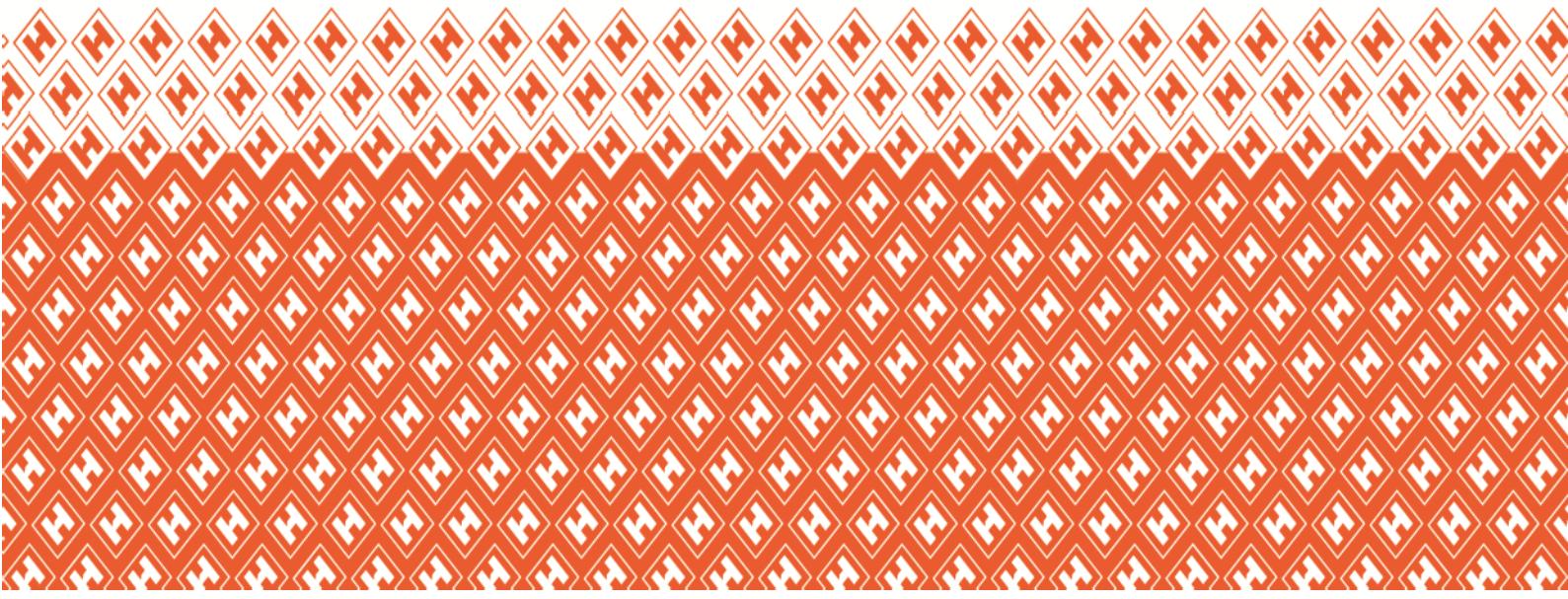




ELY S REGINA LIMA DE CARVALHO

VOZES SILENCIADAS: O livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de Independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
JUNHO - 2025



ELYS REGINA LIMA DE CARVALHO

VOZES SILENCIADAS: O livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de Independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823).

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Sob a orientação da prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa

C331v Carvalho, Elys Regina Lima de.

Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823) / Elys Regina Lima de Carvalho. - 2025.

158 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Campus Alexandre Alves de Oliveira, Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA, Parnaíba-PI, 2025.

"Área de Concentração: Ensino de História".

"Orientador: Prof. Dr. João Paulo Peixoto da Costa".

1. Indígenas. 2. Independência do Brasil. 3. Formação do Estado Nacional Brasileiro. 4. Ensino de História. 5. Livro Didático. I. Costa, João Paulo Peixoto da . II. Título.

CDD 907



ATA DE EXAME DE DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Aos 10 dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco, às 8:00 horas, na Sala Virtual do Google Meet <meet.google.com/ggg-nsrr-wnx>, na presença da Banca Examinadora, presidida pelo professor João Paulo Peixoto Costa (Orientador) e composta pelas seguintes professores examinadores: Mauro Cezar Coelho (Universidade Federal do Pará – Examinador Externo), Raíssa Gabrielle Vieira Cirino (Universidade Federal do Maranhão – Examinadora Externa) e Marcelo de Sousa Neto (Universidade Estadual do Piauí – Examinador Interno), a mestrandona Elys Regina Lima de Carvalho (Matrícula 4039219) realizou seu Exame de Defesa de Mestrado no Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEx nº 005/2021, tendo como título da dissertação: *Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de independência e a formação do Estado nacional brasileiro*. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo à mestrandona a menção de APROVADA. Eu, professor João Paulo Peixoto Costa, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pela mestrandona aprovada nesta defesa de dissertação.

Observações apresentadas pela Banca Examinadora:

- O professor Mauro Cezar sugeriu a reformulação do resumo, para que incorpore tema centrais do trabalho, revisão gramatical e sintática do texto e na escrita das referências, tanto na dissertação quanto no produto final, encaminhamento para uma aplicação concreta das reflexões operadas no mestrado, aprofundar a discussão conceitual sobre a própria experiência como professora, inclusive num sentido bibliográfico, enfatizar o papel do conhecimento histórico no ambiente escolar, redimensionar o papel dos povos indígenas e da Antropologia para a renovação historiográfica que resultou na Nova História Indígena, revisar a concepção da construção narrativa do produto, no que diz respeito ao enfoque para os sujeitos históricos foram agentes da construção do Estado brasileiro, priorizar o Piauí para próximos trabalhos.
- A professora Raíssa Cirino sugeriu refinar a operação teórico-conceitual, aperfeiçoar o formato das citações, trazer mais referências de autores indígenas, referenciar a autoria dos materiais didáticos, demonstrar mais densamente o esvaziamento da temática indígena em algumas coleções, redirecionar o público do produto para os/as professores/as.
- O professor Marcelo Neto sugeriu operar uma revisão na escrita do texto, proceder uma comparação com o tratamento da temática indígena pelas obras do PNLD anterior, considerar como outras realidades estaduais tratam e enfrentam esta questão, coletar os resultados da aplicação do produto didático em sala de aula de forma prática, investigar como a cartilha seria recebida por educadores indígenas, desenvolver na escrita da dissertação uma sessão sobre a metodologia, articular melhor os campos do Ensino de História e da História Indígena.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Documento assinado digitalmente



JOÃO PAULO PEIXOTO COSTA
Data: 10/06/2025 12:31:16-0300
Verifique em <https://validar.jt.gov.br>

Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa
Universidade Estadual do Piauí
Presidente da Banca Examinadora

CPF: 02217991337

Documento assinado digitalmente



MAURO CEZAR COELHO
Data: 12/06/2025 08:00:04-0300
Verifique em <https://validar.jt.gov.br>

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
Universidade Federal do Pará
Examinador Externo
CPF: 794151727-20

Documento assinado digitalmente



RAÍSSA GABRIELLE VIEIRA CIRINO
Data: 12/06/2025 12:22:27-0300
Verifique em <https://validar.jt.gov.br>

Profa. Dra. Raíssa Gabrielle Vieira Cirino
Universidade Federal do Maranhão
Examinadora Externa
CPF: 047944553-21

Documento assinado digitalmente



MARCELO DE SOUSA NETO
Data: 17/06/2025 12:04:44-0300
Verifique em <https://validar.jt.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto
Universidade Estadual do Piauí
Examinador Interno
CPF: 747008043-00

Documento assinado digitalmente



ELYS REGINA LIMA DE CARVALHO
Data: 17/06/2025 14:03:37-0300
Verifique em <https://validar.jt.gov.br>

Elys Regina Lima de Carvalho
Mestranda
CPF: 394595783-49



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade Estadual
do Piauí

Dedico esse trabalho a todos as pessoas que optaram por fazer da educação instrumento para abertura de horizontes, e com sua prática contribuem para a visibilidade dos grupos historicamente marginalizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui, por suas sugestões, suporte, conselhos, votos de otimismo, esperança e confiança de que seria possível. Nem sempre as melhores escolhas são as que vem da nossa vontade, às vezes as decisões mais assertivas surgem de conversas despretensiosas que se transformam em grandes projetos. Em todos os momentos, da graduação até aqui, existiram e existem pessoas que, antes de mim, entenderam que seria possível. Pessoas queridas que estiveram comigo nessa caminhada. Agradeço a todos.

Gratidão aos meus filhos queridos, amores além da vida, Juan Kaled e Yan Kaleo pelo apoio e ajuda em todo possível. Dos mais próximos foram os primeiros que acreditaram, apoiaram, incentivaram o projeto do mestrado. Ao meu amor, companheiro de vida e de profissão, pelo suporte necessário em todos os momentos em que tive que me abster da companhia para o isolamento, foi ele quem cuidou de todo o necessário para que eu cumprisse as etapas necessárias para chegar até aqui.

À minha família, meu pai, Cafá, e minha mãe, Lourdes, que, apesar do pouco estudo, entenderam que a contribuição para a educação dos filhos era a melhor herança a ser deixada por eles. Para isso não mediram esforços, suprindo sempre com o necessário. Sem o cuidado deles eu não estaria aqui para dizer que a primeira centelha partiu dos ensinamentos de vida que generosamente ofereceram aos filhos. Aos meus irmãos queridos pela graça da companhia nessa jornada de vida, em especial ao meu querido Franklin (in memoriam), pelo amor, cumplicidade e companheirismo enquanto vivo, embora tenha me deixado tão cedo, os momentos compartilhados me marcaram tão profundamente, em nome de quem reverencio todos os outros, sobrinhos, afilhados, cunhados e cunhadas, minha sincera gratidão.

Um agradecimento especial ao meu irmão Fabricio, companhia de todas a horas, pela confiança, apoio necessário de toda nossa vida. Sobretudo na organização operacional desse documento de dissertação.

Aos meus amigos queridos que, apesar de poucos, contribuíram com o incentivo e confiança tão necessários para a vida.

Gratidão também aos companheiros de ProfHistória, pela ajuda, suporte e atenção. Certamente, sem a troca de conhecimentos desses dois longos anos de curso não teríamos chegado até aqui com o repertório necessário para a conclusão dos nossos projetos.

Aos professores do ProfHistória, que muito contribuíram para o alargamento do nosso repertório e produção cultural. O empenho no direcionamento das discussões, o esforço nos

momentos de orientação, sem eles não seria possível o cumprimento das etapas do processo, meus agradecimentos.

Ao meu orientador, João Paulo, que tão atenciosamente me acompanhou nesse percurso, fazendo dele um caminho mais tranquilo e produtivo. Além da orientação generosa me fez avistar possíveis caminhos a seguir com a pesquisa, a orientação necessária para desenvolver meu caminho próprio e o reordenamento deste com responsabilidade e alegria, componentes sem os quais não seria possível o comprometimento necessário para a conclusão desta dissertação. Muito grata, João.

À minha Banca de qualificação, Profs. Dr. Marcelo Neto e Dr. Mauro César, pela leitura, considerações e sugestões tão importantes para o resultado alcançado. A generosa participação foi fundamental aos acertos finais deste trabalho.

Ao CETI José Euclides de Miranda, escola onde atuo como professora. Lugar onde me sinto em casa e onde passo a maior parte dos meus dias. Agradeço pela gentileza frequente no tratamento da minha pessoa, pela consideração e reconhecimento do meu trabalho, que me ofereceu suporte quando precisei para a execução deste e de outros trabalhos. A todos dedico esta saudação, em especial a diretora, Luzia Aragão, e aos coordenadores, Netos, Dias e Raimundo, em nome dos quais eu agradeço demais, grata, professores e funcionários.

Aos meus queridos alunos, companheiros de sala de aula. Como professora e razão da minha trajetória na educação, é para vocês que semeio o meu saber, é para vocês que transmito o pensamento de que indígenas existem e estão em todos os lugares, basta saber enxergar.

RESUMO

Esta dissertação fala sobre o livro didático, tão necessário ao processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Menos por se constituir como uma ferramenta infalível – entendemos a complexidade de sua utilização na sala de aula – e mais pelo papel a ser cumprido, tanto como fonte de pesquisa, muitas vezes a única disponível aos estudantes da educação básica na escola pública, sendo utilizado em larga escala como instrumento didático no processo de ensino aprendizagem. Contudo, apesar de facilitar a compreensão desses processos, ainda está longe de contemplar os saberes de povos, culturas ou grupos humanos, cuja participação na História ainda é silenciada pela narrativa didática. Este trabalho, intitulado “Vozes silenciadas: O livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823)”, tem como objetivo, analisar a participação dos indígenas no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro no livro didático de História, tendo como referência o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2022 a 2025. As questões discutidas na presente dissertação são resultado das inquietações que atravessaram minha trajetória como professora. Tanto por entender a importância do livro didático enquanto ferramenta para o ensino de História, em especial, a sala de aula da escola pública, como pelo interesse de avaliar como o indígena é retratado nele. É resultado, também, da importância do Mestrado Profissional em História para minha formação docente e qualificação pessoal. No meu caso, a escolha pela temática pesquisada e o curso *Stricto Senso* em Ensino de História estão correlacionados. Apresento como objetivo geral, analisar como o livro didático de História (PNLD 2022-2025) apresenta a participação dos indígenas no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823). Discutimos as construções históricas relativas aos grupos indígenas nos livros didáticos, tendo como interlocução as pesquisas já desenvolvidas e que dialogam com o tema; além de descrever como o livro didático apresenta a participação de indígenas no processo de independência e formação Estado Nacional Brasileiro (1808-1823), tendo como referência o PNLD (2022-2025) para desenvolver um material didático com uma proposta que ofereça espaço para a visibilidade dos grupos indígenas que participaram do processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro, alinhando pesquisa histórica e sala de aula da educação básica. Assim, discutimos como as construções históricas presentes nos livros didáticos apresenta os povos indígenas, tendo como interlocução as pesquisas desenvolvidas a partir da Nova História Indígena que dialogam com o tema. Em seguida descrevemos como o livro didático apresenta a participação de indígenas no processo de independência e formação Estado Nacional Brasileiro no intervalo delimitado para a análise entre 1808 e 1823, tendo como referência o PNLD (2022-2025), no intuito de desenvolver um material didático com uma proposta que ofereça espaço para a visibilidade dos grupos indígenas que participaram do processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro, alinhando pesquisa histórica e sala de aula da educação básica. No cumprimento desta proposta, apresentamos os fundamentos teóricos da pesquisa realizada a partir da literatura correlata existente sobre o livro didático, com destaque para as construções referente aos indígenas, as mudanças na literatura didática provocadas pela criação do PNLD (Programa Nacional do livro Didático) e pela Lei 11.645/08; e o crescimento das produções acadêmicas promovidas pela mudança de direção proporcionada pela Nova História Indígena, movimento historiográfico cujo alcance proporcionou reavaliar o papel dos povos indígenas na história do Brasil. Seguramente, “Os povos indígenas não desapareceram”. Se por um lado a narrativa didática insiste em apresentar os povos indígenas como primitivos, submissos, aculturados, isolados e sem história (Almeida, entre 2024 e 2025), por outro a incapacidade de ação a eles atribuída, responsável pelo nefasto esquecimento historiográfico, não dá conta dos diversos caminhos encontrados pelos próprios indígenas para a sua participação efetiva na formação do Brasil

(Dantas, 2022). Assim, na atualização constante promovida pela historiografia sobre o indígena e sua participação nos processos históricos, o presente modifica o passado.

Palavras-chave: Indígenas, Livro didático, Ensino de História, Independência e Formação do Estado Nacional Brasileiro.

ABSTRACT

This dissertation discusses the textbook, a resource so essential to the teaching-learning process for both teachers and students. Not because it is an infallible tool—we understand the complexity of its use in the classroom—but rather due to the role it is expected to fulfill: as a research source, often the only one available to students in public basic education, and as a widely used didactic instrument in the teaching-learning process. However, despite facilitating the understanding of these processes, the textbook is still far from encompassing the knowledge of peoples, cultures, or human groups whose contributions to history continue to be silenced by didactic narratives. This work, entitled "Silenced Voices: The Textbook and the Writing on the Participation of Indigenous Peoples in the Process of Independence and the Formation of the Brazilian Nation-State (1808–1823)", aims to analyze how history textbooks portray Indigenous participation in Brazil's Independence and Nation-State Formation, using as a reference the National Textbook and Teaching Materials Program (PNLD), from 2022 to 2025. The issues addressed in this dissertation arise from the concerns that have shaped my journey as a teacher—not only from recognizing the importance of the textbook as a tool for teaching history, particularly in public school classrooms, but also from my interest in evaluating how Indigenous peoples are represented in these materials. This research also reflects the importance of the Professional Master's Degree in History in my professional development and personal growth. In my case, the chosen research topic is closely linked to the Stricto Sensu graduate program in History Education. The main objective is to analyze how the history textbook (PNLD 2022–2025) presents the participation of Indigenous peoples in the process of independence and the formation of the Brazilian Nation-State (1808–1823). We discuss the historical narratives related to Indigenous groups in textbooks, drawing on existing research that engages with this theme. We also describe how textbooks portray Indigenous participation in these historical processes, aiming to develop didactic material that gives visibility to the Indigenous groups involved in the Independence and Nation-State formation, thus bridging historical research and basic education classrooms. To this end, we explore how historical constructions in textbooks portray Indigenous peoples, engaging in dialogue with research developed within the framework of the New Indigenous History. We then describe how the textbooks depict Indigenous participation in the process of Independence and Nation-State formation between 1808 and 1823, using the PNLD (2022–2025) as a reference, with the goal of creating didactic material that gives space and visibility to the Indigenous groups who took part in these processes, aligning historical research with classroom practice in basic education. In pursuit of this proposal, we present the theoretical foundations of the research, based on existing literature on textbooks, with emphasis on the representations of Indigenous peoples, the changes in didactic literature brought about by the creation of the PNLD (National Textbook Program) and by Law 11.645/08, as well as the growth of academic production spurred by the shift promoted by the New Indigenous History—a historiographical movement that has allowed a reevaluation of the role of Indigenous peoples in Brazilian history. Certainly, "Indigenous peoples have not disappeared." While didactic narratives often insist on portraying Indigenous peoples as primitive, submissive, acculturated, isolated, and without history (Almeida, 2010), the inability to recognize their agency—responsible for their harmful historiographical erasure—fails to account for the many paths Indigenous peoples have found to participate effectively in the making of Brazil (Dantas, 2022). Thus, through the constant updates promoted by historiography on Indigenous peoples and their roles in historical processes, the present reshapes the past.

Keywords: Indigenous Peoples, Textbook, History Teaching, Independence and Formation of the Brazilian Nation-State.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CEB	Centro de Educação Básica
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CETI	Centro Estadual de Tempo Integral
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
SEB	Secretaria de Educação Básica
PE	Produto Educacional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	25
1.1 O “ensinar”, ensinar História e ensinar História Indígena	25
1.1.1 O livro didático disponível ao professor e ao estudante no processo de “ensino” de História	26
1.1.2 As construções históricas relativas aos indígenas no livro didático e a Nova História indígena	30
1.1.3 A Participação Indígena no Processo de Independência e Formação do Estado Nacional Brasileiro	42
CAPÍTULO 2 - O QUE ENSINAR NAS ESCOLAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS TENDO COMO REFERÊNCIA OS LIVROS DIDÁTICOS	45
2. 1 O livro didático e o PNLD 2022-2025	46
2. 2 PNLD 2022-2025 e a participação indígena na independência e processo de formação do Estado Nacional Brasileiro	54
CAPÍTULO 3 - PRODUTO EDUCACIONAL/PROCESSO EDUCACIONAL.....	74
3. 1 Da Concepção.....	74
3. 2 A cartilha como objeto de aprendizagem e produto educacional	80
3.3 Produto: CARTILHA – “Povos indígenas – a participação na Independência e Formação do Estado Nacional Brasileiro”.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A - CARTILHA: “POVOS INDÍGENAS - A PARTICIPAÇÃO NA INDEPENDÊNCIA E FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO (1808-1823)”	97
ANEXOS A - CARTILHA: “POVOS INDÍGENAS - A PARTICIPAÇÃO NA INDEPENDÊNCIA E FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO (1808-1823)”	122

INTRODUÇÃO

As questões abordadas na presente dissertação estão relacionadas à minha trajetória como professora. Faço parte de um certo grupo de professores que tem como preocupação a forma como a história é ensinada em sala de aula e entende que minha trajetória como professora reflete as experiências.¹ A experiência que tenho fala sobre o quanto difícil é o “ser professor” diante das várias dificuldades tão reiteradamente discutidas. Faço a opção por não as explicitar aqui. Entendo que embora atravessem toda a minha história enquanto profissional, a memória que pretendo resgatar fala da forma como eu me fiz professora. Diante disso, comprehendo que o “fazer professora” nos anos de formação foi responsável pela forma como o ensino de História marcou o meu caminho. Não posso dizer que foi fácil, considero que foi natural na medida que minhas escolhas provocam em mim o sentimento de ter percorrido o caminho certo.

A década de 1990 em Teresina, além de ser palco para a abertura de novos cursos universitários, novas universidades, sobretudo particulares, também presenciou uma inflexão com a abertura para novos temas e novas abordagens no curso de História. A perspectiva de abordar a história sob a luz de fontes e correntes historiográficas decorrentes da História Nova (Le Goff, 1990), como a História Social, História Cultural, do Cotidiano, provocou mudanças na minha maneira de entender o ensino de História. Posso falar em vanguarda? Talvez não. Mas não tenho dúvidas que as duas primeiras turmas, 1995.1 e 1995.2 (faço parte da segunda) representaram uma virada de chave, porque até então os discursos construídos versavam sobretudo no antagonismo existente entre História Marxista e História Tradicional. A História Nova² quebrou com esse dualismo. Por outro lado, fomos também “experimento” porque tudo que é início precisa de um tempo para se tornar melhor compreendido.

Sou também fruto de todas as mazelas sofridas por professores e alunos de uma universidade pública, especialmente em se tratando das primeiras turmas de um curso recém aprovado. Greves, falta de professores, falta de estrutura, falta de livros. Todavia era também

¹ Sou graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, licenciada em 1999, Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, em 2005, e em Qualidade da Educação - UNESCO em 2004. Hoje atuo como professora da rede pública estadual do Piauí. Trabalho na educação básica há 25 anos. Esses anos foram dedicados a todos os níveis da educação, desde o fundamental ao ensino superior, tanto na docência quanto na coordenação, supervisão e gestão. São muitos anos de uma experiência baseada na formação que construí dentro da universidade e que pode ser aprimorada nesses anos de sala de aula, onde pude compartilhar saberes com professores e alunos.

² Nossos primeiros contatos ocorreram pela influência e orientação da professora Maria Cecília Nunes e os ecos inovadores daquele momento se fazem também por meio dos professores, que se formaram na UESPI e retornaram como professores para essa instituição.

um momento de expansão em vários aspectos. O alcance do Ensino Superior se tornou maior. Penso que nos dias de hoje ainda temos um longo trajeto a percorrer, melhorias se fazem urgentes. Em muitos aspectos, a impressão que tenho é que “muita coisa parece a mesma”, me parece que nada mudou nesses vinte e tantos anos que separam minha graduação e os dias de hoje. Contudo, avalio existir uma diversidade étnico-racial maior, o acesso é mais democrático, se comparado a quase três décadas atrás, evidentemente, fruto das políticas afirmativas implementadas durante esses anos, que contemplam grupos sociais colocados à margem dos processos educacionais durante toda a nossa História³.

Minha experiência no chão da escola teve início em uma turma de 4^a série (5^o ano na nomenclatura atual) de Ensino Fundamental no CEB⁴ Governador Freitas Neto, escola da rede estadual de educação, localizada no Bairro Piçarreira, em Teresina, Piauí. Inicialmente, atuei como professora bolsista⁵. Eram quatro turmas numerosas, com alunos inquietos, como é o de se esperar para essa faixa etária/série. Nesse primeiro momento senti estar no lugar certo. É sobre isso que falo quando me refiro ao caminho de flores que percorro quando trato do meu ser profissional. Do me sentir confortável no ambiente de sala de aula. A partir de então as experiências foram progressivas, turmas de 6^o, 7^o, 8^o e 9^o, nesta mesma escola pública. Também em escolas particulares, tanto da cidade de Teresina, como também na vizinha cidade de Timon, Maranhão. Fui aprovada e assumi como professora efetiva a partir de junho de 2000, em Teresina, como professora da Secretaria Estadual de Educação, órgão ao qual estou vinculada até os dias de hoje, ministrando aulas de História. Em 2003, me transferi para Parnaíba, no norte do Estado, onde atuo até os dias de hoje no CETI José Euclides de Miranda, escola de Ensino Médio de tempo integral na cidade de Parnaíba – PI, onde ministro aulas de História nas 1^a, 2^a e 3^a séries. Em Parnaíba, também ministrei aulas em escolas da rede privada, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Além da docência, atuei também na direção e coordenação, tanto em escolas públicas como privadas. Essas atividades de gestão contribuíram para minha formação enquanto profissional, na medida que me ofereceram subsídios para o entendimento de aspectos ligados ao ensino que o dia a dia da sala de aula não contempla. Além dos conhecimentos pedagógicos

³Segundo o IBGE (2023), estudantes pretos ou pardos são a maioria nas instituições de ensino superior da rede pública, com 50,3% do total.

