2008.

GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 02 de dez. de 2021.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. Pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>. Acesso em: 27 de jan. de 2022.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Revista Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGBZ8FmWXpdNVNxp/?lang=pt>>. Acesso em: 17 de jun. de 2022.

PAIVA, Vitor. 'Cadê os yanomami': como está investigação sobre comunidade incendiada após morte de menina. **Hypeness**, 2022. Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2022/05/cade-os-yanomami-como-esta-investigacao-sobre-comunidade-incendiada-apos-morte-de-menina/>>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

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

PEGORARI, Bruno. A tese do “marco temporal da ocupação” como interpretação restritiva do direito à terra dos povos indígenas no Brasil: um olhar sob a perspectiva da Corte Interamericana de Direitos Humanos. **ARACÊ - Direitos Humanos em Revista**. Ano 4, n. 5, p. 242-262, 2017. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/viewFile/144/79>. Acesso em: 03 de dez. de 2021.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>. Acesso em: 03 de dez. de 2021.

PEREIRA, Danielle Krislane; MIOTO, Luis Henrique; NODA, Marisa. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 41-62, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/495/280>. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

QUASE 6 mil indígenas protestam contra 'marco temporal'; veja imagens. **CNN Brasil**. 25 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/quase-6-mil-indigenas-protestam-contra-marco-temporal-veja-imagens/>>. Acesso em: 04 de fev. de 2022.

QUEM matou Dom e Bruno? Como estão as investigações sobre o crime. **BBC News Brasil**. 20 de junho de 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61865523>>. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços,

lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471/281>. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

REIS, Héctor. Marco Temporal, não!. **Rede Indígena: Instituto de Psicologia da USP**, 2020. Disponível em: <<https://redeindigena.ip.usp.br/marco-temporal-nao/>>. Acesso em: 03 de dez. de 2021.

RUSSO, Kelly. Quando a lei propicia um encontro: negros e índios na construção de novos paradigmas para a educação. In: LIMA, Augusto C. G. e; OLIVEIRA, Luís F de. FERREIRA, Mônica R. (orgs). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na Educação Básica**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 111-134.

SABARU, Marcos. Máquina de moer história: sobre o marco temporal. **APIB**. Disponível em: <<https://apiboficial.org/marco-temporal/>>. Acesso em: 03 de dez. de 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 159-189.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos.; SANTOS, Lourival dos.; SANTOS, Janaina Soares Cecilio dos. Ensino de história para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39317>. Acesso em: 05 de fev. de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F.. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 7-13.

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro. Implementação da lei n. 11.645/2008: uma experiência na formação de professores. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 369-382, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49656/35069>. Acesso em: 23 de jun. de 2022.

TERENA, Eloy; DUPRAT, Deborah. O genocídio indígena atual. **Guarimã -Revista de Antropologia & Política**, ISSN 2675-9802, v. 1, n. 2, p. 62-66, 2021. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/guarima/article/view/2645/1889>. Acesso em: 30 de jan. de 2022.