⁴ Centro de Educação Básica.

⁵ Professora celetista, na nomenclatura atual.

adquiridos a partir das formações ligadas a essas áreas, o contato maior, fora da sala de aula, me aproximou de estudantes de várias idades.

Como supervisora do PIBID - Programa de Iniciação à Docência, de História-UESPI, atuei durante os biênios 2018-2019, 2020-2021, 2023-2024 e 2025-2026 (em curso). Entendo a importância desse programa na medida que oportuniza a experiência inicial para muitos estudantes de graduação do que é o cotidiano escolar, incentivando a formação de docentes em nível superior para a educação básica, elevando, dessa forma, a qualidade da formação dos professores nos cursos de licenciatura, e oferecendo a oportunidade inicial de experimentar o dia a dia da sala de aula. Em contrapartida, possibilitou a mim, enquanto professora, a oportunidade de compartilhar saberes, a partir de novas propostas teóricas e metodológicas, que não tive a oportunidade de partilhar na época da minha graduação.

Minha aproximação com essa temática se dá em todo o processo. Faz-se nos diversos cursos e formações das quais participei, faz-se no dia a dia da sala de aula, diante das discussões e inquietações suscitadas a partir destas. Dá-se, sobretudo, a partir e em virtude da supervisão do PIBID⁶, cujo subprojeto aborda questões ligadas aos Direitos Humanos, e, como parte deste, o tema “Direitos Humanos dos Povos Indígenas”.

As questões discutidas na presente dissertação são resultado das inquietações que atravessaram minha trajetória como professora. Tanto por entender a importância do livro didático enquanto ferramenta para o ensino de História, em especial a sala de aula da escola pública, como pelo interesse de avaliar como o indígena é retratado nele. É resultado também da importância do Mestrado Profissional em História para minha formação docente e qualificação pessoal. No meu caso, a escolha pela temática pesquisada e o curso *Stricto Senso* em Ensino de História estão correlacionados.

Acompanhando essa compreensão, observamos uma sala de aula de estudantes que desconhecem ou sabem muito pouco da História mais ligada a eles e elas, da história local, relacionada às suas realidades, às suas origens. Não se reconhecem como sujeitos históricos porque também não identificam nos objetos estudados elementos que os representem. Dessa forma, reproduzem relações construídas pela ideologia colonial em esquemas pedagógicos com os quais não se sentem identificados e pelos quais não se sentem representados.

É preciso fisgar a atenção dos jovens e instiga-los ao conhecimento da riqueza presente no universo indígena por intermédio das escolas, sensibilizá-los para reconhecer que o suposto primitivismo dos ameríndios esconde sabedorias em termos de harmonia na educação das crianças, de respeito aos mais velhos, de preocupação

⁶ Programa de Iniciação à Docência, Capes.

espiritual na utilização dos recursos, dentre outras tantas contribuições culturais que correspondem às ideias de igualdade social, coletivismo e ecologia, que pautam nossas democracias neoliberais contemporâneas. Há um universo inesgotável de conhecimentos a serem explorados pela curiosidade dos estudantes, e a escola deve criar esse ambiente de produção intelectual capaz de integrar as lógicas (e cosmologias) ameríndias e suas ciências tradicionais em diálogo simétrico com os paradigmas da ciência oficial (Souza, 2012, p. 20).

A decisão de trabalhar o indígena e o livro didático surgiu da inquietação provocada pela ausência de narrativas sobre o indígena no livro didático. Minha intenção era demonstrar que o livro didático, apesar das modificações ocorridas nos últimos anos, ainda não contemplava os indígenas como agentes e protagonistas dos processos históricos. Como conhecer a história dos povos indígenas quando muito pouco ou de forma alguma eles são mencionados na maior dos conteúdos didáticos explorados pelos estudantes durante sua formação na educação básica? Ou quando o são é sempre aquele que sofre ação dos “agentes condutores dos processos históricos”.

O pensamento que recorrentemente me afetava era o de entender e/ou constatar porque apesar das várias políticas implementadas para melhoria da produção e utilização, o livro didático ainda não cumpria o papel de trazer a história indígena para a sala de aula. Como consequência, o tema indígena era pouco explorado ou não era estudado como determinava a Lei 11.645/08 e isso seria demonstrado a partir da análise das coleções didáticas do último PNLD (2022-2025).

Concebendo o livro didático como um dos principais recursos didáticos disponível ao professor e ao estudante no processo de ensino de História, e reconhecendo este também como veículo na manutenção das relações de poder estabelecidas, avaliei como necessária a análise da sua escrita, bem como o que é reiteradamente omitido em suas páginas. Sobretudo os atores ou grupos que propositadamente são sub representados, silenciados e retirados dos processos históricos abordados pela narrativa didática.

Após os anos de 1980, sob a égide do clamor pelos direitos humanos e das demandas feitas pelas minorias sociais, intelectuais, políticos de esquerda e movimentos sociais, a educação escolar vem sendo repensada, visando uma prática pedagógica que prime pela diversidade. Particularmente, o currículo de história, seguindo as determinações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, buscou enfatizar a contribuição dos indígenas e descendentes de africanos na formação do Estado e da sociedade brasileira (Vieira, 2019, p. 195).

Nesse cenário, trabalhamos o livro didático sob a perspectiva das vozes silenciadas por ele. Em particular indígenas, povos que no Brasil foram contemplados pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos

de Ensino Fundamental e Médio. Todavia, apesar dos esforços dos grupos sociais e professores engajados na causa, permanece nos livros didáticos de História da educação básica o fluxo de tempo linear entendido como História Universal, em prejuízo da efetiva introdução de novas temáticas ligadas à História Indígena.

Ponderando sobre o questionamento feito por Gayatri Chakravorty Spivak (2010), no livro *Pode um subalterno falar?*, Casé Angatu (2020) entende que, em se tratando dos povos indígenas, não só podem falar como também são sujeitos e autores de suas próprias histórias e narrativas, apesar dessas falas, por vezes, não serem consideradas.

Acreditamos na necessidade do diálogo decolonial entre o ensino das Histórias e Culturas indígenas, bem como a produção dos conhecimentos acadêmicos, e os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Um diálogo para enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008 (Santos, 2020, p. 43).

Esta dissertação discute como a presença do indígena é retratada pela narrativa didática, apesar da ausência ser ainda mais expressiva. Ou seja, como essas vozes foram silenciadas no livro didático e, de modo específico, nos capítulos sobre a independência e o processo de formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823), tendo como referência o PNLD (2022-2025). A partir das narrativas analisadas, problematizamos os discursos relativos aos grupos indígenas e como estes foram inseridos e/ou suprimidos das narrativas sobre o processo de Independência do Brasil, tanto como sujeitos quanto como protagonistas. Para Pereira e Paim (2018), a historiografia e a pesquisa em Ensino de História têm se ocupado, nos últimos tempos, com a questão dos passados sensíveis, que se propõe a resgatar elementos do passado de grupos identitários, invisibilizados pela história oficial. As salas de aula da escola básica devem – nem sempre o fazem – procurar formas de reconstituir lugares de memória que permitam aos grupos reatarem relações com seu próprio passado e com a construção de uma memória. Nessa via, avaliamos como a incorporação dos valores eurocêntricos ao longo da história contribuiu para o “estado de exceção dos indígenas no livro didático. E ainda, que reflexos esse processo traz para sala de aula? Como a narrativa que excluiu o indígena do processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro contribuiu para o desconhecimento e desinteresse de boa parte dos estudantes pela história indígena do Brasil.

A análise de como os grupos indígenas estão representados no livro didático também cumpre o propósito de oferecer um produto que seja capaz de produzir uma narrativa sobre a participação destes no processo de formação do Estado Nacional, apoiando a visibilidade de

outras possibilidades de saber e de existir no mundo, articulando histórias indígenas, sua presença no livro didático e a aproximação do saber acadêmico, contribuindo para um ensino de História mais motivador e próximo da realidade do estudante.

Analisando os livros didáticos publicados entre 1992 e 2005 e adotados nas escolas públicas e particulares da cidade de Belém, no Pará, Mauro Cezar Coelho considera que, embora se verifique um redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição dos compêndios, a literatura didática permanece refém daquela cultura histórica construída desde a fundação do IHGB⁷ (Coelho, 2010).

Dantas (2022) pontua que apesar da abertura para novos temas construídos com enfoques metodológicos e teóricos inovadores, a participação de indígenas na História do Brasil continuou sendo abordada de maneira secundária. Segundo ela, o projeto de construção da nação após a independência, dirigido pelo IHGB, foi marcado pela disputa de narrativa sobre os “papéis jogados” pelos diferentes grupos sociais, na qual o indígena foi descartado. De um lado, o grupo liderado por Francisco Adolfo de Varnhagen apoiava a visão de que os indígenas seriam selvagens, não teriam história e, do ponto de vista político, não seriam cidadãos, tampouco brasileiros. Uma outra vertente, defendida por Gonçalves de Magalhães, insistiu na ideia de que os indígenas viviam com organização social em comunidades numerosas, desenvolvendo agricultura e trocas entre si, (Dantas, 2022). Segundo Moreira (2010 apud Dantas, 2022), Gonçalves Magalhães defendeu a presença do “elemento” indígena na História do Brasil, na composição da nacionalidade como “Brasileiros”, trabalhando na armada, nas fazendas, na agricultura, nas vilas e cidades.

“No movimento de definir-se o Brasil, define-se também o outro em relação a esse Brasil” (Brasil, 1988). No caso brasileiro a construção da ideia de nação se dá em continuidade à tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa. O conceito de nação, posto em prática pelo IHGB, representante da historiografia brasileira na época, é restrito aos brancos. Indígenas e negros, por “não serem portadores da noção de civilização”, ficaram de fora desse projeto.

Apesar da produção e da acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas, da participação desses grupos em toda a história do Brasil, nas escolas apesar dos avanços nos estudos sobre o tema, a questão das sociedades indígenas tem sido sistematicamente mal trabalhada (Monteiro, 1995). Equívoco que, mesmo após quase três décadas da conclusão formulada por Monteiro, ainda continua a ser replicado nos dias de hoje.

⁷ Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, criado em 1858, sua criação teve como objetivo instituir um órgão que se dedicasse a pensar o Brasil como nação.

Raíssa Cirino (2023), trabalhando a Independência do Brasil nos livros didáticos, considera que o passado conformou o presente e aponta a necessidade de produzir contranarrativas à narrativa mestra nacional, que problematizem nossa realidade e abram perspectivas de futuro conforme ideais democráticos e transformadores.

Puntoni (2003, p. 644) aponta que “O jovem Estado Brasileiro projetava constituir uma nação, e para tanto, imaginava quais horizontes eram possíveis e desejáveis no processo de formação de um povo Brasileiro”. Segundo ele, as ideias contidas nesse projeto representam a defesa da ordem escravista e do domínio territorial, sendo, dessa forma, conflitante com a defesa dos direitos indígenas. Em “O sr. Varnhagen e o patriotismo caboclo: o indígena e o indianismo perante a historiografia brasileira” Puntoni assinala que:

Varnhagen defendia a continuidade do empreendimento colonial, tomando os indígenas como obstáculo a ser superado e a poética indianista uma perigosa ideia que alivava o antilusitanismo a um senso de amparo dos pretensos direitos dos povos indígenas (Puntoni. 2003, p. 674).

Por outro lado, o posicionamento de Varnhagen sobre o papel destinado aos indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro ajuda a definir como a historiografia brasileira, herdeira do IHGB, regula o lugar a ser ocupado pelos indígenas na história. Assim como Varnhagen, muitos contribuíram para reproduzir a imagem do indígena brasileiro como selvagem, preguiçoso e indolente, desconsiderando a participação deste no processo de formação da nação.

A discussão política sobre se os indígenas seriam ou não considerados cidadãos estava em aberto. O debate iniciou ainda nas cortes de Lisboa, parlamento que passou a governar o império português a partir de janeiro de 1821, como desdobramento da Revolução do Porto. Mas não havia dúvidas quanto à grande parcela da população indígena cujos ancestrais viviam integrados aos não índios fazia décadas ou séculos. Habitavam fazendas, pequenos lugarejos, vilas e cidades, na condição de homens livres e trabalhando de aluguel para proprietários e governos ou em terrenos próprios (Costa, [entre 2022 e 2025]).

Há que se considerar também a diversidade da atuação, de posições assumidas, com projetos próprios para o novo país e os impactos vivenciados por estes não apenas na independência, mas sobretudo nas questões que sucedem a partir dela.

Em regiões diferentes e tão distantes, esses povos acompanhavam as discussões na alta política e o que era decidido tanto em Lisboa quanto no Rio de Janeiro. Agiam diante dos debates mais amplos e, por vezes, na defesa de grandes projetos, mas sempre conectados com questões locais e a partir de objetivos próprios. A partir das relações com proprietários vizinhos, autoridades da Igreja e de governo e outros

grupos inferiorizados, davam forma às suas muitas atuações (Costa, [entre 2022 e 2025]).

Compreender a teia complexa dos agentes envolvidos, inclusive indígenas, cuja participação no processo de independência se dá de diferentes formas, nos ajuda a refletir sobre o contexto que forma a nação que somos hoje. Explica por que, apesar da comprovada participação, é negado aos indígenas a presença na escrita do livro didático.

Entendemos o livro didático não como um instrumento capaz de resolver todos os problemas da educação, mas como uma ferramenta auxiliar ao professor e aluno no conhecimento das especificidades históricas e culturais étnicas, cuja narrativa permita que o aluno ressignifique sua própria história como sujeito e agente de uma sociedade multicultural, antirracista, pautada na diversidade e no respeito.

A importância de analisar como o livro didático apresenta o indígena na formação do Estado reside na compreensão de que é necessário entender a cultura indígena como fundamental para construção da identidade nacional. Mas entender as razões da ausência, ou até mesmo a presença não resume nossa proposta, o fim a que se destina este estudo está além do caminho que percorremos com o trabalho de pesquisa e análise sobre o que o livro didático reserva aos povos indígenas em suas páginas. Buscamos, por meio desta proposta, indicar um caminho que possa proporcionar situações de ensino que “[...] desenvolvam a consciência histórica e que não valorizem apenas a reprodução pouco refletida de temáticas curriculares” (Cainelli; Barca, 2018, p. 5), mas que promovam uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história. Assim, poderemos construir, também na educação básica, uma nova história indígena que favoreça a presença indígena ao tempo que transforme a cultura histórica do estudante.

Dessa forma, apresento como objetivo geral analisar como o livro didático de História (PNLD 2022-2025) apresenta a participação dos indígenas no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823). Cabe dentro desse objetivo considerar as razões históricas que condicionaram a inclusão/exclusão de indígenas das narrativas didáticas e as implicações desse processo para a sala de aula e/ou para o (des)conhecimento de nossos alunos da atuação desses agentes históricos na História do Brasil. Cabe também evidenciar, referenciada pela literatura sobre o tema, que, apesar dos dispositivos legais conquistados em favor da construção da história indígena, seu conhecimento e estudo ainda não é alcançado pelo livro didático como suporte para ensinar História na educação básica. Como objetivos específicos, procuro: 1 - Discutir as construções históricas relativas aos grupos indígenas nos livros didáticos, tendo como interlocução as pesquisas já desenvolvidas e que dialogam com o

tema; 2 - Descrever como o livro didático apresenta a participação de indígenas no processo de independência e formação Estado Nacional Brasileiro (1808-1823), tendo como referência o PNLD (2022-2025)⁸; e 3 - Desenvolver um material didático com uma proposta que ofereça espaço para a visibilidade dos grupos indígenas que participaram do processo de Independência e Formação do Estado Nacional Brasileiro, alinhando pesquisa histórica e sala de aula da educação básica.

Para tanto, realizei uma pesquisa bibliográfica com o objetivo inicial de firmar a nossa pesquisa científica, com o intuito de identificar as contribuições para o campo de pesquisa e identificar possíveis lacunas. Partindo da pesquisa exploratória, o objetivo foi conhecer melhor o tema, utilizando as referências das obras já publicadas.

Pelo ProfHistória, Patrícia Silva desenvolveu pesquisa em livros de História aprovados no PNLD (2018-2020) para saber como as imagens dos povos indígenas estavam sendo divulgadas e “[...] apontar o lugar que a eles está sendo destinado no saber escolar” (Silva, 2023, p. 11). Segundo ela, é também através das imagens e textos nos livros didáticos que o aluno entra em contato, ao longo de sua trajetória escolar, que o conhecimento histórico é formulado e solidificado. Ela destaca a importância de levar à comunidade local o conhecimento sobre os povos indígenas, especialmente os que habitaram a região, visando o ensino pela diversidade para que novas formas de sociabilidades pautadas no respeito mútuo possam emergir (Silva, 2023).

Encontramos nas obras já publicadas, relevantes para o conhecimento, análise e aprofundamento do tema/problema por nós abordado, e primordiais para a construção do nosso texto, o aporte necessário para alcançar os objetivos propostos. Foram utilizados os mais diversos instrumentos: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas já publicados, assim como os estudos e pesquisas produzidas pelo ProfHistória. As teses, dissertações e materiais educativos produzidos no âmbito do programa constituem um material valioso para nossa fundamentação, tanto em relação a escrita sobre o livro didático como em relação à temática indígena na escola.

Em seguida, passamos para a análise do material aprovado no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2022-2025), a fim de identificar e descrever a/as narrativa/as desenvolvida/as sobre a participação dos grupos indígenas no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro reproduzidas pelo material. Esse

⁸ PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais e municipais e distrital.

percurso contribuiu para a estruturação do material didático proposto como produto educacional, relacionando o propósito de oferecer um conteúdo que subsidie na sala de aula a ausência de narrativas sobre a participação dos indígenas nos processos históricos contemplados pelo recorte de 1808-1823.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, trabalhamos os fundamentos teóricos da pesquisa realizada a partir da literatura correlata existente sobre o livro didático, com destaque para as construções referente aos indígenas, as mudanças na literatura didática provocadas pela criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e pela Lei 11.645/08; e o crescimento das produções acadêmicas promovidas pela mudança de direção proporcionada pela Nova História Indígena, movimento que brota da conjuntura entre antropologia e indigenismo (Monteiro, 1995) cujo alcance proporcionou reavaliar o papel dos povos indígenas na história do Brasil. Dos bastidores ao palco, os povos indígenas anteriormente considerados primitivos, submissos, aculturados, isolados e sem história ascendem a um lugar no palco. “Os povos indígenas não desapareceram. Ao invés disso, crescem e se multiplicam [...] São os próprios indígenas de hoje que não nos permitem mais pensar em distinções rígidas entre “índios aculturados e índios puros” (Almeida, [entre 2024 e 2025], p. 14-20).

Entendendo a cultura indígena como fundamental na construção da identidade nacional, buscamos nas análises de John Monteiro, Mariana Dantas, Mauro César Coelho, João Paulo Peixoto Costa, Regina Celestino, Francisco Cancela, entre outros, o suporte teórico necessário para a nossa análise sobre a participação do indígena no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro e as construções relativas a estes no livro didático. Analisamos, ainda, os estudos publicados sobre o livro didático e as narrativas nele apresentadas sobre os indígenas.

A partir dessas novas abordagens interdisciplinares, alguns pontos pacíficos da história do Brasil têm sido desmontados e dado lugar a interpretações nas quais os índios surgem como agentes dos processos de mudança por eles vividos. Fontes históricas, algumas bastante trabalhadas, quando lidas de outra forma revelam realidades distintas das tradicionalmente apresentadas (Almeida, [entre 2024 e 2025], p. 25).

No segundo capítulo é apresentada uma discussão sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), as mudanças definidas pelo edital 2021 e os dados relacionados pela pesquisa realizada no material aprovado no âmbito do PNLD (2022-2025) sobre a

participação dos grupos indígenas no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro.

O terceiro capítulo contempla o Produto Educacional, tendo como apoio a ideia de que a história dos povos indígenas que participaram do processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro precisa ser melhor conhecida e partilhada, especialmente no ambiente da escola básica, aliando a pesquisa histórica e a sala de aula da educação básica, para que o livro de História também materialize uma amostra de cultura histórica, na qual o passado é reelaborado em constante diálogo com diferentes meios sociais (Cirino, 2023).

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1 O “ensinar”, ensinar História e ensinar História Indígena

Neste capítulo, propomos uma reflexão sobre o ensino de História, o livro didático e as narrativas contidas nestes sobre a participação de indígenas no processo de independência e formação do Estado Brasileiro. Partimos de uma questão que à primeira vista parece comum: como os indígenas estão retratados em suas páginas. Seguimos um recorte estabelecido entre o intervalo de 1808 a 1889 para investigar como indígenas estão representados no livro didático, tendo como referência o PNLD 2022-2025.

Investigamos os livros didáticos de História aprovados pelo edital PNLD/21 no intuito de avaliar como a narrativa histórica aborda a participação destes nesse processo, como a bibliografia existente sobre o tema analisa a ausência, porque estes grupos têm sido reiteradamente negligenciados, retirados, diminuídos da participação e protagonismo. Nessa via, tornou-se também necessário a análise de como a incorporação dos valores eurocêntricos contribuiu para o “estado de exceção” de indígenas no livro didático e quais personagens no Brasil conduziram as narrativas sobre participação dos grupos indígenas na história brasileira. Importa para nós compreendermos que reflexos essa problemática traz para a sala de aula e contribui para o desconhecimento e desinteresse de boa parte dos estudantes pela História, sobretudo quando tratamos da história do Brasil e, ainda, a história do Piauí.

A perspectiva eurocêntrica é soberana. Reina absoluta nas obras analisadas em sequência cronológica, mas é facilmente identificada na abordagem temática. A organização dos conteúdos tem, como se verá oportunamente, desdobramentos no que se refere à forma pela qual os povos indígenas são percebidos e à maneira como o saber histórico se conforma (Coelho; Bichara, 2017, p. 78).

Ao apontar o livro didático como ferramenta credenciada para o uso de professores e estudantes nos processos educacionais, compreendemos a necessidade de “(re)conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal” (Brasil, 2013, p. 115). A narrativa didática, possuidora de ação pedagógica, deve incluir o protagonismo de indígenas nos eventos históricos (Coelho; Bichara, 2017). De outro modo o livro didático não cumpriria seu objetivo.

1.1.1 O livro didático disponível ao professor e ao estudante no processo de “ensino” de História

Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas.

Roger Chartier

Apresso-me a falar sobre o livro didático, menos pela importância que ele adquire na História como instrumento pedagógico, como produto social ou objeto cultural (Bittencourt, 2002), mas mais pela parceria de quase três décadas em que, atuando como professora da educação básica, participei de suas escolhas, tanto na escola da rede pública como na escola da rede privada. Me sinto na condição de falar pela funcionalidade que apliquei a ele em sala de aula e a experiência sob a perspectiva da professora. Mas essa é apenas uma dimensão de toda a complexidade na qual a utilização do livro em sala de aula estáposta. Esta dissertação fala sobre o livro didático, tão necessário ao processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Menos por se constituir como uma ferramenta infalível – entendemos a complexidade de sua utilização na sala de aula – e mais pelo papel por ele a ser cumprido, tanto como fonte de pesquisa, muitas vezes a única disponível aos estudantes da educação básica na escola pública, sendo utilizado em larga escala como instrumento didático no processo de ensino aprendizagem, uma vez que são utilizados no cotidiano de estudantes e professores/as em todo o Brasil (Santos, 2010).

O livro didático é antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. (Bittencourt, 2002).

A movimentação em torno da sua escolha e o interesse que recebe dos mais diversos setores educacionais, interessados em entender como este é utilizado em sala de aula, reflete a natureza complexa de sua aplicação. Concordamos com o predomínio que exerce em sala de aula, apesar do crescimento recente da utilização de Novas Tecnologias da Educação⁹. Assim

⁹ Soluções educacionais que combinam tecnologia e possibilidades de aprendizagem. Incluem dispositivos (computadores tablets e notebooks) e ferramentas (jogos virtuais, realidade aumentada e inteligência artificial).

como também concordamos que não pode ser ignorada a sua aplicabilidade como “portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização”, sendo útil “para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico” (Bittencourt, 2002, p. 73).

Me atrevo a dizer que na prática não é dessa forma que as coisas acontecem, esse é um dos prazeres a mim proporcionados pelo ProfHistória¹⁰: a oportunidade de falar sobre a experiência que a prática da sala me trouxe, na perspectiva do olhar que faço sobre ela. Me refiro ao aporte que tive do livro didático durante esses anos. Partindo desse ponto, preciso repetir a importância que o livro didático tem para a sala de aula da escola pública.

O livro didático tem sido, desde o século XX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (Bittencourt, 2002, p. 72-73).

O livro didático pretende reunir informações “confiáveis” que possibilitem o envolvimento do estudante nos processos educacionais. Contudo, apesar de facilitar a compreensão desses processos, ainda está longe de contemplar os saberes de povos, culturas ou grupos humanos, cuja participação na História e, em se tratando especificamente desta proposta de trabalho, a participação do indígena no processo de Formação do Estado Nacional Brasileiro, é ainda silenciada.

O tratamento que a temática indígena recebe nos livros didáticos requer uma análise de como historicamente esse assunto se transforma em conteúdo a ser ensinado nas escolas para crianças e adolescentes por intermédio do livro didático, mais especificamente nas escolas de sujeitos não indígenas. Falamos, portanto, do ensino sobre o outro que a temática indígena é silenciado ou mal interpretado nas narrativas elaboradas sobre o Brasil e os brasileiros. Consideramos que tal (in)compreensão sobre a temática indígena foi e continua sendo empregada para que as lógicas de apropriação e exploração das terras indígenas possam ser legitimadas ou não (Ramos; Cainelli; Oliveira, 2018, p. 64).

¹⁰ O ProfHistória tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, proporcionando ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História. Essa qualificação é concebida como processo dialógico entre teoria e prática e não meramente como treinamento em metodologias desenvolvidas na academia a serem aplicadas nas escolas. Por isso, o programa pressupõe que os discentes sejam profissionais em exercício, com experiência e prática efetivas no magistério. Ao mesmo tempo, o programa pretende aumentar e melhorar a produção acadêmica sobre o ensino de História, por meio de pesquisas articuladas à prática docente. <https://profhistoria.inhis.ufu.br/sites>. “*Dois mundos em um só: O ProfHistória me proporcionou fazer a ligação entre minhas realidades profissionais – a docência e a pesquisa. Pensar o ensino de História e a prática docente como um exercício científico e passível de discussão foi gratificante e enriquecedor*”. (Paula Tatiane de Azevedo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Turma 2014. Depoimento Site ProfHistória).

Juliana Medeiros, ao nos falar sobre a “(In)visibilidade” dos povos indígenas na história do Brasil entende como positivas as mudanças decorrentes do movimento inaugurado com a Constituição Federal de 1988, art. 231, onde “[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (BRASIL, 1988). Bem como a Lei 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da temática indígena história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino Fundamental e Médio.

Segundo ela, a escola historicamente abordou a temática apresentando os indígenas de forma genérica e estereotipada, ou mesmo silenciou sobre o tema. “Torna-se necessário identificar problemas no modo como os povos indígenas eram tratados no ensino de História até recentemente, os avanços já conquistados e os limites que ainda nos colocam desafios”. (Medeiros, 2012, p. 51).

A ausência de grupos indígenas na história ensinada está relacionada a ideia, referendada até pouco tempo pela historiografia, de que esses grupos não possuíam história. No Brasil, esse panorama começou a se modificar na década de 1990. Novas pesquisas passaram a reconhecer a condição de sujeito histórico dos indígenas, ou seja, de agentes sociais capazes de interagir com a sociedade e de determinar seus próprios destinos (Medeiros, 2012, p. 51).

Nos últimos anos, a crítica ao livro didático de História e sua utilização em sala de aula têm crescido sobretudo em virtude do aumento dos estudos no âmbito da pesquisa acadêmica. Embora pareça existir um consenso sobre a importância de sua utilização enquanto recurso didático para o ensino de História, se estabelece uma crítica generalizada sobre as questões ideológicas contidas neste. Embora conteúdo de tais críticas seja variado e comporte um espaço de tempo de pelo menos 40 anos, persistem as críticas quanto a inadequação dos conteúdos, considerados ultrapassados ou equivocados (Rocha, 2013).

Se vozes de determinados grupos, além de indígenas, foram silenciadas da produção historiográfica contida no livro didático que é utilizado nas salas de aula da educação básica, apesar da Lei 11.645/08; se características atribuídas historicamente a indígenas serviram para definir o lugar que esses grupos tiveram na história e na historiografia, características igualmente históricas construídas a partir dos últimos 40 anos têm contribuído para a reformulação da história indígena a partir de novas pesquisas e interpretações, em que os grupos indígenas do Brasil aparecem como sujeitos ativos nos processos de colonização, agindo de formas variadas e movidos por interesses próprios (Almeida, [entre 2024 e 2025], p. 10).

A ausência de grupos indígenas na história ensinada está relacionada a ideia, referendada até pouco tempo pela historiografia de que esses grupos não possuíam história. No Brasil, esse panorama começou a se modificar a partir da década de 1990. Novas pesquisas passaram a reconhecer a condição de sujeito histórico dos indígenas, ou seja, de agentes sociais capazes de interagir com a sociedade e de determinar seus próprios destinos (Medeiros, 2012, p. 51).

Ainda assim, em se tratando de história do Brasil, as construções sobre indígenas e sua participação no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro apresentadas pelo livro didático permanecem ausentes, apesar da existência de trabalhos relacionados a esse tema que contrariam o insistente silêncio sobre a temática no livro didático.

A história do Brasil construída no século XIX, apagou a história e as identidades de inúmeros povos indígenas que habitavam seus territórios e reivindicavam direitos. Visivelmente presentes na sociedade imperial do oitocentos, esses índios não foram ouvidos por historiadores voltados para outros interesses, o que culminou com a construção de uma história que os excluía, enquanto valorizava índios desaparecidos (Almeida, [entre 2024 e 2025], p. 159).

Ainda assim, e, em parte, decorrente das pressões e críticas direcionadas às formas de organização dos temas abordados pela narrativa apresentada, nas avaliações do Ministério da Educação com a introdução do PNLD, o julgamento é que as coleções aprovadas têm melhorado significativamente.

Nesta busca por uma aprendizagem significativa, acredita-se que essas obras didáticas podem ser um importante elemento a impulsionar um ciclo virtuoso dentro da escola, ao se constituir em um instrumento que carrega consigo a perspectiva científica assentada em fontes confiáveis, sem subjuguar a dimensão da dúvida, dos questionamentos remanescentes e das reflexões futuras. Todavia, estes livros apenas alcançarão suas potenciais expectativas por meio da ação do professor. Expectativas estas que, na perspectiva das Ciências Humanas e Sociais, podem ser inclusive alargadas a partir do seu escopo conceitual e de uma prática docente comprometida com a melhoria da qualidade de vida dos jovens (Guia de livros didáticos: PNLD 2022-2024)

De outra forma, o argumento das editoras é que na composição do livro didático não consideram somente a apreciação do MEC, visto que outros agentes fazem parte desse processo de avaliação: professores escolhem as obras, os estudantes utilizam essas obras, seus familiares as manuseiam, pesquisadores da universidade as examinam, enfim, existe toda uma cadeia de pessoas que direta ou indiretamente se apoiam no livro didático de alguma forma e formulam sua crítica ao conteúdo apresentado por ele em suas páginas.

Os responsáveis pela publicação dessas obras, em especial os que a submetem ao PNLD, precisam administrar a diversidade constituinte de tais expectativas e priorizar

as que consideram mais relevantes para o sucesso da venda de seus produtos. Isso é o que importa mais ao amplo grupo produtor dos livros didáticos. [...] Mesmo com parâmetros meticulosamente elaborados e trazidos a público pelo MEC, os produtores de livros didáticos se veem às voltas com demandas muito diversas por parte de seus diferentes leitores, que apontam características desejáveis para as obras. Desde a presença ou não de imagens até as características gráficas previstas para seu uso, passando pela aproximação da narrativa presente no texto base a uma historiografia atualizada ou mais referenciada na tradição escolar (Rocha, 2013, p. 54).

Na análise de Helenice Rocha, o livro didático é composto minimamente por um texto base, de natureza narrativa e atividades de aprendizagem acerca dos conteúdos apresentados por essa narrativa. Dada a complexificação desse objeto e das exigências avaliativas, outros recursos de informação - boxes, infográficos, mapas, documentos de diversas naturezas, além destes, outro item adicionado ao texto base são textos de maior extensão, denominados como seções - aparecem ao longo dos capítulos (Rocha, 2013).

Essa organização segue as indicações do Guia do livro didático¹¹. Todavia, entendemos que outros dilemas envolvem sua concepção. Entendemos que o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização. Também é depositário de conteúdos escolares elencados pelas propostas curriculares; é instrumento pedagógico, pois reproduzem uma série de técnicas de aprendizagem que atuam com a função de facilitar a apreensão dos conteúdos. Além disso, é importante veículo portador de um sistema de valores de uma ideologia, de uma cultura (Bittencourt, 2002). É preciso ponderar sua contribuição positiva em virtude da função didática que desempenha para o professor e estudante, dependendo do uso para o qual ele serve. É ferramenta de lembrança e ferramenta de esquecimento também para as histórias contadas, como da mesma forma para as que precisam ser contadas em suas páginas.

1.1.2 As construções históricas relativas aos indígenas no livro didático e a Nova História indígena

Viajei por muitos caminhos para encontrar o outro em mim mesma.

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem

¹¹ Cf. Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2021.

em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os "normais". Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não comprehendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie (Todorov, 1999, p. 3).

A citação de Todorov rumina parte das inquietações que me levaram à escolha do tema desta dissertação. Pensar no indígena e na participação deste no processo de formação do Estado Nacional, e como essa participação é representada no livro didático. Ela me transporta à sala de aula, repleta de estudantes que pouco conhecem sua (própria) história. Talvez eles consigam falar sobre feudalismo, sobre a democracia grega, ou o Império Romano, ou ainda como eram construídas as pirâmides do Egito. Talvez eles saibam quem foi Napoleão Bonaparte, Otávio Augusto ou Ramsés I. Deixo registrado o reconhecimento da importância histórica desses temas e personalidades, tão largamente difundidas na História mundial. Mas é da atmosfera de estranheza e perplexidade quando em sala de aula falamos em história indígena do Brasil que parte meu incômodo. É sobre a inevitabilidade de explicar as razões que justificam o pouco ou nenhum conhecimento de meus alunos sobre a história mais ligada a eles, a história local, a história do Brasil, e a relação dessas questões com a narrativa histórica adotada pelo livro didático e as razões que explicam a preferência por determinados temas em prejuízo de outros.

Penso no “outro”, apontado por Todorov em *A conquista da América; a questão do outro*, e todo o susto provocado pelo encontro do que não se comprehende e nos conceitos que humanamente precisam ser formulados imediatamente após o encontro. A estranheza se dá por não se saber nada sobre o outro. Assim, me atrevo a utilizar analogia na tentativa de explicar a preferência verificada nos livros didáticos, e por consequência, na sala de aula, por determinados temas e não outros.

“O outro não é tão outro assim”, concordando com Bergamaschi (2012. p. 152): as vozes indígenas não cessam, mesmo que silenciadas ou apagadas na e pela história. Segundo ela, estudar as histórias dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de uma pseudoeuropeidade.

Mais do que em outros países latino-americanos, cuja presença indígena é contundente, visível a “flor da pele”, predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em indígenas no sul do Brasil, por exemplo, é comum o espanto ou um julgamento, expresso em comentários como: “esses não são mais índios, estão aculturados” (Bergamaschi, 2012, p. 152).

Penso sobre as histórias que contamos em sala de aula, e na importância destas na formação de nossos estudantes. Especialmente quando tratamos do saber histórico e as exigências que procuram aproximá-lo da realidade de estudantes que precisam compreender sua posição enquanto agentes do conhecimento histórico, identificando padrões que podem ajudá-lo a entender o passado e pensar, talvez, novas possibilidades para o futuro. Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico” para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade (Bittencourt, 2013, p. 19). O exercício crítico permite perceber o conhecimento histórico como uma construção cultural que possui a sua própria historicidade e contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento social (Santos; Ramos, 2021 apud Borne, 1998; Cerri, 2011; Rocha; Magalhães; Gontijo, 2009).

Segundo Santos e Ramos (2021), para que tenha o seu objetivo alcançado, o conhecimento histórico precisa superar a “colonização do presente pelo passado” e abrir-se para as práticas e metodologias que favoreçam interpretações mais pluralistas e menos monolíticas do passado que permitam explorar as dissonâncias e contradições da história (Santos; Ramos, 2021). Deve-se entender as transformações da história como resultado da ação dos homens no tempo, construídas a partir de lutas constantes e em diversas dimensões, e não como concessões garantidas pelo poder instituído (Bittencourt, 2013). Ainda assim, é necessário que os estudantes se reconheçam nas memórias e nos monumentos selecionados (Santos; Ramos, 2021).

Para que os estudantes identifiquem e compreendam os processos históricos em sua profundidade, precisam encontrar significados para eles na sua própria realidade. Mas nem sempre os “conteúdos históricos” contidos em narrativas pré-definidas pela historiografia tradicional possuem relação direta, ou mesmo indireta, com a realidade dos estudantes. (Santos; Ramos, 2021, p. 237).

Chimamanda Adichie (2019)¹² alerta para o perigo de uma história única. Ao se referir a “história única”, ela nos fala da tradição de contar a história da África (do outro) a partir do ocidente como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão. Segundo ela, a consequência de uma história única é que ela rouba a dignidade das pessoas e torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.

¹² Chimamanda Ngozi Adichie é uma feminista e escritora nigeriana, a obra, *O perigo de uma história única*, é uma adaptação da primeira palestra proferida por Adichie no TED Talk, em 2009. O vídeo é um dos mais acessados da plataforma, com mais de 18 milhões de visualizações. É possível acessá-lo em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda Ngozi Adichie the danger of a single story?language=pt-BR>.

Uma história única consiste no fato de se passar a vida inteira ouvindo versões diferentes de uma história única, do ponto de vista do colonizador. É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. (Adichie, 2019 p. 12):

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente.

De acordo com Quijano, a colonialidade cria um padrão de poder cujo eixo central é a raça. Essa colonialidade, situada ao lado da modernidade, é construída pelo eurocentrismo (Quijano, 2005). Assim, a condição de inferioridade decorre do estigma provocado pelo colonialismo europeu na América. Isso se reflete na narrativa da existência do europeu, situado no ponto máximo do processo evolutivo, e de um não europeu, “encontrado” numa situação de inferioridade e atraso.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie (Quijano, 2005, p. 122).

As relações de poder estabelecidas no processo de colonização, baseadas no marcador da raça, coloca o europeu no topo e os povos explorados da América e da África na base, sobretudo, negros e indígenas (Pereira; Paim, 2018). Essa conjuntura coloca a Europa moderna como um espelho, o padrão de poder mundial. É contra os efeitos produzidos por esse espelho nos povos latino-americanos e na sua constituição histórica que se levantam as críticas ao eurocentrismo e à colonialidade. A postura que recusa o eurocentrismo e sua epistemologia se firma entre aqueles que defendem o processo de autoafirmação latino-americana. Pensar uma outra racionalidade para esses povos, significa abandonar a racionalidade instrumental moderna. Para isso, outras formas de vida que são contra e fora desse estado colonizado,

racionalidades que consideram a equidade, a reciprocidade, a solidariedade e a democracia devem emergir.

Uma das preocupações do ensino de História das últimas décadas tem sido estabelecer relações e diálogos com as referências históricas que os estudantes trazem consigo antes mesmo da escolarização ou que constroem fora da escola por meio de seus jogos e filmes preferidos, bem como do uso de redes sociais. Frequentemente, entretanto, entre os saberes prévios da cultura histórica na qual os estudantes estão inseridos e o conhecimento histórico escolar são estabelecidas relações conflituosas de delicada superação. [...] Cabe-nos, entretanto, como professores de História, viabilizar um processo dialógico de conscientização histórica por meio de reinvenções da aula de História na educação básica que permitam debater, negociar e complexificar os conhecimentos que os estudantes trazem com eles (Santos; Ramos, 2021, p. 237).

Para Camila Penna, os trabalhos de Franz Fanon, Aimé Cesaire, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Paulo Freire convergem à medida que questionamos referenciais eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento no campo das ciências sociais é produzido. Para estes, o pós-colonialismo representa a inserção de um novo lugar de fala como forma de resistir à colonização cognitiva.

O pensamento decolonial oportuniza repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve e narra (Pereira; Paim, 2018). Implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico.

As colônias e ex-colônias europeias, que, ao final do século XIX, estendiam-se, praticamente, por todo o globo, se quisessem fazer parte do concerto das nações civilizadas, caberia, quando da sua tentativa de emancipação, construir narrativas identitárias se integrando, como periferia, à grande narrativa geral da humanidade, dividida em períodos históricos cujos marcos todos se passavam na Europa. Especialmente na América, cuja construção e consolidação dos Estados-nação, conduzidos por elites europeias ou europeizadas, durou o século XIX inteiro e o início do XX, o processo de colonização interna se prolongou. A construção identitária daí decorrente produziu, no Brasil (e em outros países da América), uma autorrepresentação esquizofrênica, que pode ser constatada na utilização dos pronomes pessoais. À exceção de contextos específicos ligados a movimentos sociais, os brasileiros utilizam “eles” para se referir aos índios e aos negros. O “nós” é utilizado com a incorporação de uma identidade e valores “ocidentais”, o “nós” brasileiro (e, provavelmente, latino-americano) é eurocêntrico (Moreno, 2019, p. 99).

Não é uma novidade a ideia que de um certo tempo para cá, e em diferentes esferas e dimensões, busca-se alternativas para aproximar o ensino dos conteúdos partindo das realidades dos estudantes permitindo assim a identificação com eles. A aproximação entre o objeto do conhecimento e a narrativa histórica favorece o desenvolvimento da sua identidade individual e coletiva, o sentimento de pertencer, de fazer parte, que liga o estudante da escola básica às

suas vivências e lembranças. Trabalhar a história do Brasil dentro da perspectiva temporalidade colonialidade pode entregar aos professores da escola pública a perspectiva de aproximar nossa história acadêmica às explicativas adjacentes construídas pelos estudantes, por isso mais compreensíveis a eles em uma sala de aula.

[...] enfrentar tais desafios parece condição para vitalizar o papel da história escolar na gestão da memória, na construção/reconstrução das identidades e na legitimação/desconstrução dos saberes. Ao voltar os olhos para o passado, precisamos fazê-lo na perspectiva dialógica, buscando a multiplicidade de falas, gestos, rituais e sentidos, potencializando a construção de identidades múltiplas e plurais (Caime, 2012, p. 107).

Para Santos; Ramos (2021), entre vários desafios enfrentados pela escola atualmente e para a história escolar nesses tempos de democratização das tecnologias de informação e comunicação, é aproximar-se da vida presente. Para isso, vale encarar as mudanças na forma como os saberes circulam na sociedade, não mais restritos aos livros e à escola, nem mesmo limitado ao tempo escolar.

A crítica à “História tradicional”, cronológica, sequencial e progressiva era praticamente unanimidade nos discursos daqueles que procuravam renovar o ensino de História. No caso brasileiro, estão relacionadas aos debates e confrontos surgidos no final do período militar e a volta da História como disciplina autônoma e obrigatória para a formação de alunos em todo o seu processo escolar (Brasil, 1998; Bittencourt, 2002). Dentro de uma plataforma ampla de formação para o exercício da cidadania, propunha-se que os estudantes se tornassem sujeitos de sua própria história e isso se conseguiria, dentre outras possibilidades, buscando uma abordagem que demonstrasse empatia com as classes populares, “[...] reverberando as vozes (ocultadas) dos excluídos da narrativa tradicional da História” (Moreno, 2019, p. 101).

Como defende Moreno (2019), baseado em Chesneaux, o mais importante é que emerge uma “desnaturalização do eurocentrismo”, com a consciência de que a ascensão do capitalismo europeu sobre o mundo não se trata de um processo natural, racial e irreversível. Chesneaux propunha centrar os trabalhos também nos movimentos de resistência ‘anticentralistas’: índios, negros ou chicanos dos Estados Unidos; trabalhadores imigrados na Europa Ocidental; escoceses, galeses e irlandeses do Reino “Unido”; catalães, galegos e bascos da Espanha; valões da Bélgica; sicilianos, sardos ou tiroleses da Itália; corsos, catalães, bascos, alsacianos, occitanos, bretões da França (Moreno, 2019).

O recorte europeu e francocêntrico admite apenas um sujeito da História, portador do “avanço da civilização”. As demais culturas ganham espaço somente quando entram

em contato com este sujeito que conduz a narrativa histórica. Tornando-se hegemônica como única representação reconhecida de um passado coletivo, a narrativa mestra eurocêntrica impossibilita o alargamento da ideia de História humana para todo o planeta e obriga as demais culturas a enxergarem-se somente através do espelho estendido pelos ocidentais (Moreno, 2019, p. 104).

Entendendo que vivemos uma temporalidade colonizada (Pereira, 2018, p. 20), o desafio que segue é como se faz um ensino de História que ultrapasse “os limites impostos pela colonialidade do tempo”. Adotar narrativas que, em sala de aula, possam constituir suporte ao professor e ao estudante, conferindo à aula de História, percebida como um complexo por onde transitam saberes, memórias, fazeres, narrativas e histórias (Pereira, 2018), um veículo de acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente, enfim, que consinta fluir novas relações com o passado.

Entendo o ensino de História e a aula de História como lugares de um encontro com o pensamento decolonizado. Nesse sentido, o que faz o ensino de História não é apenas criar nomes, designar estruturas e conjunturas; é construir modos de expressão dos conceitos históricos. Desse modo, ele é sempre um excesso em relação aos conceitos, uma vez que os modos de expressão implicam um encontro criativo com outros saberes e outras práticas no interior da aula de História, onde quer que ela ocorra (Pereira, 2018, p. 31).

A pedagogia decolonial também tem referência na produção de Walter Mignolo, Catherine Walsh, Arthuro Escobar, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel e Boaventura de Sousa Santos. Reverberar as vozes dos sujeitos dos diversos movimentos sociais, problematizando os esquemas de interpretação advindos do colonialismo, é a maneira como a pedagogia decolonial procede para superar a desumanização e a alienação promovidas pela modernidade capitalista (Moreno, 2019, p. 110-111).

Há uma razão, portanto, para a suspensão da narrativa e, ao mesmo tempo, para retornar a criar novas narrativas. Essa razão é de caráter prático, decorrente de uma razão prática, de um dever ser (WHITE, 2014), que brota do lugar brumoso do vazio da narrativa para criar novas relações, novos mundos, novas formas de relação com o tempo, com o passado, seja na História, na narrativa oral ou na memória. Isso requer o estilhaçamento da colonialidade do tempo, a fim de abrir a aula de História para práticas, cosmologias, formas de vida latino-americanas, afro-brasileiras, indígenas, africanas... Cessam, portanto, o dualismo e o evolucionismo. Cessam os fundamentos de uma História moral e etnocêntrica, que julga o outro a partir de seus padrões de modelos de experienciar o tempo (Pereira, 2018, p. 32-33).

O problema da narrativa mestra eurocêntrica foi evidenciado pelos pesquisadores do ensino de História no final dos anos 1980 (Moreno, 2019). Propostas curriculares dessa época objetivavam não só refazer métodos e técnicas, mas introduzir conteúdos novos e a presença de novas tecnologias da informação, “[...] desde a imprensa, televisão, vídeo, etc., até o computador que pode sintetizar todos eles” (Schmidt, 2010, p. 63). De lá para cá assistimos mudanças relacionadas à legislação educacional brasileira, e podemos comemorar os avanços assegurados no recente passado: a Constituição de 1988, que impõe a educação como dever do Estado e direito de todos, e o Plano Nacional de Educação (PNE)¹³ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que buscam estabelecer competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Mesmo com a implementação de todas essas ações e as conquistas relativas à aprovação da Lei 10.638/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e da lei 11.645/2008, que substitui a anterior e determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sua aplicação na narrativa didática encontra seus limites na velha organização quadripartite do século XIX que insiste em permanecer como uma tradição social bem sedimentada (Moreno, 2019, p. 111).

Já há historiografia suficiente para realizar uma reorganização mais abrangente da formação inicial. Não basta incluir uma história da África ou da América separada de uma ‘história do mundo’ organizada linearmente. Pode-se começar a mudança aos poucos. Quem sabe a modificação da nomenclatura das disciplinas já possa significar algum avanço? E se a disciplina de “História Medieval” passasse a se chamar História da Formação da Europa I ou, na contemplação de uma perspectiva mais ampla, História Mediterrânea I? O mesmo poderia ser pensado em relação à “História Moderna”, à “Contemporânea”? Ou dar nomes ao tempo também não é uma forma de (des)colonizá-lo? O que a formação dos docentes, para atuarem nas diversas realidades brasileiras, poderia ganhar com estas pequenas alterações? (Moreno, 2019, p. 112-113).

Concordando com (Moreno, 2019), entendemos que os desafios do ensinar História nas escolas são muitos. Reconhecemos também os sinais claros de esgotamento da tradição quadripartite que não dá conta da diversidade cultural brasileira. Não contempla grupos que participam da nossa história e protagonizaram momentos decisivos dela, exercendo significativa participação nos processos históricos, embora excluídos da narrativa histórica. Além disso não dão conta das propostas de transformação pretendidas pela legislação vigente,

¹³ O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Foi proposto como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, era constituído como um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem um ciclo de validade de 10 anos e está em vigor desde 2014. O novo deve começar a vigorar em 2024, mas está ainda em tramitação no Congresso Nacional, devendo ser aprovado até o final de 2025 para ter validade para os próximos 10 anos.

tampouco dos desafios e pressões contemporâneos impostos aos estudantes, nem das expectativas dos profissionais da educação. Os papéis sociais dos conhecimentos escolares precisam ser mais urgentemente repensados (Moreno, 2019, p. 113).

Pensar alternativas para narrativas integradoras que possibilitem os povos colonizados (como ‘nós’ brasileiros) reappropriarem-se de suas experiências, refletir e reconstruir seus caminhos pode se tornar uma alternativa a um ensino de História cada vez mais sobrecarregado de informações e pobre de significâncias para a vida de cada um e de todos (Moreno, 2019, p. 114).

No campo da História do Brasil, a partir de 1970, iniciou-se um processo de renovação, com o surgimento da Nova História Cultural e a inclusão de novas abordagens e temas. Com essa nova tendência apareceram muitos esquecidos da História, contudo, os indígenas permaneceram ignorados pelos historiadores (Silva; Benites, 2023). Parecia irrevogável a sentença proferida por Varnhagen e tantas outras vezes reproduzida por historiadores de várias épocas: “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”.

Para Manuela Carneiro da Cunha, somos tentados a pensar que as sociedades indígenas de agora são a imagem do que foi o Brasil pré-cabralino. Hoje ainda, pelo desconhecimento que temos da sua história, pensamos os indígenas como uma sociedade sem história, vítimas de uma política e de práticas que os destruíram (Cunha, 2012). Ou ainda, pertencentes a um grupo que, integrado à sociedade pelas políticas governamentais, passaram por um processo de aculturamento que teve como resultado o seu “abrasileiramento”.

Para Dantas (2022), a reorientação teórica de 1970, vivenciada por vários historiadores, levou ao aumento dos estudos sobre novos temas sem incorporar os povos indígenas que continuaram “esquecidos pelos historiadores”.

Apesar da abertura para novos temas construídos com enfoques metodológicos e teóricos inovadores, provocando uma profusão de pesquisas em áreas variadas, a participação de indígenas na história do Brasil continuou sendo abordada de forma secundária quando não era vista de forma secundária (Dantas, 2022, p. 330).

Costa (2011) aponta que um dos graves entraves em relação ao reconhecimento social dos atuais grupos indígenas no continente americano é a forma como geralmente o senso comum espera ver os indígenas. Segundo ele:

O purismo conceitual que espera encontrar índios mais verdadeiros que outros, ou que acha que não existe mais índios porque ninguém anda nu, pintado e com penas não dá conta da complexidade, nem da conjuntura étnica e muito menos das dinâmicas identitárias que tiveram lugar no Brasil, independente de que período (Costa, 2011, p. 152).

Embora os povos indígenas venham sendo abordados em estudos escolares desde o século XIX, sendo um tema integrado a uma certa tradição no ensino de História, na produção didática de História e na historiografia os povos indígenas se inserem na fase denominada “Colonização”. Nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena (Bittencourt, 2002).

Enquanto, por um lado, se percebe um processo de redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição dos conteúdos, em todo atento às pesquisas mais recentes, por outro, nota-se a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que as via como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza (Coelho, 2009, p. 274).

Dantas (2022) destaca as representações dos povos indígenas evocadas por diversos intelectuais, historiadores, poetas ou romancistas, cujo posicionamentos marcaram a construção do campo da escrita da História do Brasil, mas cuja visão permitiu ao longo do tempo cristalizar as percepções negativas que construíram o substrato de uma crença de que os indígenas seriam “[...] selvagens, não teriam história e, do ponto de vista político, não seriam cidadãos, tampouco brasileiros” (Dantas, 2022, p. 336), ou que, correspondendo “[...] a necessidade de construção de uma imagem evocativa das características vistas como singulares do Brasil, escolhem ressaltar a bravura indígena, a resistência e a morte heroica” (Dantas, 2022, p. 336). Para outros, essa morte heroica fez emergir a figura do mestiço, ratificando o desaparecimento do indígena. Essas narrativas ressoaram na elaboração do senso comum sobre a imagem dos povos indígenas realizadas ainda no século XIX, mas que são reproduzidas até hoje. Segundo ela, “[...] à incapacidade de ação atribuída aos indígenas é possível associar a produção do nefasto esquecimento historiográfico sobre os diversos caminhos encontrados pelos próprios indígenas para sua participação efetiva na formação do Brasil” (Dantas, 2022, p. 336).

Mesmo aqueles que realizaram a mais estupenda inflexão na forma de compreender o passado, até o momento em que produziram suas obras, não deixaram de alimentar esta última ideia. Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, em suas obras germinais, enfatizaram a incapacidade indígena em enfrentar o trabalho agrícola. Em que pese a importância que a presença indígena tem em cada uma daquelas obras – inédita até então – todos trataram da substituição da mão-de-obra escrava indígena pela africana como tendo sido resultado da incapacidade indígena em lidar com a complexidade das tarefas agrícolas e sua pouca resistência física. (Coelho, 2010, p.).

Concordando com (Coelho, 2010),

Essa representação sobre as populações indígenas é reforçada pela produção acadêmica em trabalhos que ressaltam a colaboração indígena ao processo de Conquista e enaltecida em trabalhos que minimizam os conflitos e destituem as populações indígenas da condição de agente histórico pleno (Coelho, 2010, p. 3).

Na historiografia brasileira, Monteiro (1995) percebia já nos anos 1990 a incorporação ao longo das últimas décadas de “grupos sociais antes ignorados pela bibliografia”. Contudo, parecia prevalecer a já citada sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850 (Monteiro, 1995):

De fato, autores tão diversos como Gabriel Soares de Sousa, Simão de Vasconcelos, Alexandre Rodrigues Ferreira, Carl F. P. von Martius, F. A. Varnhagen, Karl von den Steinen, Capistrano de Abreu, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro – entre outros, como os integrantes do instituto históricos e geográficos estaduais – todos buscaram a seu modo, diante dos desafios políticos e limites teóricos de suas respectivas épocas, atribuir um significado à história das populações indígenas. Porém, se há um traço comum entre estes observadores e pensadores, tão dispersos no tempo, é o pessimismo com que encaravam o futuro dos povos nativos (Monteiro, 1995, p. 222).

A sentença congelante de Varnhagen reverberou, ultrapassando os limites de sua época, influenciou pensadores ao longo do tempo e, ainda, impôs ascendência aos pesquisadores da atualidade. Contudo, contrariamente a essa conformação, a Nova História Indígena no Brasil desponta numa reação às construções genéricas sobre o indígena ao redimensionar sua participação na história recuperando o seu protagonismo.

Assim surge uma nova bibliografia [a Nova História Indígena] que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade dos povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre o seu passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista (Monteiro, 1995, p. 223).

A Nova História Indígena surge como voz dissonante na historiografia, contribuindo para ampliar a visibilidade de povos indígenas na história. Além disso, revela as perspectivas desses povos sobre seu próprio passado, incluindo, dessa forma, visões de contato e de conquista (Monteiro, 1995).

Recuperar os múltiplos processos de interação entre as sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização europeia, processos esses que vão muito além do contato inicial e dizimação subsequente dos índios, apresenta-se como tarefa essencial para uma historiografia que busca desvincilar-se de esquemas excessivamente deterministas. Com isto, páginas inteiras de história do país serão reescritas (Monteiro, 1995, p. 228).

A voz decisiva em negar a tese do desaparecimento pertence aos próprios indígenas. É deles o protagonismo nas ações que reivindicam e conquistam direitos políticos. Para Monteiro (1995), é com o novo indigenismo que o pressuposto de que indígenas simplesmente deixarão de existir começou a ser revertido, apoiados, obviamente, pelas pesquisas recentes que tem contribuído para ampliar a visibilidade dos povos indígenas. A antropologia histórica recente tem contribuído para o surto de estudos sobre a história dos povos indígenas. Dessa recente adesão, brotará a adoção cada vez mais consistente de uma nova bibliografia indígena que ultrapasse os trabalhos acadêmicos e envolva também a escola básica.

Os próprios indígenas reivindicam e reconquistam direitos históricos e postulam novas formas de expressão política. O novo indigenismo encontra apoio nos seus participes, os antropólogos, que passam a orientar “[...] suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos, mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios” Monteiro (1995, p. 223). O autor apontava o crescimento do movimento em prol dos direitos históricos dos indígenas e indigenistas no Brasil que repercutem de forma significativa nos campos teóricos e legislativo. Apesar das tentativas adversas¹⁴ que marcaram os últimos anos, ocorreram avanços no sentido da afirmação dos direitos históricos dos povos nativos, com destaque para o renovado diálogo entre antropologia e história. A proliferação recente dos estudos dos povos colonizados procura “[...] qualificar a ação consciente dos povos nativos enquanto sujeitos da história” (Monteiro, 1995, p. 226-227).

Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem – e terá – um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes – que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que reduzem-nos a meras vítimas do inexorável processo de expansão europeia –, não apenas resgatar mais esses “esquecidos” da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa – fracassada – de erradicar os índios (Monteiro, 1995, p. 227).

Assim sendo, o conhecimento da história indígena, redefinida sob as formas de expressão dos passados sensíveis que inserem saberes e memórias individuais provocando outras vivências, alcance professor, aluno e história, permitindo, dessa forma, a construção de uma nova historicidade, ao tempo que nos faculte novos modos de nos relacionar com o outro.

¹⁴ Apesar dos avanços na garantia de direitos e da visibilidade alcançada nos últimos anos, os povos indígenas no Brasil permanecem vivendo às margens dos direitos que lhes são outorgados pela Constituição Federal. Uma série de obstáculos precisam ser superados, ter a terra homologada, a oferta singularizada de serviços de saúde e educação, assim como o respeito às suas tradições são condições mínimas para sua sobrevivência. Fonte: Agência Senado.

Paramentas¹⁵ o ensino de História Indígena significa “descolonizar” discursos e práticas, adotar modelos que permitam dar outras possibilidades de saber, existir e explicar a história, conferindo visibilidade aos grupos silenciados e marginalizados pela narrativa mestra eurocêntrica. Nesse sentido, (re)pensar o ensino de História a partir de outros referenciais provoca a adoção de representações mais aproximadas da realidade brasileira, proporciona a abertura de caminhos, ressignificando também papéis sociais dentro da sala de aula. “Descolonizar a sala de aula” permite cristalizar um ensino de História que se aproxime das realidades e vivências dos estudantes.

1.1.3 A Participação Indígena no Processo de Independência e Formação do Estado Nacional Brasileiro

Em “O desafio da história indígena no Brasil”, Monteiro (1995), ao discorrer sobre o crescimento das pesquisas relacionadas à Nova História Indígena, fala sobre a necessidade de uma revisão séria das abordagens vigentes de enquadramento, etnográfico e não histórico, destinado aos indígenas pela historiografia.

A historiografia brasileira, herdeira do século XIX, contribuiu para a proliferação da ideia de que os povos indígenas desapareceram em decorrência do processo colonizador impetrado pela europeu nas Américas. Povos indígenas supostamente desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e Novo Mundo. As epidemias e o exacerbamento das guerras indígenas, motivados pelas guerras de conquista e de apresamento, as grandes fomes, a desestruturação social, a fuga para novas regiões, onde os recursos eram desconhecidos e/ou o enfrentamento dos habitantes eram inevitáveis, e a exploração do trabalho indígena foram razões que contribuíram decisivamente para a “[...] catástrofe demográfica da América” (Cunha, 2012, p. 14-15).

A historiografia brasileira “[...] construiu a ideia da incapacidade do indígena em atuar a partir de critérios e necessidades próprios, levando-o, portanto, ao desaparecimento em guerras ou pela mestiçagem” (Dantas, 2022, p. 235). Baseados nessa prescrição, historiadores de diversas épocas apoiaram suas construções na tese do desaparecimento ou da mestiçagem para definir o papel desempenhado pelo indígena na história do Brasil.

¹⁵ Paramentação é o nome dado ao processo que corresponde à troca de vestes rotineiras (roupas pessoais) por vestimentas adequadas, para adentrar a área dos laboratórios, como uniformes e EPIs.

Novaes, Florentino e Fragoso parecem concordar que o indígena desempenhou papel fundamental no início da constituição da empresa colonial por meio do emprego da sua força de trabalho na ainda incipiente produção monocultora. Divergem, por outro lado, sobre as causas que levaram a transição do uso da mão de obra indígena para a africana escravizada. Novaes defendeu a pujança do tráfico do Atlântico, que permitia super lucros para comerciantes metropolitanos e, portanto a acumulação primitiva do capital na metrópole. Enquanto Florentino e Fragoso demonstraram a característica de “mercadoria socialmente barata” dos escravizados, e como as relações comerciais entre América e África propiciaram a formação de uma elite colonial de “negociantes de grosso trato” (Dantas, 2022, p. 344).

Ainda sobre os debates relacionados à utilização da mão de obra indígena e a transição para o trabalho dos escravizados africanos na lavoura canavieira na Bahia Colonial, Dantas (2022) chama atenção para as dinâmicas internas da América portuguesa como mais um elemento definidor da economia de grande lavoura. Além disso, defende que as formas de trabalho específicas da colônia e as formas de produção sofreram e influenciaram a natureza da sociedade indígena e da dinâmica interna das percepções e necessidades dos nativos.

O início do século XIX no Brasil é marcado pelo cenário de crise, dos desafios a da construção do Brasil independente (Cancela, 2022). A independência do Brasil como acontecimento histórico fundou um “novo tempo”, deu “[...] nova forma ao corpo político que inaugurava, pautada na agenda dos Estados nacionais oitocentistas” (Cirino, 2023, p. 4).

A história da independência consolidou a gênese da nação pela participação das três “raças” – branca, negra e indígena –, mas enfatizando o poder do homem branco e seus ideais civilizacionais. Temos, assim, a paulatina elaboração de uma narrativa nacional ou narrativa-mestra nacional (Cirino, 2023, p. 4).

Estudos recentes têm demonstrado a participação dos indígenas na construção do Brasil independente. “Ainda que não ingressassem ou integrassem os grupos dos homens letRADos ilustrados, nem compusessem os mais elevados cargos da administração civil ou oficilato militar” (Cancela, 2024, p. 337). Inúmeros indígenas estiveram envolvidos nos acontecimentos que despontaram na construção do Brasil independente.

No Brasil do século XIX não havia uma única forma de ser indígena (Costa, 2018); a população indígena que habitava as terras brasileiras na época da independência submetidas às variadas condições sociais, composta por incontáveis culturas, com línguas, tradições, espiritualidades e formas distintas de ver o mundo.

A documentação nos revela que os indígenas não estavam nem um pouco alheios às transformações políticas pelas quais o império passava, recebendo informações de Fortaleza, do Rio de Janeiro e até mesmo de Lisboa. Atuando como juízes, vereadores ou escrivães, as lideranças desses grupos buscavam viabilizar interesses de suas

comunidades lidando com as ambições de proprietários e de câmaras municipais de outras vilas e com lideranças políticas provinciais (Costa, 2023, p. 2).

O processo de independência política do Brasil contou com uma heterogênea participação da população, com sua diversidade de experiências, culturas políticas, projetos de futuro e formas de atuação (Costa, 2023). Na época existia uma diversidade de condições de envolvimento dos povos indígenas que vivenciaram de forma igualmente variada os impactos provocados pela independência do Brasil. A ideia de nação/nacionalismo está na raiz de uma identidade que une e singulariza, mas também está na origem das desigualdades e estigmas. A nação que emerge das várias disputas é a mesma cujos membros, após garantida a independência, (re)produz uma historiografia, franqueada por eles, que nega o protagonismo da população indígena na independência e formação do Estado Brasileiro.

CAPÍTULO 2

O QUE ENSINAR NAS ESCOLAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS TENDO COMO REFERÊNCIA OS LIVROS DIDÁTICOS

Pensar sobre o lugar do indígena no livro didático de História leva a um questionamento: Onde aprendi que indígenas não existem mais? Ou que os “selvagens” habitantes da *terra Brasilis*¹⁶ foram “dizimados”, “misturados”, “catequizados”, “aculturados” Varão (2024, p. 14)¹⁷ apud Nascimento (2023) diz que “[...] na escola ensinaram que os povos indígenas estavam extintos, como se fossem bichos, desprovidos da capacidade de sobreviver aos séculos de colonização”.

Entendemos os livros didáticos de História como instrumentos importantes no processo de ensino aprendizagem, ou seja, os povos indígenas e suas histórias estão presentes nos livros didáticos de História, o problema que se impõe e provoca discussões quando o assunto é a relação entre o ensino de História e a cultura indígena no livro didático é de que maneira os grupos indígenas estão sendo representados e como esses materiais apresentam a temática historiográfica ou como indígenas são reconhecidos enquanto agentes históricos (Santos, 2012).

Santos (2012) apud (Chartier, 1990) chama atenção para uma leitura da história que possa identificar o modo como em diferentes lugares e momentos a realidade social é construída, pensada, dada a ler. Segundo ela os indígenas, constroem a si mesmos, todavia outros movimentos influenciam sua construção. “Nesse lugar, estão os livros didáticos de história dizendo que são e como são os índios brasileiros” (Santos, 2012, p. 2).

Muitas vezes eles são localizados na “pré-história” brasileira, considerados sem história e a abordagem utilizada raramente valoriza os aspectos próprios dessas sociedades, como as suas organizações econômicas, políticas, religiosas e até mesmo sexuais. Com a chegada dos europeus, os índios entram na História para rapidamente virem a desaparecer. Sem maiores distinções entre os diferentes povos indígenas, eles são classificados por suas relações com o colonizador – aliados ou inimigos, convertidos ou selvagens, aculturados ou bravios (Santos, 2012, p. 2).

Analisamos o lugar reservado às populações indígenas no livro didático de História e como diversos trabalhos avaliam a presença do indígena no livro didático de História que

¹⁶ Entendendo *Terra Brasilis* como o termo utilizado para denominar o Brasil antes da chegada dos Europeus, a terra dos índios. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>.

¹⁷ Em Tese de doutorado intitulada “Neocolonialismo e direitos territoriais indigenistas no Brasil: um estudo da regularização fundiária para regularização fundiária”, Lorena Lima Moura Varão aborda os processos de territorialização indígena no Piauí e apresenta sua tese como um caminho de volta a sua ancestralidade. Segundo ela, “a viagem de volta é uma reconciliação com o que foi ocultado, perdido ou esquecido” (Varão, 2024. p. 15).

apresentamos nesse capítulo. Do caminho percorrido por nossas análises precedentes é que passamos a apreciação das coleções didáticas destinadas à Área do Conhecimento específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) do Ensino Médio, utilizadas por professores e estudantes durante o quatriênio 2022-2025 para verificar como as obras didáticas dessa edição conduzem a narrativa sobre a participação do indígena no processo de independência do Brasil e formação do Estado Nacional. Essa edição do programa foi especialmente influenciada pela Reforma do Ensino Médio e pela aprovação da BNCC (2017).

2. 1 O livro didático e o PNLD 2022-2025

Atualmente, o livro didático chega aos professores e alunos da escola pública da educação básica por meio do PNLD¹⁸, programa criado em 1985, com a finalidade de qualificar a produção de livros e instituído pelo Decreto nº 91542/85. Como política pública, tem como efeito distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas. “A partir de 2008 a distribuição de materiais passa a ser realizada para todas as disciplinas, abrangendo estudantes, por meio do livro do estudante, e professores por meio do manual do professor” (Gomes; Copatti, 2023, p. 936).

O Programa, que está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) e utiliza recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), beneficia estudantes e professores das escolas públicas da educação básica de todo país ao promover a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio. Desde a sua criação, tem possibilitado o acesso às fontes de informação a segmentos que, anteriormente, não eram assistidos pela ferramenta como apoio pedagógico, reduzindo potencialmente desigualdades educacionais ao tempo que apoia o professor na sua prática como fonte de referência e atualização dos conteúdos.

Tal avanço foi considerado importante para garantir o acesso a recursos didáticos avaliados e qualificados para o Ensino Médio das distintas regiões do país, reiterando os textos da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, que preveem a garantia de materiais didáticos a estudantes brasileiros (Gomes; Copatti, 2023, p. 936).

Todas essas ações do programa são coordenadas pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), este organiza e apoia a inscrição de obras didáticas e

¹⁸ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), é uma política pública nacional voltada para distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias nas redes públicas de ensino.

o processo de montagem dos acervos, além do controle da qualidade da produção dos materiais e monitoramento junto às redes de ensino.

Com a homologação da versão preliminar da BNCC (2017), os editais do PNLD passaram a contemplar as ações de cumprimento dessa legislação. Resultaram disso os livros didáticos do PNLD 2019, 2020, 2021 e 2023, os quais são produzidos com base nas competências e habilidades do documento e em Temas Contemporâneos Transversais (Gomes; Copatti, 2023, p. 937).

Os critérios obrigatórios a todas as obras incluídas no programa são definidos e publicados em edital, para, a partir de então, serem produzidas pelas editoras. Os materiais de cada etapa de ensino se renovam a cada quatro anos (a cada ano, é uma etapa diferente que muda). Especialistas da Secretaria de Educação Básica (SEB) avaliam e aprovam ou não as obras de acordo com as características exigidas e os critérios de qualidade estabelecidos pelo edital referente àquela edição do programa. Em seguida, a lista das coleções a serem avaliadas é disponibilizada para escolha dos profissionais de educação nas escolas (Brasil, 2015).

Os interessados a participar do PNLD (2022-2025) foram convocados pelo edital de convocação nº 03/2019, publicado pelo Ministério da Educação (MEC). “Em cada edição, são previstas orientações gerais e específicas, para dada área do conhecimento voltadas às editoras e aos avaliadores que participam da avaliação pedagógica” (Gomes; Copatti, 2023, p. 939). Editoras e autores, em função e fundamentados pelas exigências do edital (Brasil, 2021)¹⁹, adotaram uma nova configuração na produção das coleções didáticas com mudanças significativas, comparadas à edição anterior – PNLD 2019-2021. As obras, pela necessidade de dar cumprimento ao conjunto de competências e habilidades previstas na BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, foram organizadas por grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e Matemática), passaram pela análise e seleção de professores e começaram a ser utilizadas pelas escolas da rede pública até 2025. Todo esse processo visa assegurar que as obras sejam escolhidas a partir de “[...] critérios que envolvem conteúdo, coerência, qualidade gráfico-editorial, respeito a legislação, acordo com princípios éticos e democráticos, entre outros” (Gomes; Copatti, 2023, p. 939).

O conjunto dos seis volumes do livro do estudante deve abordar, de maneira equânime, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento (com exceção de língua inglesa na área de linguagens e suas tecnologias). Ao se abordar as habilidades e as competências específicas, deve ser

¹⁹ Em cada edição são previstas orientações gerais e específicas para cada Área do Conhecimento, são definidos também os requisitos técnicos, pedagógicos e legais para os materiais didáticos.

explicitada a devida articulação delas com as competências gerais, os temas contemporâneos e as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC (Brasil, 2021).

O Guia Didático PNLD 2021 aponta que as obras didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se destinam a estudantes e professores do Ensino Médio e visam contribuir positivamente com relação às questões e aos temas que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) compreendem. Assim,

As obras que chegam à escola no contexto deste Novo Ensino Médio trazem em seu âmago, portanto, a oportunidade de fazer dos conhecimentos de CHSA algo realmente significativo para os estudantes, sem perder de vista que, para o seu pleno desenvolvimento, este deve ser considerado em uma perspectiva multidimensional, considerando os seus aspectos físicos, afetivos, políticos, sociais, cognitivos e culturais. E é o exercício pedagógico consciente e contextualizado que permitirá usufruir ao máximo o potencial que elas ofertam para contribuir com uma formação dos estudantes, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, assentada sob as lentes do exercício pleno da cidadania, do convívio social republicano, do respeito aos conhecimentos científicos acumulados e a pluralidade de ideias e da valorização dos preceitos éticos e democráticos na busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2021).

Toda essa política de “transformação educacional” distingue essa edição do PNLD 2022-2025 das anteriores. Seguindo as orientações do Guia Didático 2021, para o ciclo 2022-2025, foi adotada uma configuração nova às coleções didáticas, que passaram a ser estruturadas em áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As coleções didáticas organizadas por grandes áreas do conhecimento dão forma ao objetivo de adequar o Livro Didático às exigências da BNCC do Ensino Médio (BNCCEM) e ao Novo Ensino Médio recém implantados.

O Decreto nº 9.099/2017²⁰ foi, portanto, influenciado pela Reforma do Ensino Médio e pela aprovação da BNCC, constituindo uma nova configuração a ser considerada na produção das coleções didáticas destinadas aos diferentes ciclos da educação nacional. Uma das mudanças se deve ao cumprimento do conjunto de competências e habilidades previstas na BNCC. Sendo assim, conforme apresenta Copatti (2020), com a homologação da versão preliminar da BNCC (2017), os editais do PNLD passaram a contemplar as indicações de cumprimento dessa legislação. Resultaram

²⁰ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. A execução do PNLD é realizada de forma alternada, são atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos. (Portal.mec.gov.br).

disso os livros didáticos do PNLD 2019, 2020, 2021 e 2023, os quais são produzidos com base nas competências e habilidades do documento e em Temas Contemporâneos Transversais (Gomes; Copatti, 2023, p. 937).

Segundo o Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2022-2025), as obras didáticas foram elaboradas com o objetivo de promover “uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens”, consonantes as diretrizes da reforma do Ensino Médio, “capaz de engajá-los em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações” (Brasil, 2021).

Nossa análise se limita às coleções destinadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) que reúne em um único volume os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, sem uma delimitação clara, a quais componentes se refere os capítulos e conteúdos apresentados nestes.

Essa é uma questão que precisa ser melhor analisada para que se possa indicar os efeitos dessa proposta para o ensino de História, para o Ensino Médio, para os demais componentes curriculares, para o professor, para os estudantes, para a própria disciplina histórica no Brasil. Mas essa é uma questão para outros estudos talvez. De toda forma, o Edital PNLD 2025²¹, regulamenta as mudanças a serem implementadas para o próximo ciclo com a organização por área e volume multidisciplinares para o próximo PNLD (2026-2029). Nela, embora seja conservada a estrutura por Área do Conhecimento, os livros estarão organizados na forma de volume único, destinado às três séries do Ensino Médio (1^a, 2^a e 3^a séries).

O material didático das obras por área do conhecimento explora a aprendizagem interdisciplinar, sugerindo caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares. As práticas específicas desses componentes curriculares devem contribuir para que a diversidade de vivências e experiências seja favorecida na articulação que o trabalho proporciona. A interdisciplinaridade deve conferir ferramentas para enriquecer a visão de mundo dos estudantes. A partir dessa abordagem, indivíduos compreendem que um mesmo fato ou tema pode ser observado e estudado a partir de diferentes pontos de vista, o que se torna um pilar para a construção do pensamento crítico, capaz de questionar as informações, apurar sua veracidade e aceitar que pode existir mais de uma resposta para uma mesma pergunta. A transversalidade entre as disciplinas estimula os estudantes a pensar por si próprios, usando sua autonomia para enxergar soluções diferenciadas para velhos problemas – o que leva à inovação (Brasil, 2021).

O processo (PNLD 21) aprovou 13 coleções didáticas para a área de CHSA do PNLD 2022-2025, sendo elas: *Conexões, Diálogo, Identidade em Ação e Moderna Plus* (Editora Moderna); *Diálogos* (Ática); *Contexto e Ação* (Scipione); *Humanitas* (Saraiva); *Interação e*

²¹ Edital de convocação nº 02/2024 – CGPLI, PNLD 2026-2029, Anexo 1 - Referencial pedagógico

Conexão Mundo (Editora do Brasil); Multiversus e Prisma (FTD); Palavras de (Palavras Projetos Editoriais); Ser Protagonista (SM Educação).

Do ponto de vista normativo, as obras didáticas seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais para a Educação determinados pelo Edital de convocação Nº 03/2019 – CGPLI, dentre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017) (Brasil, 2021).

Apresentamos a seguir (Quadro 1) as sínteses dos conteúdos por coleção didática para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que é integrada pelas disciplinas de filosofia, geografia, história e sociologia. Para a composição do quadro consideramos a distribuição dos temas abordados para essas disciplinas e a composição dos conteúdos nos seis volumes organizados a partir de eixos temáticos de cada proposta.

Quadro 1 – Síntese de informações - Coleções do PNLD 2021.

EDITORIA	Coleções didáticas PNLD 2022-2025	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4	Volume 5	Volume 6
Moderna	Conexões	Ciência, cultura e sociedade	População, territórios e fronteiras	Sociedade e meio ambiente	Ética e cidadania	Estudo, poder e democracia Convívio	Trabalho e transformação social
Scipione	Contexto e Ação	Grandes transformações	Territórios, paisagens e relações sociais	Sociedade e natureza	Trabalho e sociedade	Desigualdade e poder	Cultura, ciência e tecnologia
Moderna	Diálogo	Ser humano, cultura e sociedade	Trabalho, tecnologia e natureza	Relações de poder: território, Estado e nação	Lutas sociais e reflexões sobre a existência	América: povos, territórios e dominação colonial	Dilemas das repúblicas latino-americanas
Ática	Diálogos	Compreender o mundo	Mundo em movimento	Consciência ambiental	Importância do Trabalho	Convívio democrático	Dilemas das repúblicas latino-americanas
Saraiva	Humanitas	Tempo e espaço	Territórios, territorialidad e s e fronteiras	Indivíduo, sociedade e natureza	Política e mundo do trabalho	Sociedade, cultura e política	Construção da cidadania
Moderna	Identidade Em Ação	Indivíduo, sociedade e cultura	Trabalho e tecnologia	Transformações da natureza e impactos socioambientais	Política e território	Dinâmicas e fluxos	Diversidade, cidadania e direitos humanos
Editora do Brasil	Interação	A formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no mundo	O trabalho e a transformação da vida humana	O poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países	Sociedade brasileira: conflitos, tensões e a juventude	O Brasil e o mundo na atualidade	Ética, cidadania e direitos humanos

Editora do Brasil	Conexão Mundo	Liberdade e vida social	Fronteiras físicas e culturais	Sociedade e natureza	Trabalho e sociedade	Convivência e conflitos	As sociedades humanas, seus desafios e percursos
Moderna	Moderna Plus	Natureza em transformação	Globalização, emancipação e cidadania	Trabalho, ciência e tecnologia	Poder e política	Sociedade, política e cultura	Política e cidadania
FTD	Multiversos	Globalização, tempo e espaço	Populações, territórios e fronteiras	Sociedade, natureza e desigualdade	Trabalho, tecnologia e desigualdade	Ética, cultura e direitos	Conflitos e desigualdades Políticas, conflitos e cidadania
Palavras Projetos editoriais	Palavras De	O mundo em que vivemos: origens, trabalho e a invenção da liberdade	Mundo Contemporâneo: tensões, conflitos e cooperação	Brasil diverso: povos e paisagens	Brasil em formação: entre o rural e o urbano	Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos	Estado, população e meio ambiente: discussões necessárias
FTD	Prisma	Mundo do trabalho: indivíduo e sociedade	Política e Ética em Ação: cidadania e democracia Economia e Trabalho	Brasil da Diversidade: sociedade e direitos	Espaços em Transformação: desigualdades e conflitos	Sustabilidade em Ação: sociedade e natureza	Mundo em Movimento: globalização, conflitos e pandemia
SM Educação	Ser Protagonista	Cidadania e Ética	Economia e Trabalho	Política e Relações de Poder	Território e Fronteira	Sociedade e Cultura	Conhecimento Científico e Tecnologia

Fonte: Quadro de autoria da pesquisadora, 2025.

O conjunto dos seis volumes do livro do estudante aborda, de maneira equânime, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento (com exceção de língua inglesa na área de linguagens e suas tecnologias). Ao se abordar as habilidades e as competências específicas, está explicitada a devida articulação delas com as competências gerais, os temas contemporâneos e as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC (Brasil, 2021).

O Guia didático ainda recomenda a autonomia de cada volume para que possa ser utilizado em diferentes momentos do Ensino Médio e orienta a utilização dos conteúdos pelos quatro componentes curriculares da grande área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas de forma equânime e multidisciplinar, de modo a permitir opção por temas e volumes que se ajustem às necessidades de estudantes, professores e diretrizes curriculares da escola. Faculta, ainda, a possibilidade de que volumes de diferentes coleções sejam escolhidos e utilizados pelo professor, dependendo da variedade dos conteúdos e do interesse relacionado ao Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), com a exigência de que, ao final do Ensino Médio, todas as competências e habilidades relacionadas para essa etapa da Educação Básica tenham sido abordadas. “Por essa razão, informações sobre o que está sendo trabalhado em cada volume estarão claras e precisas (inclusive, no que tange às relações de um volume com outro). Dessa forma, o professor poderá se localizar com facilidade na hora de utilizar as obras em sala de aula” (Brasil, 2021).

Gomes; Copatti (2023, p. 947) observaram uma universalização na organização geral das coleções didáticas; “assim, o que pode diferenciar cada coleção são apenas a distribuição e o recorte dos conteúdos nos volumes, bem como o tipo de proposta e abordagem didática que se busca realizar”.

A organização dos livros nesse formato, pressupondo práticas de interdisciplinaridade, pode considerar que seria mais proveitoso, para a aquisição de conteúdo, o debate e a conexão das distintas disciplinas a cerca de um mesmo tema. Entretanto, isso pode não levar em consideração que cada disciplina possui uma abordagem específica sobre determinados objetos de estudo, e que não necessariamente seriam possíveis de realizar tal abordagem interdisciplinarmente (Gomes; Copatti, 2023, p. 948).

Observamos que a diretriz estabelecida pela BNCC para o Ensino Médio elaborada pelo MEC reside na apropriação e desenvolvimento das competências e habilidades pelo estudante. Todas as coleções obrigatoriamente seguiram, ou procuraram seguir essa orientação, acomodando de diferentes formas as obras didáticas disponibilizadas em uma organização por Áreas do Conhecimento.

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi adotada a composição por eixos temáticos e conteúdos ordenados de forma que atendessem a exigência interdisciplinar. Organizar conteúdos por temas de estudo, “história temática” ou “história por eixos temáticos”, é uma metodologia de ensino de história que rompe com a divisão cronológica tradicional dos conteúdos, propondo que a história do que somos considera o presente para pensar o passado.

Em termos metodológicos, Caime (2009) define como características principais da história por eixos temáticos:

a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras (Caime, 2009, p. 4-5).

Embora pareçam coincidir os objetos possíveis das ciências sociais e humanas, como assinala Barros (2008), é preciso ter em conta que os objetos da História são sempre objetos temporalizados.

Os objetos da história – isto é, o seu “campo de interesse” – em que pese que pareçam coincidir em um primeiro momento com os objetos possíveis das demais ciências sociais e humanas, serão sempre objetos “historicizados”, “temporalizados”, marcados por uma atenção à mudança em alguns de seus níveis” (Barros, 2008, p. 21).

Enquanto modalidade de organização curricular da história, ela já foi proposta e utilizada em edições do PNLD anteriores (Caime, 2009). A condição é que no caso da história existe a relação espaço-tempo que é fundamental para a compreensão histórica. Afinal, a História é, como diz Bloch (2001), a “Ciência dos homens”, contudo, e concordando com ele, “É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. (Bloch, 2001, p. 55).

Carregamos o peso de todas as mudanças e tentativas (frustradas ou não) que foram realizadas na educação dos últimos 30 anos em que buscou-se trabalhar com o livro didático em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A História dividida em “História Geral e História do Brasil”, a “História Integrada”, “História das Mentalidades”, “História Temática”, “A História Integrada em Volume Único”, a “História Integrada dividida em três volumes”, a “História Inserida em uma grande Áreas do Conhecimento de Ciências Humana e Sociais Aplicadas”, enfim, de variadas formas os conteúdos de História esteve arrolado nas diferentes coleções didáticas nesses anos de escolha do livro didático a partir do PNLD. A organização determinada pelo PNLD (2022-2024) já foi inclusive superada pelo PNLD (2026-2029), com o processo de escolha do livro, entrando para a fase de apreciação do professor, marcado pelas exigências de volume único para a disciplina de História para o Ensino Médio. Se todas essas divisões favoreceram ou não o entendimento do conhecimento histórico é uma questão que pode ser discutida em outros estudos.

Tangenciando essa questão, temos um material, cujos conteúdos priorizados pelas coleções didáticas sob a exigência de contemplarem os saberes de todas as disciplinas que compõem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), disponível na escola, porém, em muito se distanciam das especificidades de cada uma delas. No caso da História, a divisão por conteúdos temáticos, sem a preocupação com a temporalidade do evento colapsa o entendimento dos processos, condição basilar para o conhecimento histórico.

Temos como resultado a supressão das abordagens relacionadas a determinados contextos. A realidade funcional de conteúdos avistados por duas ou três disciplinas dessa área são veiculados com mais frequência, ainda que estejam apresentados de forma vaga e abstrata.

Para a história, particularmente, aqueles conteúdos mais específicos relacionados a conjunturas temporais de média e longa duração são suprimidos, enquanto aqueles ligados a atualidade são mantidos.

De todo modo, como professora, percebo duas alternativas a seguir: a primeira reside em acompanhar o livro didático, considerando que este foi a opção de escolha realizada pelo professor que melhor adequou as suas necessidades em sala de aula, pressupõe também que foi considerada a possibilidade de serem utilizados textos que possam subsidiar as possíveis lacunas deixadas pelo livro e que precisam ser exploradas, tanto pelas exigências curriculares como pela compreensão histórica. A segunda me parece tão radical quanto a primeira: abandonar o livro e seguir com os conteúdos, evidentemente, partindo da existência de uma Matriz Curricular fixada pelos órgãos educacionais de todo o Brasil.

De toda forma os prejuízos para a educação são muitos e afetam todo o sistema educacional, partindo dos recursos utilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a compra de um material que é abandonado ou subutilizado pelo professor; o professor que tem a sua disposição um material que seria utilizado como suporte para as atividades educacionais, mas não é capaz de suprir suas necessidades; e o aluno que poderia contar com esse recurso, mas que tem sua vida útil de quatro anos (2022-2025) reservada ao esquecimento sem cumprir o seu objetivo de subsidiar professor e aluno na compreensão dos conteúdos didáticos.

2. 2 PNLD 2022-2025 e a participação indígena na independência e processo de formação do Estado Nacional Brasileiro

Quando traçamos os objetivos desta dissertação, entendíamos a complexidade do desafio de analisar como os grupos indígenas estavam representados no livro didático (PNLD 2022-2025). Para tratar a presença ou mesmo a ausência indígena no livro que, cotidianamente, é utilizado nas salas de aula em todos os níveis da educação básica, pensamos no legado que uma história diferente da que costumamos falar (ou ouvir falar) poderia causar para o estudo e o ensino da história indígena na escola. A intenção primária era fazer a sala de aula alcançar, com a história indígena, referenciais de pertencimento que não conseguimos observar durante esse tempo em que, com muita honra, assisti de estudantes da escola pública.

Para iniciar, prefiro compartilhar a ideia de que os indígenas estão presentes (sempre estiveram) na história. Quando começamos, o entendimento era o da necessidade urgente de apresentar a forma como esses grupos não são atendidos pela história, visto que não estão

representados, ou são sub representados na narrativa histórica priorizada pelo livro didático. Dantas (2022), apoia o pensamento de que, apesar da abertura para os novos temas com enfoques metodológicos e teóricos inovadores que promoveram pesquisas dos modelos explicativos sobre a formação do Brasil, os povos indígenas permanecem sombreados nos grandes modelos explicativos.

O ponto de partida é que, apesar da produção e da acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento "ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas, a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal-informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (Grupioni, 1996. p. 424)

Parecia um caminho fácil, mas me parece perturbador constatar que, mesmo após anos transcorridos da citação acima, ela ainda consegue retratar a realidade atual. Perturbador e recorrente, e me lembra aqueles filmes, não tão antigos assim, que fazem o personagem reviver um passado que se constrói repetidamente²².

Ramos, Cainelli e Oliveira, ao compararem as análises realizadas sobre os livros didáticos desde a década de 1970 até os tempos atuais, entendem que muito se tem avançado em relação à temática indígena, mas alertam para algumas permanências. Entre elas:

A ideia de “contribuição” harmoniosa das matrizes étnicas, sem que se percebam os conflitos, disputas e resistências, sem que se perceba que indígenas têm História, conhecimento e cultura próprias e importantes para a formação brasileira; termos ou conceitos desatualizados, que mostram falta de esclarecimentos, de fundamentação científica sobre o indígena; o silenciamento da questão indígena na atualidade como se ela fosse plausível apenas ao se falar do Brasil colonial (Ramos; Cainelli e Oliveira, 2018, p. 82).

Segundo Ramos, Cainelli e Oliveira (2018, p. 64), no livro didático persiste um tratamento das sociedades indígenas brasileiras carregado de limitações e distanciamentos apesar da obrigatoriedade instituída com a Lei nº 11.645/08. As autoras analisam como,

²² Groundhog Day (1993): Um clássico onde o personagem principal (Bill Murray) revive o mesmo dia repetidamente; Edge of Tomorrow (2014): Um soldado (Tom Cruise) revive o mesmo dia em uma guerra contra alienígenas; 12:01 PM (1990): Um curta-metragem onde um homem revive o mesmo minuto repetidamente; Happy Death Day (2017): Uma jovem (Jessica Rothe) revive o mesmo dia, sendo assassinada repetidamente; The Butterfly Effect (2004): Um jovem (Ashton Kutcher) pode viajar no tempo, mas suas ações criam consequências desastrosas; 1. Palm Springs (2020): Um casal (Andy Samberg e Cristin Milioti) revive o mesmo dia em um casamento; The Map of Tiny Perfect Things (2021): Dois adolescentes vivem o mesmo dia repetidamente; Russian Doll (série, 2019): Uma mulher (Natasha Lyonne) revive o mesmo dia após morrer. Esses filmes exploram temas como: Consequências de ações, Viagem no tempo e paradoxos, entre outros. (Meta AI, 2023)

historicamente, a temática indígena se transforma em conteúdo a ser estudado nas escolas por intermédio do livro didático. Segundo elas, nas 14 coleções analisadas, ainda que apresentem diferenças quanto ao nível de aprofundamento na abordagem da temática, apresentam semelhanças quanto à seleção dos conteúdos. Geralmente, o indígena é abordado nos capítulos que trabalham a sociedade colonial brasileira, aparecem novamente nos conteúdos que tratam a questão da escravização no século XVII e no processo das Entradas e Bandeiras. Em relação aos temas atuais, aparecem como adendo aos temas principais. Não se observa nas coleções um investimento amplo relacionado à temática do preconceito racial, tampouco a superação de algumas interpretações recorrentes sobre a história desses povos indígenas. Permanece a descrição do indígena genérico, sem apontar na direção da multiplicidade de povos que viveram e vivem no território brasileiro.

Os povos indígenas são trabalhados sem adentrar sua historicidade e as lutas travadas pela manutenção de suas terras após a chegada dos portugueses ao Brasil. Até a contemporaneidade; faltam referências aos povos indígenas que vivem isolados em periferias das cidades e em aldeias urbanas (Ramos; Cainelli; Oliveira, 2018 p. 81).

Ao analisar o protagonismo indígena na escrita do saber escolar, Coelho e Rocha (2018) problematizam sobre como os indígenas são apresentados na narrativa de obras da literatura didática aprovadas no PNLD 2011. A partir da análise, foi observado que 16 coleções foram aprovadas, e destas, dez dedicaram um capítulo ou seção específicos para os povos indígenas e outro para o contato entre portugueses e indígenas. A intenção era problematizar que função pedagógica a disciplina cumpre nessas abordagens. Em relação aos conteúdos, buscaram observar que fatores, eventos e interesses movimentaram a história contada pelas coleções analisadas, que atores foram arrolados na narrativa didática e qual papel lhes era atribuído e, ainda, a realização, por genérica que fosse, uma tipologia relacionada às ações dos agentes considerados pela narrativa. O objetivo era o papel destinado aos povos indígenas na história contada pelos livros didáticos. Em relação aos dados levantados, concluíram existir uma diferença significativa entre o volume de ações atribuídas aos agentes europeus e aquelas vinculadas aos agentes indígenas. Enquanto os agentes europeus são caracterizados pelas alterações que promoveram o curso dos eventos, os indígenas apenas sofrem com as ações dos outros (Coelho, Rocha, 2018, p. 479).

Ao analisar os livros didáticos de História do Ensino Fundamental das redes públicas municipal e estadual de Alagoas do período compreendido entre 1970-2011, Santos (2012) aponta que os indígenas da atualidade representados nos manuais examinados “[...] são

genericamente os da região do Amazonas (norte do país), reafirmando um conceito de cultura como algo petrificado, imutável” (Santos, 2012, p. 9), quando deveriam ser reconhecidos em seus processos dinamicamente reconstruídos. Enfatiza que a “[...] produção acerca do apoio pedagógico está distante da produção historiográfica acadêmica” (Santos, 2012, p. 9); outra questão observada, segundo ela, é a necessidade de formação para análise dos textos e imagens relacionadas nos livros e que “[...] esses povos sejam contemplados com coerência sobre sua existência como sujeitos dos seus processos históricos” (Santos, 2012, p. 9).

Circe Bittencourt (2002), refletindo sobre a natureza do livro didático e o papel cultural que este desempenha como objeto cultural no cotidiano escolar, entende que, além de depositário dos conteúdos, suporte básico e sistematizador dos conteúdos listados pelas propostas curriculares, é um importante veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Dada essa importância na vida escolar, as políticas de fomento à educação brasileira adotadas pelo Ministério da Educação também passam pela melhoria da qualidade do livro didático distribuído pelo governo, que:

Devem representar a diversidade cultural social, histórica e econômica do país, promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo. As obras devem, ainda, representar a diversidade histórica, econômica, política, demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo (Brasil, 2021).

A habilidade EM13CHS601 pretende que ao fim do Ensino Médio (1^a Série, 2^a Série, 3^a Série):

[...] o estudante possa identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país” (Brasil, 2017).

Nesse contexto, a pergunta que passo adiante é: O livro didático, adotado pelo professor, além de sistematizar e organizar conteúdos na função de formar cidadão críticos, conscientes e participativos, atende à determinação de realizar a inclusão correta da temática da história e da cultura dos povos indígenas na sala de aula? Embora essa não seja a pergunta que buscamos

responder nesta dissertação, ela atravessa toda a análise que fizemos da literatura didática sobre o indígena proposta pelas coleções aprovadas pelo PNLD 2022-2025. Retornaremos a ela mais adiante ao falarmos do nosso produto educacional.

Para dar cumprimento ao escopo da proposta por nós definida: a participação de indígenas no processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro a partir dos dados observados pela pesquisa realizada no material aprovado no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2022-2025), foram analisadas as coleções disponibilizadas para escolha do professor no PNLD 2021. Para tanto, utilizamos tanto o livro físico, obtido a partir da distribuição realizada pelas editoras para os professores nas escolas durante o período da escolha do livro didático, assim como as coleções didáticas digitais, disponíveis em PDF na rede mundial de computadores.

Foram examinadas nove coleções didáticas. Todas organizadas a partir de eixos temáticos articulados em acordo com as competências gerais da educação básica, específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e habilidades estabelecidas pela BNCC para o Ensino Médio, conforme determinação do Guia do livro didático para o PNLD 2021:

Ao apresentar a respectiva abordagem teórico-metodológica, contemplando distintos modelos, as obras didáticas articulam o desenvolvimento e a aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades para estudantes de diferentes perfis. Tal abordagem é desenvolvida de forma funcional e uniforme ao longo das obras, com a adequada mobilização de textos, ilustrações, imagens, atividades, exercícios e referências (Brasil, 2021).

Também é observada a estrutura de divisão das obras por eixos temáticos. Cada eixo atua dentro dos volumes como um fio condutor para a apresentação dos conteúdos que estão relacionados de forma interdisciplinar. Isso significa, teoricamente, que contemplariam os conteúdos das disciplinas da área – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – podendo ser ministrados por todos os professores, de acordo com as especificidades de cada disciplina, individual ou conjuntamente. Os volumes também podem ser distribuídos nas séries conforme a necessidade do professor em sala de aula.

Estrutura-se de acordo com diferentes temas ou eixos, dos quais um ou mais perpassam a coleção e atuam como fio condutor. Tal estruturação, segundo o guia, “permite a reflexão sobre qualquer momento da história, o que possibilita a articulação entre múltiplos espaços e tempos e a relação presente-passado” (Caiime, 2009, p. 9).

Porém, na prática, considerando as diferenças teóricas e metodológicas existentes entre essas disciplinas, a opção por uma divisão por eixos, carrega várias dificuldades, que vão desde

a complexidade em identificar os conteúdos a serem ministrados pelo professor em sua área específica até o compromisso com o currículo estabelecido pela própria rede de ensino da qual o professor faz parte.

Uma outra observação diz respeito ao fio condutor importante para toda a história, inclusive para “história por eixos temáticos”. Na implicaiva de relacionar conteúdos confluentes a todas as disciplinas que formam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em um único volume, fez-se a opção pelos conteúdos que partissem do presente. Essa estrutura parte do Guia 2021 – mas, a discussão que levanto é sobre o fato do objeto de estudo da história estar no passado.

Nos volumes avaliados os conteúdos partem do presente, a ligação com o passado é realizada a partir do professor, responsável por realizar essa transposição didática entre o conteúdo de história, conformado pelo saber acadêmico; por meio do livro didático, com todas as implicações que decorrem do processo de elaboração, formatação, distribuição; na sala de aula da escola que por muitos motivos disponibilizam condições diversas para sua clientela e o estudante, com interesses e necessidades tão distintas.

Ainda há a exigência de serem abordados por todas as áreas do conhecimento os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), conteúdos de referência nacional e obrigatória, ligados ao Meio ambiente, Economia, Saúde, Cidadania, Multiculturalismo, Ciência e Tecnologia. Os Temas Contemporâneos Transversais²³ têm a condição de fazer a ligação entre os componentes curriculares com situações vivenciadas pelos estudantes “[...] em suas realidades contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2019).

As obras didáticas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) aprovadas apresentam abordagem teórico-metodológica coerente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Novo Ensino Médio. Nessa direção, no conjunto dos seis volumes da obra didática por área de conhecimento, são abordadas a contextualização e a problematização da ciência e da tecnologia (em termos antropológicos, sociológicos, históricos, filosóficos e geográficos). As obras asseguraram o desenvolvimento, do ponto vista das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da análise crítica, criativa e propositiva da produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica e de mídias sociais, considerando os elementos que constituem esses textos (em termos de gêneros discursivos) e procedimentos de leitura multimodal e inferencial. Destaca-se o trabalho, em profundidade, com as categorias da área de CHSA (tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade; cultura e ética; política e trabalho) por meio de diferentes temas, conceitos,

²³ Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) estão dispostos em três macroáreas temáticas e são articulados pela coordenação-Geral de Educação Ambiental e Temas transversais da Educação Básica, no Ministério da Educação. São elas: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia (Brasil, 2019).

problemas, atividades e vivências desenvolvidos ao longo dos seis volumes que compõem a obra (Brasil, 2021).

De acordo com Brasil (2021), os conteúdos relacionados à contextualização e à problematização da ciência e da tecnologia (em termos antropológicos, sociológicos, históricos, filosóficos e geográficos) devem ser assegurados assim como o desenvolvimento, do ponto de vista das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da análise crítica, criativa e propositiva da produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica e de mídias sociais.

Observamos que esse ciclo do PNLD (2022-2025) é marcado por um conjunto de metas impostas pela reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foram, necessariamente, incorporadas pelas coleções didáticas (Edital PNLD, 2021)²⁴. As obras adquiridas seguem as especificações estabelecidas nesse documento com a exigência a um padrão determinado de número de páginas que, para o livro do estudante para essa edição do PNLD (2021) é de no máximo de 160 páginas por volume, compreendendo 6 volumes para as três séries do Ensino Médio, abordando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Sociologia, Geografia e Filosofia).

As obras de CHSA do PNLD2021 são organizadas em capítulos e subcapítulos, uma forma distinta da proposta apresentada usualmente nos livros didáticos das disciplinas do Ensino Médio. Ao longo dos capítulos, a organização atual traz conteúdos de maneira interativa entre as áreas do conhecimento (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). Desse modo, os livros didáticos de Geografia, por exemplo, que geralmente abordavam elementos físicos, no volume da 1^a série do Ensino Médio, e elementos econômicos e populacionais, nos volumes da 2^a e da 3^a série, passam, agora, a constituir, junto às demais disciplinas das CHSA, uma única coleção, cujos temas e conteúdos apresentam abordagens das quatro áreas, tornando-se um único livro a ser utilizado por todos os professores da área de conhecimento (Gomes; Copatti, 2023, p. 942).

As coleções didáticas avaliadas atendem de forma variada à distribuição dos conteúdos, privilegiando uma ou duas disciplinas. Geralmente, os conteúdos de História aparecem em interface com os de sociologia apresentados com forte favorecimento ao tempo presente como produto das ações realizadas no passado. Esse formato, pressupondo práticas de interdisciplinaridade, privilegia a conexão entre as diferentes disciplinas sobre um mesmo tema. “Entretanto, isso pode não levar em consideração que cada disciplina possui uma abordagem específica sobre determinados objetos de estudo” (Gomes; Copatti, 2023, p. 948).

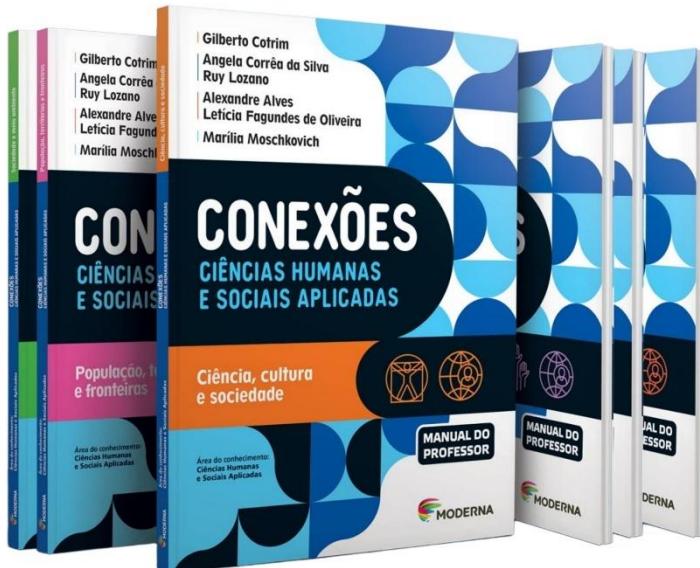
²⁴ O Edital PNLD 2021 tem por objetivo a convocação de interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas, literárias e de recursos digitais destinados aos estudantes, professores e gestores das escolas do Ensino Médio da Educação Básica pública (Brasil, 2020).

Como resultado observamos nas obras, expressiva supressão dos conteúdos específicos de todas as áreas porque, além de terem sido introduzidos temas novos, foram suprimidas a quantidade de páginas que, de maneira padronizada nas edições, eram dedicadas aos componentes curriculares dessa área, individualmente.

Para os conteúdos de História aparecem com um enfoque maior aqueles relacionados à formação da humanidade; e à escravidão da humanidade; às relações de trabalho, trabalhadas e relacionadas em diferentes momentos da história.

Quanto aos conteúdos que fazem referência temática indígena, foi observada a presença em todas as coleções, como procuramos demonstrar a seguir:

COLEÇÃO CONEXÕES EDITORA MODERNA



COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un.	TEMAS	Un.	TEMAS
Conexões (Editora Moderna)	1	Ciência, cultura e sociedade	0	-	3	Diversidade cultural e estrutura social; Os habitantes originários do território brasileiro; Populações e terras indígenas no Brasil atual.
	2	População, territórios e fronteiras	0	-	0	-

	3	Sociedade e meio ambiente	0	-	1	Por todas as nossas relações.
	4	Ética e cidadania	0	-	0	-
	5	Estado, poder e democracia	0	0	2	Trabalho forçado e escravização de indígenas e africanos; A revolta de Tupac Amaru.
	6	Trabalho e transformação social	0	-	1	A escravização dos negros da terra.

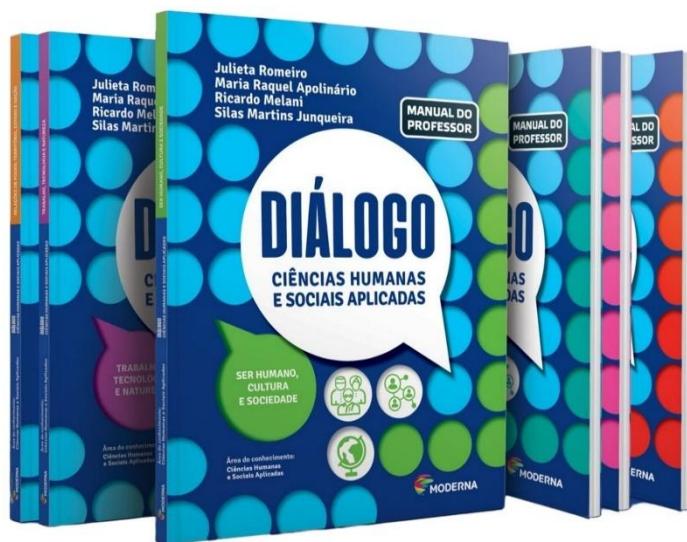
COLEÇÃO TEXTO EM AÇÃO – EDITORA SCIPIONE



TEMÁTICA INDÍGENA NA LITERATURA DIDÁTICA DO BRASIL						
COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un.	TEMAS	Un.	TEMAS
Contexto e ação - Editora Scipione	1	Grandes transformações	0	-	0	-
	2	Territórios, Paisagens e relações sociais	0	-	0	-
	3	Sociedade e Natureza	0	0	3	Os indígenas do Brasil: diversidade linguística e cultural; Populações indígenas e desenvolvimento nacional;

						Ser indígena no Brasil hoje.
4	Trabalho e Sociedade	0	-	0	-	
5	Desigualdade e Poder	0	0	2	População indígena na América (Brasil); Resistência dos povos originários (no Brasil).	
6	Cultura, Ciência e tecnologia	0	-	0	-	

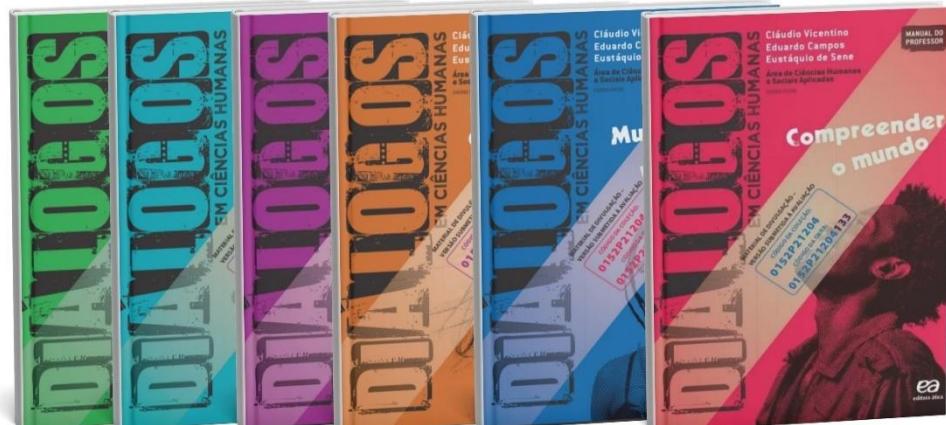
COLEÇÃO DIÁLOGO - MODERNA



TEMÁTICA INDÍGENA NA LITERATURA DIDÁTICA DO BRASIL						
COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un.	TEMAS	Un.	TEMAS
Diálogo - Moderna	1	Ser humano, cultura e sociedade	0	-	3	Diversidade cultural e estrutura social; Os habitantes originários do Território brasileiro; Populações e terras indígenas no brasil atual.
	2	Trabalho, tecnologia e Natureza	0	-	0	-
	3	Relações de poder: Território, Estado e Nação	0	-	0	-
	4	Lutas sociais e reflexões sobre a existência	0	-	0	-

	5	América: povos, territórios e dominação colonial;	3	1. Povoamento e os primeiros habitantes do Brasil; 2. Os modos de existência dos ameríndios e a visão dos europeus; 3. Os povos indígenas no Brasil: passado presente e futuro.	0	-
	6	Dilemas das repúblicas latino-Americanas	1	-	0	-

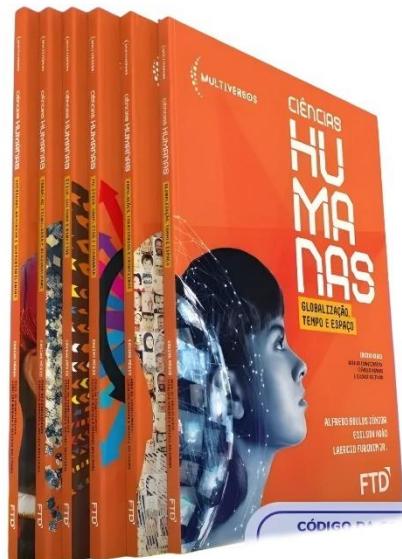
COLEÇÃO DIÁLOGOS EM CIÊNCIAS HUMANAS – EDITORA ÁTICA



TEMÁTICA INDÍGENA NA LITERATURA DIDÁTICA DO BRASIL						
COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un.	TEMAS	Un.	TEMAS
Diálogos - Ática	1	Compreender o mundo	0	0	1	Tradições de povos do Brasil.
	2	Mundo em movimento	0	0	2	Ocupação humana no atual território brasileiro; A diversidade da população.
	3	Consciência ambiental	0	0	1	Povos e comunidades tradicionais do Brasil.

	4	Importância do trabalho	0	0	1	Trabalho em comunidades tradicionais.
	5	Convívio democrático	0	0	1	Indígenas e afro-brasileiros.
	6	Construção da cidadania	0	0	2	Os excluídos nessa história do Brasil; A inclusão de negros e indígenas.

COLEÇÃO MULTIVERSOS – EDITORA FTD



COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un	TEMAS	Un.	TEMAS
Multiversos - FTD	1	Globalização, tempo e espaço	0	0	0	-
	2	Populações, territórios e fronteiras	0	0	0	-
	3	Sociedade, natureza e sustentabilidade	0	0	1	O povo Enawene Nawe.

	4	Trabalho, tecnologia e desigualdade	0	0	0	-
	5	Ética cultura e direitos	0	0	3	A ética indígena.
	6	Política, conflitos e cidadania	1	Indígenas e afrodescendentes no Brasil: protagonismos e demandas	4	O conhecimento sobre os indígenas; História indígena: passado e presente; A política sobre os povos indígenas no tempo; Anos de 1970: o fim dos povos indígenas? Desafios enfrentados pelos indígenas hoje.

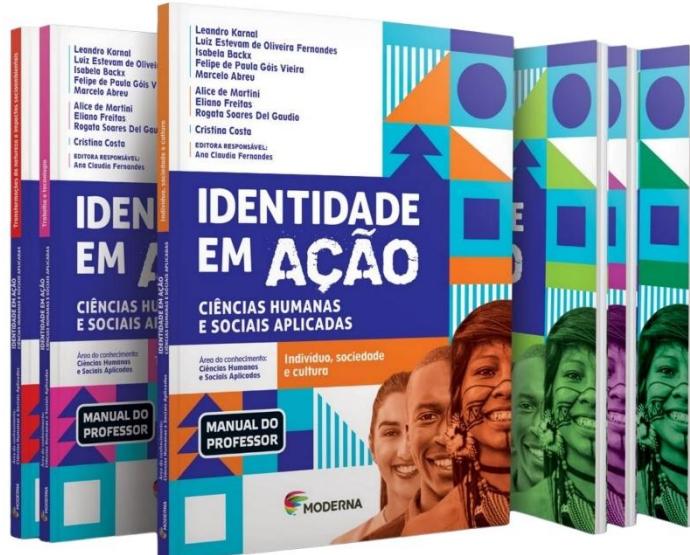
COLEÇÃO HUMANITAS. DOC – EDITORA SARAIVA



COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un.	TEMAS	Un.	TEMAS
Humanitas - Saraiva	1	Tempo e espaço	0	-	0	-
	2	Territórios, territorialidades e fronteira	0	-	0	-
	3	Indivíduo, sociedade e natureza	0	-	1	A resistência dos povos indígenas.

	4	Política e mundo do trabalho	0	-	0	-
	5	Sociedade, cultura e política	1	Indígenas e afrodescendentes: inclusão social	3	Indígenas e europeus na América; Escravidão e trabalho compulsório de indígenas e africanos.
	6	Diversidade, cidadania e direitos humanos	0	-	0	-

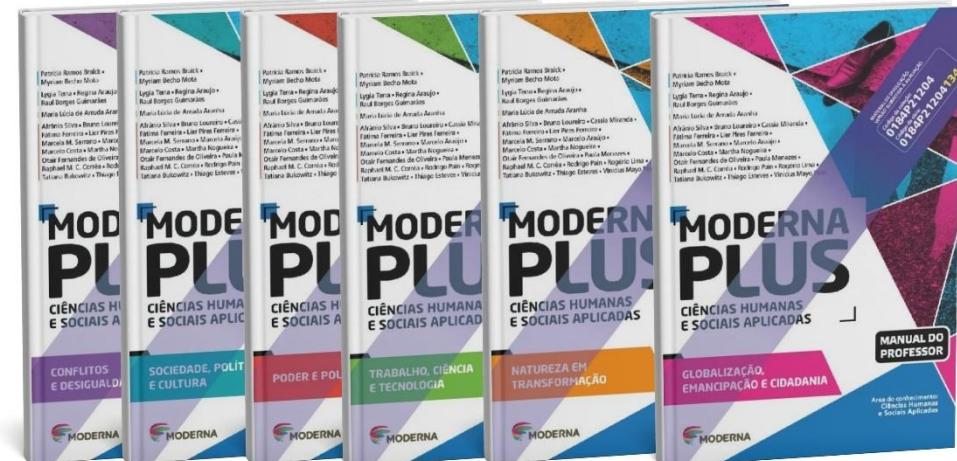
IDENTIDADE EM AÇÃO – EDITORA MODERNA



TEMÁTICA INDÍGENA NA LITERATURA DIDÁTICA DO BRASIL						
COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un. .	TEMAS	Un. .	TEMAS
Identidade em ação - Moderna	1	Indivíduo, sociedade e cultura	1	A multiplicidade cultural e o problema da identidade	1	O fim do tráfico, a Lei de Terras e a questão indígena.

				nacional no império		
2	Trabalho e tecnologia	0	-	1	Escravidão indígena e outras formas de trabalho compulsório.	
3	Transformações da natureza e impactos socioambientais	0	-	1	Povos indígenas e sua episteme sobre a natureza.	
4	Política e território	0	-	0	-	
5	Dinâmicas e fluxos	0	-	-	-	
6	Ética, cidadania e Direitos Humanos	0	-	-	-	

COLEÇÃO MODERNA PLUS - EDITORA MODERNA



COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un.	TEMAS	Un.	TEMAS
			0	0	2	O povoamento inicial do espaço natural brasileiro; Caminhos indígenas.
Moderna Plus - Moderna	1	Natureza em transformação				

	2	Globalização, emancipação e cidadania	0	0	1	Movimento indígena: luta e resistência.
	3	Trabalho, ciência e tecnologia	0	0	2	A exploração do trabalho indígena; O trabalho indígena nos engenhos.
	4	Poder e política	0	0	0	-
	5	Sociedade, política e cultura	0	0	3	Povos indígenas do Brasil Rumos da política indigenista; A Matriz Tupy.
	6	Conflitos e desigualdades	0	0	-	-

COLEÇÃO SER PROTAGONISTA – EDITORA SM



COLEÇÃO	VOLUME	TEMA	CAPÍTULOS		SEÇÕES	
			Un.	TEMAS	Un.	TEMAS
Ser protagonista - SM	1	Cidadania e ética	1	Povos tradicionais: a luta permanente	3	Povos indígenas e a constituição de 1988; O interesse privado nas terras indígenas.
	2	Economia e trabalho	0	-	0	-

	3	Política e relações de poder	0	-	1	Indígenas na América do Sul.
	4	Território e fronteira	0	-	2	Diversidade étnico cultural e conflitos; Os povos indígenas originários.
	5	Sociedade e cultura	0	-	0	-
	6	Conhecimento científico e tecnologias	0	-	2	Os A'uwe Uptabe e suas tecnologias; Medicina guarani.

Fonte: Coleções PNLD (2022-2025).

Das coleções aprovadas para o PNLD (2022-2025), analisadas por nós, observamos que somente cinco delas dedicaram pelo menos um capítulo ao estudo da temática indígena no Brasil. A análise nos permitiu concluir que as coleções apresentam um significativo aumento do número de seções que tratam sobre a temática indígena, até mesmo para dar cumprimento às exigências do Edital (2021). Os indígenas aparecem, predominantemente, relacionados às questões da atualidade, em temas ligados à luta pelos direitos e posse das terras que lhes pertencem, pelo reconhecimento e autoafirmação das suas várias etnias, enquanto cultura brasileira. Mas limitados ainda, a representação destes na natureza, como se não fizessem parte de outros contextos da sociedade a qual pertencem. Persiste a posição de vítimas do processo colonizador e as implicações decorrentes do lugar destinados aos indígenas de vítimas na história do Brasil, sem a participação nos processos históricos. “O gentio, o bravo que procurou defender seu território, mas sucumbiu à conquista” (Contexto em Ação, 2020, v. 5, p. 51-53).

Com a ampliação da presença portuguesa em terras americanas, a relação entre portugueses e indígenas tornou-se mais conflituosa. Milhares de indígenas morreram durante as guerras e também em consequência das doenças disseminadas pelos colonizadores, como a gripe, varíola, sarampo e tuberculose. Outros milhares fugiram do litoral, avançando para o interior do território em busca de refúgio contra a escravização. Com o passar do tempo, a caça aos indígenas transformou-se em uma empresa lucrativa para os colonizadores (Coleção Moderna Plus, v. 5, 2020, p. 105).

A narrativa contribui para reforçar a ideia de que os diversos povos que habitavam o Brasil anteriormente à chegada dos portugueses foram dizimados ou pela relação conflituosa entre indígenas e portugueses ou pelo contágio das doenças trazidas pelo colonizador. Dessa forma, avançaram para o interior e foram igualmente vítimas da escravização. Desse processo

estão excluídos os diversos grupos que mantiveram relações outras com os europeus, inclusive comerciais e políticas, como demostra a literatura existente sobre a época.

Felizmente vemos que algumas poucas – mas promissoras – tentativas de mudança de foco vêm sendo praticadas por autores muito mais atualizados e conectados com as novas demandas e pontos de vista. O estudo de Jóina Borges é exemplar nesse sentido: trabalhando com dinâmicas de contato dos antigos tremembés na costa leste-oeste – que abrange também o litoral do Piauí – a autora analisa a forma como esses grupos indígenas “mantiveram autonomia em seu território, mesmo perante a constante abordagem europeia [...] e as tentativas de colonização realizadas nos séculos XVI e XVII” (Borges, 2010, p.17). Essa autonomia, porém, não se estabelecia apenas por meio da resistência armada, mas ao contrário, a partir dos jogos de relações comandadas pelos próprios índios. Essa capacidade de lidar com os europeus – se portando ora como aliados, ora como inimigos – possibilitou que esses grupos “conseguissem negociar identidades, conservar seus territórios, ter poder de decisão e controle político, preservando sua autonomia relacional, a partir das diferentes relações que estabeleceram com os outros (nativos e adventícios)” (Costa, 2011, p. 157-158).

Podemos observar o aumento considerável das seções destinadas aos povos indígenas nas obras didáticas do PNLD (2022-2025), – a maioria das vezes representados de forma solta, desconectada da história – mas não ocorreu uma mudança que possa ser considerada como positiva na abordagem sobre esses povos nos processos históricos enquanto agentes desses processos. No aspecto relacionado especificamente ao processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro, objeto deste trabalho, a narrativa apresentada ainda não foi capaz de incorporar a contribuição proporcionada pela Nova História Indígena sobre a participação dos indígenas nesse processo, apesar do redimensionamento relacionado aos papéis desempenhados pelos indígenas na História do Brasil, comprovados, inclusive, pelo reconhecido avanço na historiografia sobre esse tema e pela proliferação das pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre esses povos.

Os excluídos nessa história do Brasil: negros e indígenas

Em muitos aspectos, a vida no Império não se distingua muito da que predominara no período colonial. A grande mudança política representada pela independência não implicou significativas mudanças sociais e econômicas. Os setores da sociedade que eram subjugados não viram alterações expressivas em sua condição de vida, exceto pela participação de alguns batalhões formados por negros nas guerras de independência. Muitos escravizados conseguiram a liberdade por terem participado daqueles conflitos (Coleção Diálogos, v. 6, 2020, p. 37).

Sobre o processo de formação do Estado Nacional Brasileiro temos, ainda, a seguinte referência:

Os povos originários estavam fora de toda a movimentação política no Rio de Janeiro e nas capitais das províncias. Desde o período da colônia, os indígenas eram

considerados um obstáculo para o projeto de país almejado pelas elites, um grupo visto como “inferior” que atrapalhava as atividades econômicas e que, muitas vezes, não interessava nem como escravizado. A atitude desses povos discriminados, contudo, não era de passividade.

Além das fronteiras da sociedade dominante, onde acabava o alcance do Estado ou dos proprietários, começavam terras distantes e relativamente livres para negros, indígenas e mestiços.

Esses grupos promoviam saques, atacavam povoações e faziam emboscadas contra as expedições governamentais. Os “brancos” viviam, assim, em constante alerta diante da ameaça de que essa contínua guerra socioracial pudesse espalhar-se e destruir a ordem estabelecida (Coleção Diálogos, v. 6, 2020, p. 37).

Embora exista referência à presença dos indígenas no processo de independência do Brasil e formação do Estado Nacional Brasileiro nas coleções didáticas do PNLD (2022-2025) avaliadas, a condução do processo se dá a partir da ação da elite branca brasileira. A eles é atribuída a condução e protagonismo da trama que resulta na independência, validando a linha de pensamento de que estes agentes promovem o curso dos eventos. Aos indígenas é facultada a condição de sofrer as ações.

Mas de onde vinham tais terras? A Lei de Terras tornou públicas as imensas parcelas do território ocupadas por indígenas de diferentes etnias. Tais terras foram consideradas “devolutas”, ou seja, puderam ser compradas por particulares. Se o indígena idealizado do passado era exaltado, os indígenas vivos eram vistos como um problema para a unidade nacional e o “avanço civilizatório”.

Aos indígenas que se rebelassem, o Estado brasileiro respondia com guerras e repressão ou com os aldeamentos, recriados por meio de um decreto do imperador Pedro II, assinado em 1845. A ideia era integrar os indígenas à nação como trabalhadores rurais, reunindo-os em aldeias chefiadas por religiosos, que deveriam catequizá-los. Aos nativos foram impostas tentativas de proibição de uso de sua língua materna. Além disso, havia o estímulo à miscigenação com os habitantes das vilas e povoados próximos. Na prática, tentava-se apagar a identidade indígena (Coleção Identidade em Ação, v. 1, 2020, p. 86).

Contudo, é observada a adoção de novas perspectivas historiográficas relacionadas à constituição do processo de formação do Estado Brasileiro e seções que fazem referência à Nova História Indígena²⁵ e à política indigenista adotada no Brasil pós independência, mas apresentada de forma vaga, sem a profundidade necessária para o entendimento dos conceitos e diferentes contextos históricos aos quais os indígenas estão inseridos.

Brasil independente: o projeto nacional e as ameaças à integridade territorial

Com o processo de descolonização da América do Sul no século XIX, Espanha e Portugal deixaram de influir na ocupação territorial sul-americana. As ex-colônias espanholas tornaram-se países com regime republicano. O Brasil, porém, formou-se como Estado monárquico e centralizado politicamente no Rio de Janeiro. Para

²⁵ Referência aos trabalhos desenvolvidos por Manuela Carneiro Cunha, John Monteiro, Daniel Munduruku, entre outras figuras indígenas e não indígenas que fazem parte do movimento de escrita da história e afirmação da cultura dos povos indígenas.

combater tropas portuguesas contrárias à emancipação do Brasil, dom Pedro I contratou soldados mercenários.

Após a independência política, alcançada em 1822, a monarquia assumiu a tarefa de unificar o território por meio da defesa do privilégio mais importante das elites regionais: a escravatura. Mesmo assim, ocorreram várias rebeliões que envolveram muita violência, motivadas pela desigualdade social e pela instabilidade política do período regencial. Além dos conflitos internos, o Império do Brasil envolveu-se em uma disputa territorial – bélica e diplomática – com a Argentina pela antiga Província Cisplatina. A província, no entanto, tornou-se um país independente em 1828: a República Oriental do Uruguai. O país envolveu-se, ainda, na Guerra do Paraguai, entre 1864 e 1870. Considerado o mais violento conflito armado na geopolítica da América do Sul, a guerra causou ao Paraguai muita destruição e perda de territórios. Entre as motivações da guerra estavam as pretensões territoriais do governo paraguaio, as quais, na época, ameaçavam os interesses do Brasil, da Argentina e do Uruguai. Os gastos com esse conflito geraram um alto endividamento do Brasil com a Inglaterra e contribuíram para o enfraquecimento da monarquia (Coleção Identidade em Ação, v. 4, 2020, p. 138).

Uma outra questão delicada está relacionada à presença dos conteúdos próprios da história dentro de um contexto de material didático (PNLD 2022-2025), organizado a partir dos eixos temático e inseridos em uma grande Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Se observamos a diminuição dos conteúdos históricos, essa condição também se estende à participação dos distintos grupos – incluindo indígenas – que compunham a sociedade brasileira na época da independência. Assim, determinados conteúdos históricos importantes, quando não excluídos, são apresentados de forma superficial e fatiada da história em única seção, desconsiderando que a essência da história reside no vínculo existente entre presente e passado na perspectiva de compreender e interpretar as interações e mudanças entre os eventos, pessoas e sociedade ao longo do tempo.

CAPÍTULO 3

PRODUTO EDUCACIONAL/PROCESSO EDUCACIONAL

3. 1 Da Concepção

Nesse capítulo contemplamos o Produto Educacional, tendo como apoio a ideia de que a história dos povos indígenas que participaram do processo da independência e formação do Estado Nacional Brasileiro precisa ser melhor conhecida e partilhada, especialmente no ambiente da escola básica.

Resolvo iniciar falando das expectativas que tinha ao ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu*: aglutina o sentimento de realização pessoal, a ideia de melhoria salarial reflete a necessidade de atualizar conhecimentos. Mas, o que decisivamente provocou em mim a decisão de cursar o mestrado foi o persistente incômodo com a história não contada, a história que, apesar dos anos de regência e promessas de concretização de uma educação mais próxima das diversas realidades com as quais eu me deparava todos os dias em uma sala de aula como professora de história da educação básica, a história que despertasse o interesse dos meus alunos. Aquele sentimento de identificação capaz de ressoar na elaboração de outros conhecimentos.

O mestrado também impõe a condição de ascender a um determinado nível de leitura, a um determinado nível de compreensão. No caso do mestrado profissional, ajuda a elaborar recursos e processos pedagógicos que possam contribuir para melhorias em processos de ensino e de aprendizagem (Freitas, 2021). Permite uma transposição além da que o grau comporta. Diferentemente da modalidade acadêmica, na modalidade profissional os discentes precisam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que necessita ser aplicado em um contexto real (Rizzatti et al, 2020). Representa o resultado tangível da atividade de pesquisa.

Apoio a ideia de que o ensino, assim como a história, tem a capacidade de mudar realidades. Para a “[...] constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia” (Cainelli; Barca, 2018, p. 1),

Retomo ao momento em que me deparei com a constatação de que a história indígena não é estudada e/ou ensinada na escola. É verdade que nos últimos anos colhemos belos frutos provenientes dos trabalhos acadêmicos, mas a transposição desses conteúdos ainda não foi materializada no livro didático. Mesmo com o mais recente ciclo de coleções didáticas do PNLD (2022-2025), com mudanças no projeto gráfico, na forma de abordar os grupos

subalternizados, ainda que de forma esvaziada – sem uma proposta de história indígena definida e longe de contemplar saberes sobre esses povos e sua participação nos processos históricos – mas de uma outra forma remasterizada com adequações significativas quanto a utilização de imagens e o estímulo ao emprego da IA (Inteligência Artificial), das novas tecnologias da educação para sala de aula, além da oportuna aproximação entre a linguagem empregada pelo livro didático, mais direta e acessível, o que facilita a comunicação com os jovens. Ainda não encontramos no livro didático uma narrativa capaz de contemplar a história dos grupos indígenas e seus protagonismos, que contribua para a construção de uma cultura histórica que reserve aos indígenas o lugar de destaque como participantes do processo de formação do Brasil e provoque o sentimento de identidade com o nosso passado.

Avaliando a literatura didática e o saber escolar, Coelho (2010) sugere que o livro didático opera uma compreensão da História como uma disciplina ocupada com o desenvolvimento de valores morais que orientam a abordagem dos fatos e a caracterização dos agentes históricos. É adequado dizer que a literatura didática permanece refém da cultura histórica construída desde a fundação do IHGB pela necessidade de garantia do saber escolar. “Foi no âmbito do instituto que foram definidos os limites e os personagens de uma História do Brasil”. (Coelho, 2010, p. 1). Os limites que condicionaram o lugar do indígena na história do século XIX ainda são observados na literatura didática recente, embora desde a década de 1970 tenhamos presenciado o crescimento das abordagens historiográficas que apresentam o indígena considerando uma agenda “segundo a qual escolhas eram feitas, de modo que alianças, guerras, fugas, migrações etc. teriam correspondido a uma concepção do que ocorria ao redor” (Coelho, 2010, p. 3).

Como se pode perceber, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB construiu uma categoria – Índio – na qual incidem certos predicados: submissão – ao europeu, à natureza – sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas sim para o seu aniquilamento. A produção acadêmica não se furtou a reprodução dessa representação sobre as populações indígenas. Ao contrário ela é reforçada em trabalhos que ressaltam a colaboração indígena ao processo de Conquista. Ela é enaltecida, sobretudo, em trabalhos que minimizam os conflitos e destituem as populações indígenas da condição de agente histórico pleno (Coelho, 2010, p. 3).

Coelho (2010) entende que o saber escolar, compreendido como o saber produzido e trabalhado com vistas ao desenvolvimento cognitivo, na educação básica, difere do conhecimento acadêmico por este produzir ciência, enquanto o saber escolar produz cognição. Sendo assim, o “[...] conteúdo escolar conjuga o conhecimento acadêmico com as competências e habilidades que a criança e o adolescente devem desenvolver” (Coelho, 2010, p. 6). Nesse

sentido, o livro didático opera uma compreensão da “História como uma disciplina ocupada com o desenvolvimento de valores morais – cívicos, culturais e políticos – os quais orientam a abordagem dos fatos e a caracterização dos agentes históricos.” (Coelho, 2010, p. 5) na literatura didática destinada a Educação Básica.

É importante ressaltar que a História, como uma disciplina da Educação Básica, nunca esteve voltada para a divulgação ou problematização do conhecimento histórico. A Disciplina História esteve no mais das vezes comprometida com o Ensino de valores morais e cívicos (frequentemente vistos como a mesma coisa) e com a construção da identidade nacional (Coelho, 2010, p. 6).

Podemos, então, observar em Coelho (2010) a distinção entre o saber escolar, produzido e trabalhado em razão do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, e o conhecimento acadêmico cujo objetivo é produzir ciência.

Valente (2003), ao refletir as relações existentes entre saberes científicos, saberes escolares e as posições que apartam esses dois conhecimentos, inclui o saber escolar como uma das formas de apropriação e reelaboração do saber científico, como um modo das práticas científicas se expressarem, desse modo:

Diferentemente de considerar dois regimes diferentes de saber – como fazem a história e a didática das disciplinas escolares -, busca-se um mapeamento histórico de análise de como as práticas científicas foram ganhando expressão e universalizando-se, isto é, sendo apropriadas e reelaboradas em diferentes contextos (Valente, 2003 p. 57-67).

Coelho (2010) verifica o entendimento de que o redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição dos conteúdos didáticos “em tudo atenta às pesquisas mais recentes”, mas a manutenção da cultura histórica na qual as populações indígenas são representadas como “ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fora a preguiça, a relação com a natureza” atende ao objetivo de desenvolver nos alunos o compromisso com o ideal de justiça social e um paradigma moral. Contudo, a condição que se opera nos livros didáticos é a de negar a esses agentes de seu papel e protagonismo na história, com pouca ou nenhuma referência ao passado anterior à “conquista” europeia e posterior a formação do Estado Nacional.

Entendo o Produto Educacional como a materialização da nossa intenção de aproximar a pesquisa histórica da sala de aula da educação básica, para que também materialize uma amostra de cultura histórica, na qual o passado é reelaborado em constante diálogo com diferentes meios sociais (Cirino, 2023).

Os produtos educacionais desenvolvidos pelos docentes que cursam os MPs, deveriam, segundo recomendações, ser elaborados a partir do diálogo com estudos divulgados a partir do diálogo com os estudos pelos especialistas e estudiosos, tendo como referencial teórico as potencialidades que a literatura da área indica como argumentos favoráveis à sua inserção no ensino, aproximando, portanto, a produção acadêmica da prática docente (Vital; Guerra, 2017, p. 3).

Minha intenção com a pesquisa era demonstrar que o livro didático, apesar das modificações ocorridas nos últimos anos, ainda não contemplava o indígena como agente histórico e protagonista dos processos históricos. Denunciar o silenciamento dos indígenas no PNLD (2022-2025), e a comprovação de que o livro didático não cumpria o papel de trazer a história indígena para a sala de aula, subsidiando o professor e estudante, parecia o objetivo final da proposta de pesquisa que seria desenvolvida por mim.

A narrativa didática destinada à educação básica tem sua parcela de responsabilidade pela imagem mal construída sobre a participação dos indígenas nos processos históricos. Os professores também reproduzem, muitas vezes, as ideias do “indígena selvagem”, “indolente”, “aculturado”, “o indígena no singular”.

Mas, a partir desse ponto, o que eu faria com a confirmação ou negativa da minha proposta? O que fazer com as informações obtidas? Que transformação a minha proposta poderia realizar? Como a pesquisa desenvolvida poderia contribuir para diminuir a lacuna existente no aprendizado sobre a história da participação indígena nos processos históricos da história do Brasil transformando também a cultura histórica de estudantes?

Avalio que, em relação à minha prática educativa, a mudança foi imediata porque o mestrado em si provoca a aquisição de conhecimentos outros, outras discussões das quais o tempo de sala de aula e a direção imposta por um programa a ser cumprido nos afasta. Existem outras variantes que interferem na prática do professor(a) que, mais uma vez peço licença para não as explicitar aqui. Mas o fato é que com a experiência do mestrado, meu saber escolar foi seguramente afetado pelo saber científico. Ouso afirmar que essa é uma das prerrogativas do mestrado profissional.

Ainda assim, essa condição, por mais importante que possa ser, afeta só a mim ou talvez alcance alguns de meus alunos. Todavia, a consumação do propósito defendido por mim se dá com o Produto Educacional. É por meio dele que estabeleço o “[...] elo entre pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico e os ambientes educacionais” (Freitas; Altoé, 2023, p. 69). É por meio dele que pretendo contribuir não só para apoiar a visibilidade à história indígena, o protagonismo e as contribuições destes grupos para a formação da história do Brasil, mas, sobretudo, para a constituição de aprendizagens múltiplas “[...] que os alunos sejam capazes de

compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia” (Cainelli; Barca, 2018, p. 2).

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira (Brasil, 2015, p. 2).

O parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da Lei nº 11. 645/2008, homologado em 2015, reconhece que, embora tenham sido implementadas ações estruturantes para a formação continuada de professores e a aquisição de livros didáticos para as escolas de educação básica, persistem problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro.

Entre os problemas que o parecer destaca:

[...] • reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
 • apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
 • omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
 • adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
 • generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
 • simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
 • prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
 • ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas “aos índios” em geral;
 • ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas (Brasil, 2015, p. 6-7).

A “[...]inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira” (Brasil, 2015, p. 8). A produção de materiais, que experimentem a construção de um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, favorece o reconhecimento da nossa identidade enquanto sociedade pluriétnica.

orienta para a percepção de que os conceitos de Estado-Nação e de identidade nacional foram construídos a partir de uma etnia, raça, cultura, língua e religião, invisibilizando diversos povos e culturas, o que requer uma compreensão de que o ensino da história

brasileira tem sido historicamente eurocêntrico, ignorando processos, personagens e histórias indígenas e afro-brasileiras. Esse entendimento, conduz à compreensão do preconceito como produto de comportamento apreendido no grupo social do qual se faz parte e a partir de ideias e de valores que o dominam, exigindo o combate ao preconceito, à discriminação, à intolerância, ao racismo e ao sectarismo que impedem uma atitude de compreensão e de respeito ao outro, ontologicamente concebido. Tudo isto é essencial para a compreensão do processo histórico que originou a sociedade brasileira e para o qual o reconhecimento atual da diversidade como valor maior dessa sociedade pluricultural e pluriétnica, estimulando um convívio mais fraternal na diferença, marcado por respeito e por solidariedade (Brasil, 2015, p. 8).

Concordando com o parecer, o estudo da temática da história indígena deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias (Brasil, 2015, p. 9).

O Produto Educacional materializa os resultados da pesquisa e é desenvolvido como um objeto de forma prática, ao meio educacional do pesquisador (Pinheiro; Aires, 2023) e viabiliza a pesquisa translacional, fomentada pela Capes²⁶. Assume o caráter translacional, pois comporta a intenção de que os conhecimentos produzidos sejam aplicados, com possibilidades de replicação, em contextos reais (Freitas, 2021, p. 6).

²⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento que atua em todo território nacional, tem como missão expandir e consolidar a pós-graduação e a formação de professores (Brasil, 2014).

O produto Educacional no mestrado profissional é a materialização da própria pesquisa do mestrando, devolvida à realidade de origem do pesquisador, fruto de suas experiências, problematizações e inquietações do meio educacional ao qual pertence. O processo de desenvolvimento do produto deve estar vinculado ao processo de desenvolvimento da pesquisa, sendo um resultado do outro (Pinheiro; Aires, 2023, p. 12152).

Cainelli; Barca (2028) entendem que a forma como os indivíduos, alicerçados pela evidência histórica, mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido à história e a eles próprios. Embasada por essas considerações, apresento a cartilha como Produto Educacional. É por meio dela que a materialidade dos resultados da pesquisa realizada toma forma como proposta pedagógica para o ensino de História.

3. 2 A cartilha como objeto de aprendizagem e produto educacional

“Lançar os germes do histórico” (Schmidt, 2002, p. 57), o ensinar, o ensinar para o “saber-fazer”, o “saber-fazer-bem” seria o propósito necessário ao professor para ensinar com a competência pedagógica necessária a se fazer compreendido. E em relação as ferramentas necessárias ao “fazer”, como utilizá-las? Pensar as mudanças que ocorreram na educação, materiais didáticos, metodologias mais apropriadas para ensinar e ensinar história provocam em mim a hesitação de quem duvida sobre a melhor forma a ser utilizada para alcançar meu estudante, a partir do Produto Educacional elaborado por mim.

O Produto Educacional, resultado do trabalho de pesquisa de mestrado, desenvolvida sob o título “Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro”, e inserida na linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço escolar; Ensino de História Indígena”, do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, oferece como objeto de aprendizagem um material didático do tipo cartilha, com a proposta de valorizar e reconhecer a história dos grupos indígenas que participaram do processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro, alinhando pesquisa histórica e sala de aula da educação básica, como forma de contribuição para mudança na realidade educacional da qual faço parte.

Para Carneiro e Silveira (2014), o conceito de objeto de aprendizagem (OA) é com frequência associado ao uso de materiais digitais. Aguiar e Flôres, (2014) apontam a vantagem de se constituir como uma ferramenta para o ensino de diversos conteúdos, com poder de

replicação para outras realidades, e destacam características como a interatividade e reusabilidade desses produtos como necessárias, destacando a acessibilidade,

A partir dessas condições, os autores propõem uma definição para OA [Objetos de Aprendizagem] como “unidade de conteúdo digital, autocontida e independente, a qual está associada com um ou mais objetivos de aprendizagem e tem como objetivo primário a habilidade de reuso em diferentes contextos educacionais” (Carneiro; Silveira, 2014, p. 238 apud Nikolopoulos et al., 2012, p. 113).

Os objetos de aprendizagem funcionam como recursos nos processos de aprendizagem por possibilitarem a adaptação às necessidades do usuário, além disso, “[...] podem ser criados em qualquer mídia ou formato, funcionando como facilitadores da aprendizagem, além de tornarem as aulas mais estimulantes, uma vez que possibilitam uma adaptação às necessidades individuais dos alunos” (Aguiar; Flôres, 2014, p. 12) e professores.

Os objetos educacionais são compostos a partir de variadas formas de apresentação conceitual, entre estes destacamos textos, imagens, animações, simulações, dependendo dos objetivos pedagógicos a que se propõe. No nosso caso optamos pela cartilha como proposta para o ensino da história indígena e apoio pedagógico ao docente.

A escolha da Cartilha como produto educacional se dá pela acessibilidade, praticidade e capacidade de replicação que o recurso oferece, podendo ser utilizada tanto na forma física como digital. Entendemos que, como produto educacional, ela deve conter em seu texto a rigorosidade que a narrativa histórica exige, porém, de forma leve e dinâmica atendendo ao duplo objetivo de oferecer um conteúdo de qualidade com linguagem acessível.

Como material informático e educativo, a cartilha comporta, além do texto, imagens e/ou ilustrações coloridas. Pode conter também jogos, tirinhas, links, QR Code, entre outros recursos que, aliados ao texto, permitem a disseminação dos conteúdos compilados a partir da pesquisa. A opção pela cartilha como produto educacional para o ensino da história indígena na educação básica pretende aumentar o interesse de professores e estudantes pelo ensino e estudo do processo de formação do Estado Nacional Brasileiro sob a perspectiva do protagonismo indígena. É a partir dela que pretendo colher os frutos da pesquisa por mim realizada.

A cartilha continua atualmente a se apresentar “como instrumento de grande aceitação entre professores, alunos e é de constante utilização, nas mais diversas áreas do conhecimento, devido à sua formatação, que possibilita fácil compreensão do tema abordado (Santos, 2020, p. 4).

Por reunir as condições de ser utilizada no ambiente escolar também na forma digital, a cartilha aglutina importância de subsidiar professores em sua prática e estudantes no estudo da história indígena. Como recurso pedagógico utilizado da forma correta, pretende facilitar o aprendizado, aumentando o interesse dos estudantes pela temática e tornando o tema indígena mais acessível ao público em geral, especialmente no contexto escolar:

No Brasil, os cursos à distância utilizam cada vez mais o suporte da internet e os ambientes virtuais de aprendizagem, o que traz junto o desafio da estruturação de materiais didáticos adequados para apoiar as ações pedagógicas nesses cursos. Enquanto na década de 1990 o uso dos materiais impressos era o foco, com o desenvolvimento tecnológico e o maior acesso às redes, foram sendo desenvolvidos outros formatos e possibilidades para desenvolvimento de materiais didáticos. Esses materiais atualmente envolvem recursos tecnológicos e midiáticos, com o intuito de ampliar a interação dos estudantes com o material (Carneiro; Silveira, 2014, p. 236).

Vital e Guerra (2017), refletindo sobre a distância entre a pesquisa e a prática docente, entendem que a relação entre a construção e reaplicação dos produtos educacionais indicam possíveis aproximações entre a produção científica e a prática docente:

Ao transformar sua prática em objeto de investigação, com vistas a melhoria do processo educativo, o professor reconstrói o currículo e cria novas experiências didáticas. O diálogo entre pesquisa e docência gera um processo de fusão de ideias e ações na atuação do professor (Vital; Guerra, 2017, p. 4).

Ao desenvolver produtos ou processos educacionais, há não apenas a incorporação do saber acadêmico, do saber curricular, da experiência, mas estes são reelaborados pelos professores em função do contexto da sala de aula, e das interferências e saberes dos alunos, materializados nos subsídios proporcionados pelas argumentações e questões propostas pelos mesmos, constituindo, assim, o saber histórico escolar.

A cartilha deve servir como subsídio para a afirmação da Lei nº 11.645/2008 que, embora tenha tornado obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas nas escolas do Brasil há mais de 17 anos, a sua aplicação enfrenta dificuldades a efetiva aplicação nas escolas, dificultando resultados que diminuam o desconhecimento sobre os povos indígenas do Brasil nas escolas e por extensão na sociedade brasileira. “A reflexão sobre continuidade e descontinuidade na relação entre os povos indígenas e o Estado Nacional, além de proporcionar uma aproximação com a operação básica da produção do conhecimento histórico” (Cancela, 2023, p. 10), sinaliza contribuir para o processo de reparação histórica desses grupos silenciados pela historiografia brasileira.

3.3 Produto: CARTILHA – “Povos indígenas – a participação na Independência e Formação do Estado Nacional Brasileiro”.

O Produto Educacional apresentado propõe a elaboração de um instrumental que auxilie professores e professoras no processo de ensino-aprendizagem, servindo como material de apoio. A intenção é oferecer uma opção que permita suprir a necessidade primeira de oferecer um conteúdo sobre os povos indígenas, ao tempo que diminua a lacuna ainda existente sobre a participação destes nos processos históricos que contam a história do Brasil, servindo de apoio para o livro didático. A sugestão é oferecer um aporte que aborde a história indígena, em acordo com o que determina a Lei nº 11.645/08, fundamentado nas pesquisas desenvolvidas mais recentemente sobre a Nova História Indígena e apresente os indígenas como partícipes dos processos históricos.

Compreendemos que, dessa forma, poderemos contribuir para a aproximação entre a educação básica e a produção acadêmica, garantindo um material de qualidade, com informações confiáveis e atualizadas sobre a participação dos indígenas no processo de independência do Brasil e formação do Estado Nacional, obedecendo um recorte inicial, compreendido entre os anos de 1808 e 1823.

Entendendo esse processo como evento importante da formação do Estado Brasileiro, caracterizado por disputas locais, negociações diversas e personagens que tinham também interesses particulares e comuns, buscando o que lhes coubesse melhor diante da conjuntura que se apresentava na época. Demonstrar também a partir da produção acadêmica disponível, que esse processo envolveu atores – grupos indígenas – que, embora não apareçam na literatura didática disponível na educação básica, foram partícipes dos processos históricos, e o conhecimento dessas diversas formas de participação são imprescindíveis para o entendimento dos processos históricos. Acessíveis para a pesquisa de professores e estudantes, podem ser consultados, conhecidos e estudados.

Sendo assim, a cartilha apresentada por nós se encaixa no propósito de contribuir para o aprendizado dos estudantes do Ensino Médio, como apoio ao professor em todos os níveis por conter uma linguagem inteligível, pensada como forma de desconstruir a imagem construída, desde o século XIX, dos povos indígenas como preguiçosos, indolentes, desaparecidos, aculturados.

O primeiro critério estabelecido para a escolha da cartilha como proposta de Produto Educacional foi a acessibilidade, podendo ser utilizada pelo professor nos formatos PDF, digital

e físico, podendo ser impressa integral ou parcialmente conforme a proposta adotada pelo professor para aquela determinada aula.

Intitulada “Povos Indígenas: a participação na independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823)”, essa cartilha busca demonstrar que os diversos povos indígenas que compunham a sociedade brasileira da época e participaram de diferentes formas e interesses variados nesse processo histórico. Busca demonstrar que as disputas que envolveram não se localizaram somente na órbita do Rio de Janeiro ou Lisboa, outras regiões participaram das negociações que envolvem a construção do Estado Nacional Brasileiro.

Desenvolvemos o presente material em três capítulos: o primeiro capítulo, intitulado “Os povos indígenas do Brasil”, é dedicado à caracterização das diversas formas de ser indígena no Brasil no período. O segundo capítulo, nomeado “Indígenas e a Independência”, aborda o processo de independência em diferentes regiões do Brasil, demonstrando além da participação política dos indígenas no processo de independência e formação Nacional, os interesses e as disputas envolvidas no processo que extrapolaram o eixo Rio de Janeiro-Lisboa e mobilizaram outras regiões do Brasil. O terceiro capítulo, sob o título: “Povos Indígenas e o Estado Nacional”, realiza uma discussão sobre as políticas de exclusão/inserção dos indígenas realizada pelo governo brasileiro após a independência. Os capítulos são enriquecidos com as seções: “História e documento reúnem links & Textos”, que oferecem a oportunidade de aprofundar o conhecimento a partir da leitura de documentos acadêmicos que trabalham o tema.

Para fundamentar nosso trabalho utilizamos textos variados de autores que trabalham a temática indígena e com a perspectiva da Nova História Indígena. Entre eles, destacamos Mariana Dantas, Marco Morel, André Machado, Francisco Cancela, Manuela Carneiro Cunha, João Paulo Peixoto Costa, entre outros.

Além da proposta de proporcionar espaço para a visibilidade dos grupos indígenas que participaram do processo de formação do Estado Nacional Brasileiro, alinhando pesquisa histórica e sala de aula da educação básica, a escolha da Cartilha propõe um Produto Educacional como recurso didático que permita acessibilidade, praticidade e capacidade de replicação. Entendemos que, como produto educacional, ela deve conter em seu texto a rigorosidade que a narrativa histórica exige, porém, de forma leve e dinâmica, atendendo ao duplo objetivo de oferecer um conteúdo de qualidade e linguagem acessível. A intenção é contribuir com um material em condições de ser utilizado no ambiente escolar, com a importância de subsidiar professores em sua prática e estudantes para o estudo da história indígena, facilitar o aprendizado, aumentando o interesse pela temática, e, de igual modo, tornar

o tema indígena mais acessível ao público em geral, especialmente no contexto escolar da educação básica.

Esperamos, dessa forma, colaborar para a melhoria da qualidade da educação. Sobretudo para a educação que assegure o lugar dos povos indígenas como agentes históricos e, como tais, protagonistas desses processos, para enfim serem reconhecidos pela participação, de diversas formas, da formação do Estado Nacional Brasileiro a partir da confluência de etnias e construído dialogicamente com a contribuição dos diversos grupos indígenas que viveram no passado.

O objetivo primeiro desse documento é disseminar informações sobre a história indígena do Brasil, subsidiar professores em sua prática docente e estudantes para o estudo da história indígena, facilitar o aprendizado, aumentando o interesse pela temática e, de igual modo, tornar o tema indígena mais acessível ao público em geral, especialmente no contexto da escola de educação básica.

Com esse produto desejamos contribuir para outras vivências de ensino e aprendizagem, significativas para os diversos grupos que compõem o espaço escolar; de reconhecimento, respeito e valorização das diversidades culturais, étnicas, linguísticas e identitárias.

Romper o silêncio significa a instrumentalização de um produto educacional em condições de acessibilidade e aplicabilidade para professores sobre o processo de independência, formação do Estado Nacional Brasileiro e o protagonismo indígena, que permita a construção de outros conhecimentos sobre a história do Brasil, contribuindo não somente para o conhecimento da história indígena, mas para o reconhecimento das nossas raízes tão indígenas quanto brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando optamos pelo tema “Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro”, a ideia de problematizar a ausência de narrativas sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional fazia parte do que entendo chamar de “certeza empírica”, utilização na condução dos conteúdos didáticos, leitura diária e escolhas realizadas em muitos ciclos de PNLD dos quais participamos. Afinal, foram muitos anos de prática e outras tantas formas de manusear o livro didático em sala de aula. Pareciam obvias as comprovações que viriam dos questionamentos.

Após as análises das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD (2022-2025), não observamos construções que indicassem um trabalho melhor elaborado sobre a história da participação indígena na formação do Estado Nacional Brasileiro na narrativa histórica contemplada pelas coleções didáticas avaliadas. Outrossim, podem ser observadas modificações consideráveis na imagem dos indígenas reproduzidas pelas coleções didáticas. Geralmente relacionadas à luta pela posse da terra, contra a discriminação e a violência e pela garantia de direitos; ao contato e preservação da natureza; as contribuições para a cultura e ciência e, ainda, a identificação como população diversa, com diferentes culturas e formas de vida, integrados também a vida urbana, com acesso à educação e a tecnologia. Embora nos conteúdos que abordam os povos indígenas e sua relação com a natureza sejam visualizadas em uma maior quantidade, com maior destaque, não percebemos a profundidade histórica exigida pela aplicação da Lei nº 11.645/08. No livro didático, o lugar destinado ao indígena, ainda no século XIX, de vítima do processo colonizador e de grupo sobre o qual os agentes da história atuam permanece.

Concluídas as pesquisas desta dissertação, o sentimento angustiante que falei anteriormente continua. O PNLD (2022 – 2025) suprime os conteúdos da História do Brasil, sobretudo aqueles sobre formação do Estado Nacional, mais ainda os que retratam a participação dos grupos indígenas nesse processo.

Narrativas que operam com os protagonismos dos diferentes povos indígenas que de diversas formas participaram dos processos históricos ainda precisam ser incorporadas pelo livro didático utilizado na educação básica. Para isso, é imprescindível que haja investimentos na produção de livros que considerem as questões indígenas como história brasileira, como processo e não como pedaços de tempo e espaço (Santos, 2012).

No entanto, as conclusões que chegamos com a pesquisa não representam todo o percurso traçado por nós no curso *Stricto Sensu* do mestrado profissional em Ensino de História. Na verdade, o desfecho que a pesquisa nos proporciona está no caminho percorrido por nós durante o curso. É ele que marca o lugar da chegada com a capacidade de operar mudanças.

A principal delas parte de mim e reside na capacidade de entender a importância em transformar a prática de sala de aula, construindo novas possibilidades de ensino e de saber. A pesquisa no mestrado profissional tem a condição de reunir no mesmo espaço saber acadêmico e saber escolar, proporcionando a aproximação entre produção acadêmica e educação básica. O Produto Educacional, compreendido como instrumento de intervenção e melhoria na qualidade dos processos educativos, atua na intercessão desses dois ambientes. A que a formação do (a) professor (a) significa o principal instrumento para mudanças de posturas no ensino, especialmente para o ensino da história indígena. Concordando com Cunha (1993, p. 25), “Não é a marcha inelutável e impessoal da História que mata os índios: são ações e omissões muito tangíveis, movidas por interesses concretos”.

O estudo da história indígena assume no decorrer dos últimos anos a importante tarefa de fazer frente às omissões que, a despeito do crescimento das pesquisas acadêmicas sobre o tema reunidas nos últimos anos, continuam sendo reproduzidas no livro didático e na educação escolar. Os avanços alcançados se constituem em importantes conquistas para o reconhecimento dos protagonismos desses povos na história do Brasil.

As pesquisas desenvolvidas na área representam importante aporte para o exercício para prática de reparação histórica aos grupos que durante séculos estiveram à margem das narrativas oficiais da identidade brasileira e precisam de forma igual serem estudados, a partir de uma prática de pesquisa capaz de romper com o silêncio historiográfico existente sobre indígenas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lúcia Pozzetti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. *In: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; COSTA; Valéria Machado da; ÁVILA, Bárbara Gorziza; BEZ, Marta Rosecler; SANTOS, Edson Felix dos. Objetos de Aprendizagem: teoria e prática.* Porto Alegre, Evangraf, 2014. p. 12-28.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: HGV, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Trabalho compulsório e resistência indígena. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História.** São Paulo [entre 2024 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7887-trabalho-compulsorio-e-resistencia-indigena>. Acesso em: 15 mai. 2025.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; MOREIRA, Vânia Maria Losada. Los Pueblos Indígenas y la Formación del Estado Nacional Brasileño. *In: OHMSTEDE, Antonio Escobar (org.). La América Indígena decimonónica desde nuevas miradas y perspectivas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PrometeusLibros, 2021. p. 114-142.
- ÂNGELO, Francisca Navantino P. de. Os dez anos da lei 11.645/2008: avanços e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v.39, n. 109, set-dez, p. 3576-378, 2019.
- BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História:** da escolha do tema ao quadro teórico. 4. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Conhecer para respeitar. *In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). Povos indígenas & Educação.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 7-16.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In: BARROSO, Vera Lúcia et. Al. Ensino de História: Desafios Contemporâneos.* Porto alegre, EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de Histórias afro-brasileiras e indígenas.* Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma História do saber escolar. São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. *In: Apologia da História ou O ofício do Historiador.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 51-68.

BOULOS JR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JR, Laercio. **Multiversos: Ciências Humanas**. São Paulo: FTD, 2020.

BRAICK, Patrícia Ramos et al. **Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo, Moderna, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Brasília, 10 de maio de 2012.

BRASIL. **PNLD 2021 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para implementação da história e das Culturas dos povos indígenas Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008, de 11 de novembro de 2015. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2011-2020.

CAIME, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?. In: *Anais do XXV Simpósio Nacional de História – ANPUH. Anais*. Fortaleza, 2009.

CAIME, Flávia Eloisa, OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 88-109, set./dez. 2012.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. Índios cidadãos no Brasil independente, **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2018 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7597-indios-cidadaos-no-brasil-independente>. Acesso em: 15 mai. 2025.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. **Os indígenas e a independência do Brasil**. Salvador: Saga Editora, 2023.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. Pela “Santa causa do Brasil” e contra a “imprudência”, o despotismo e a violência dos ouvidores: a atuação dos índios no contexto da construção do Brasil independente (Vila Verde, 1822-1830). **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 91, 2022.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres; COSTA, João Paulo Peixoto. Pela causa do Brasil: a independência e as câmaras municipais das vilas de índios no Ceará e na Bahia. In: MOREIRA, Vania Maria Losada; DANTAS, Mariana Albuquerque; COSTA, João Paulo Peixoto; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva e OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (Org.). **Povos indígenas, independência e muitas outras histórias: repensando o Brasil do século XIX**. Curitiba, Editora RCV, 2022. p. 425-449.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior). **Diretrizes para a qualificação de Produtos Técnicos e Tecnológicos**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/ppgap/images/DiretrizesparaqualificaodePTT>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; SILVEIRA, Milene Selbach. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. **Educar em Revista** – Editora UFPR, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 235-260, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CIRINO, Raissa Vieira. A Independência do Brasil nos livros didáticos de História (PNLD, 2020) **Almanack**, n. 34, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/yZX4DHBxrFprYQzg9ngfQ8s/>. Acesso em: 15 mai. 2025.

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

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Na Del Tabor (org.). **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 97-111.

COELHO, Mauro Cezar; BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul.-set., 2018.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taíssa Cordeiro. **A história de um passado “injusto”; povos indígenas, livro didático e formação para cidadania**. Recife: História Unicap, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Revista tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018464>. Acesso em: 26 jan. 2025.

COSTA, João Paulo Peixoto. A farsa do Extermínio: reflexões para uma nova história dos índios no Piauí. In: PINHEIRO, Áurea. et al. **Patrimônio arqueológico e Cultura indígena**. Teresina, PI, EDUPI, 2011.

COSTA, João Paulo Peixoto. A Formação do Estado Nacional Brasileiro e a legislação indigenista no Ceará. **Publicações da Escola Superior da AGU**, v. 11, n. 1. Disponível em: <https://revistaagu.agu.gov.br/index.php/EAGU/article/view/2435>. Acesso em: 15 mai. 2025.

COSTA, João Paulo Peixoto. **Na lei e na guerra: Políticas indígenas e indigenistas no Ceará (1798-1845)**. Teresina, PI. EDUFPI, 2018.

COSTA, João Paulo Peixoto. Pela causa do Brasil: a independência e as câmaras municipais das vilas de índios no Ceará e na Bahia. In: MOREIRA, Vânia Maria Losada; DANTAS, Mariana Albuquerque; COSTA, João Paulo Peixoto; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva; OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (Org.). **Povos indígenas, independência e muitas outras histórias: repensando o Brasil do século XIX**. Curitiba, Editora RCV, 2022. p. 425-449.

COSTA, João Paulo Peixoto. Povos indígenas e a Independência. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2022 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7610-povos-indigenas-e-a-independencia>. Acesso em: 15 mai. 2025.

COSTA, João Paulo Peixoto; OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de. Povos indígenas no Brasil oitocentista. **Outros tempos: Pesquisa em foco – História**, v. 19, n. 34, p. 131-138, 2022. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/988. Acesso em: 15 mai. 2025.

COTRIM, Gilberto et al. **Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo, Moderna, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios do Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo, Editora Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Parceria ou barbárie. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 22 ago. 1993.

DANTAS, Mariana Albuquerque. **Dimensões da participação política indígena na Formação do Estado Nacional Brasileiro: revoltas em Pernambuco e Alagoas (1817-1848)**. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Uma História com o outro: povos indígenas na historiografia brasileira. In: BARROS, José D'Assunção(org). **A historiografia como fonte histórica**. Petrópolis, Editora Vozes, 2022.

FONSECA, Joãp. José. Saraiva. **Metodologia da Pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.5, n. 2, p. 5-20, 2021.

FREITAS, Rony; ALTOÉ, Renan. O protagonismo dos produtos/processos educacionais em dissertações de mestrados profissionais na área de ensino. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 7, n. 1, p. 68-93, 2023.

GOMES, Adriel Arthur de Oliveira; COPATTI, Carina. Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 928-952, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68118>. Acesso em: 15 mai. 2025.

GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 5-27, 1998.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos Índios nos Livros Didáticos. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago., 1996.

HENRIQUE, Márcio Couto. Para ser protagonista da história mulher não precisa “virar homem”. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2024 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7908-protagonista-mulher-nao-virar-homem>. Acesso em: 15 mai. 2025.

KARNAL, Leandro et al. **Identidade em ação**: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MACHADO, André Roberto de Arruda. O papel das guerras na Independência do Brasil. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2022 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7563-o-papel-das-guerras-na-independencia--Brasil>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MACHADO, André Roberto de Arruda. Para fazer vencer a “verdadeira causa da independência”: herança, reação e reinvenção do trabalho compulsório dos indígenas no Pará (1821-40). In: MOREIRA, Vânia Maria Losada; DANTAS, Mariana Albuquerque; COSTA, João Paulo Peixoto; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva; OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (Orgs.). **Povos indígenas, independência e muitas histórias**: repensando o Brasil no século XIX. Curitiba: CRV, 2022. p. 475-499.

MACHADO, André Roberto de Arruda. Um acordo possível: O papel das guerras na independência e na definição do Estado no Império do Brasil (1822-1825). **Almanack**, n. 31, 2022.

MACHADO, Igor José de Renó et al. **Contexto e Ação**: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo, Scipione, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 201.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MEDEIROS. Juliana Schneider, Povos indígenas e a lei nº 11645: (in)visibilidades no ensino de História do Brasil. *In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre, Editora Mediação, 2012, p. 49-62

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. *In: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e Narradores no Ensino de História. *In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPERELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 119-135.

MONTEIRO, John Manoel. O desafio da história indígena no Brasil. *In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: UNESCO, 1995. p. 221-228.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Pode-se fazer uma tábula rasa do passado. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2022 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7564-pode-se-fazer-tabula-rasa-do-passado>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MOREL, Marco. **A saga dos botocudos**: guerra, imagens e resistência indígena. São Paulo, Hucitec Editora, 2018.

MORENO, Jean Carlos. O tempo Colonizado: um embate central para o Ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – UFMS**, Campo Grande, v. 25, n. 49.1, p. 1-225, 2019.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; RAMOS, Marcia Elisa Tete; CAINELLI, Marlene Rosa. 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>. Acesso em 15 mai. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.

PEREIRA, Sasha Cruz Alves. “Pode um subalterno falar?”. *In: Enciclopédia de antropologia*. São Paulo: Departamento de antropologia. 2022.

PIMENTA, João Paulo, Existiu uma independência do Brasil? **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2022 e 2025]. Disponível em:

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7616-existiu-uma-independencia-do-brasil>. Acesso em: 15 mai. 2025.

PINHEIRO, Fabiana Fátima do Prado Sedelak; AIRES, João Paulo. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 8, p. 12151-12168, 2023.

PUNTONI, Pedro. O sr. Varnhagen e o patriotismo caboclo: o indígena e o indianismo perante a historiografia brasileira. In: JANCSÓ, Istvan. **Brasil: Formação do Estado e da Nação**. São Paulo, Editora Hucitec, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v.7, n. 14, p. 63-85, 2018.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5, n. 2, p.1-17, mai./ago., 2020.

ROCHA, Helenice. A Narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e dispersão. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez., 2013.

ROMEIRO, Julieta et al. **Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo, Moderna, 2020. v. 1-6.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: **Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora UNB, 2001.

SANTOS, Alessandra Soares; RAMOS, Renato Sena. Caminhos da memória e do conhecimento histórico escolar: reinventando a aula de História com a criação de um roteiro histórico local e o uso do QR code. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 235–252, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/630>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SANTOS, Carlos José Ferreira. Descolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da Lei 11.645/2008: Por uma História e Cultura Indígena. In: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria (Orgs). **A Lei 11.645/08 nas Artes e na Educação: Perspectivas indígenas e Afro-Brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 38-73.

SANTOS, José Wilson Moura. Cartilha como produto para o ensino de história e patrimônio cultural imaterial da Feira em Itabaiana/SE. In: Anais do I Congresso Nacional do Profhistória. **Anais**. Salvador, IAT, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congressonacionalprofhistoria/173787-cartilha-como-produto-para-o-ensino-de-historia-e-patrimonio-cultural-imaterial-da-feira-em-itabaianase/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Luciana Souza. A Noção de Transposição Didática e o bom Ensino de História. In: XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, 22 a 26 de julho. **Anais do Anphu**, 2013.

Disponível em:

https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371323769_ARQUIVO_textoparaanpuh_2013revisado.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Taysa Kawanny Ferreira. Uma Reflexão sobre o Ensino de História. Recife, X Encontro Estadual Anphu – PE. **Anais do Anphu**, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 54-66.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO, Brasília, 1995.

SILVA, Edson Hely; BENITES, Flávio. **A importância da Nova História para a compreensão dos protagonismos indígenas na história do Brasil**. Crítica Histórica, Maceió, v. 14, n. 27, 2023.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto. Está pior do que antes. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2019 e 2025]. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7904-esta-pior-do-que-antes>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SILVA, Patrícia Lima da. **A análise imagética dos povos indígenas brasileiros em livros didáticos de história do 1º ano do Ensino Médio (PNLD 2018-2020) e o jornal escolar como proposta de ação**. Dissertação. Mestrado Profissional em História (Profhistória). Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Parnaíba, 2023.

SOUZA, Flávio Manzatto; VAZ, Valéria. **Ser protagonista**: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo, SM, 2020.

SPIVAC, Gayatri Chakravot. **Pode um subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SZLACHTA JÚNIOR. Arnaldo Martin; BONETE, Wiliam Junior. A questão indígena presente nos livros didáticos de História: uma análise a partir das orientações do Guia Digital PNLD. **Saeculum**, [S.L], v. 28, n. 48, p. 162-177, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/65983>. Acesso em: 15 mai. 2025.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. Humanitas. **Doc**. São Paulo, Saraiva, 2020. v. 1-6.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber Científico, saber escolar e suas relações: elementos para reflexão sobre a didática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 57-67, set./dez. 2003.

VARÃO, Lorena Lima Moura. **Neocolonialismo e direitos territoriais indigenistas no Brasil: um estudo da regularização fundiária para regularização fundiária**. Tese. Doutorado em Direito, Estado e Constituição. Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2024.

VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio de. **Diálogos em Ciências Humanas**. São Paulo: Scipione, 2020.

VITAL, Abigail; GUERRA, Andreia. Produtos educacionais elaborados no Mestrado Profissional: uma reflexão sobre a distância entre a pesquisa e a prática docente. *In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*. Florianópolis, 3 a 6 de julho. **Anais do XI ENPEC**.

**APÊNDICE A - CARTILHA: “POVOS INDÍGENAS - A PARTICIPAÇÃO NA
INDEPENDÊNCIA E FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO (1808-
1823)”**

ELY S REGINA LIMA DE CARVALHO
ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO PAULO PEIXOTO COSTA

PRODUTO EDUCACIONAL (ESBOÇO)
APÊNDICE A - CARTILHA: “POVOS INDÍGENAS - A PARTICIPAÇÃO NA
INDEPENDÊNCIA E FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO
(1808-1823)”

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada pelo Programa Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, desenvolvida sob o título “Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro”, que tem como critério a exigência da realização de um Produto Educacional. Apresentamos como recurso pedagógico para o ensino básico de nível médio a proposta de uma cartilha que tem como título: Povos indígenas: a participação na independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823).

Além da proposta de proporcionar espaço para a visibilidade dos grupos indígenas que participaram do processo de formação do Estado Nacional Brasileiro, alinhando pesquisa histórica e sala de aula da educação básica, a escolha da Cartilha propõe um produto educacional como recurso didático que permita ao professor um produto sobre os grupos indígenas em um material que permita acessibilidade, praticidade e capacidade de replicação, podendo ser utilizada tanto na forma física como digital. Entendemos que, como produto educacional, ela deve conter em seu texto a rigorosidade que a narrativa histórica exige, porém, de forma leve e dinâmica, atendendo ao duplo objetivo de oferecer um conteúdo de qualidade com linguagem acessível. Esperamos também contribuir com um material em condições de ser utilizado no ambiente escolar, com a importância de subsidiar professores em sua prática, facilitando o aprendizado, aumentando o interesse pela temática e, de igual modo, tornando o tema indígena mais acessível ao público em geral, especialmente no contexto escolar da educação básica.

Esperamos, dessa forma, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, sobretudo para a educação que assegure o lugar dos povos indígenas como agentes históricos e, como tais, protagonistas desses processos, para enfim serem reconhecidos pela participação, de diversas formas da formação do Estado Nacional Brasileiro a partir da confluência de etnias e construído dialogicamente com a contribuição dos diversos grupos que viveram no passado.

SOBRE A CARTILHA

Esta cartilha é um produto educacional resultante da pesquisa de mestrado intitulada “Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro”, apresentada ao Programa de Pós-graduação a nível de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – UESPI, elaborada pela mestrandra Elys Regina Lima de Carvalho, sob a orientação do Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa.

O objetivo primeiro deste documento é disseminar informações sobre a história indígena do Brasil, subsidiar professores em sua prática docente, facilitar o aprendizado, aumentando o interesse pela temática e, de igual modo, tornar o tema indígena mais acessível ao público em geral, especialmente no contexto da escola de educação básica.

Esperamos com esse produto contribuir para outras vivências de ensino e aprendizagem significativas para os diversos grupos que compõem o espaço escolar; de reconhecimento, respeito e valorização das diversidades culturais, étnicas, linguísticas e identitárias.

**POVOS
INDÍGENAS:
A participação na
INDEPENDÊNCIA
e formação
do Estado Nacional Brasileiro (1808-
1823)**

Autoria e realização
Elys Regina Lima de Carvalho

Orientação
Orientador: Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa

Projeto Gráfico/ diagramação
Fabricio de Oliveira Lima

Revisão do Texto
Lays Christine Santos de Andrade

Edição
1^a Edição

Parnaíba
Maio / 2025

SOBRE A CARTILHA

Esta cartilha é um produto educacional resultante da pesquisa de mestrado intitulada “Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro”, apresentada ao Programa de Pós-graduação a nível de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – UESPI, elaborada pela mestrandra Elys Regina Lima de Carvalho, sob a orientação do Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa.

O objetivo primeiro deste documento é disseminar informações sobre a história indígena do Brasil e subsidiar professores em sua prática docente para o estudo da história indígena, facilitar o aprendizado, aumentando o interesse pela temática e, de igual modo, tornar o tema indígena mais acessível ao público em geral especialmente no contexto da escola de educação básica.

Esperamos com este produto, contribuir para outras vivências de ensino e aprendizagem, significativas para os diversos grupos que compõem o espaço escolar; de reconhecimento, respeito e valorização das diversidades culturais, étnicas, linguísticas e identitárias.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	104
CAPÍTULO 1 – POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	106
Documento 1: Trabalho compulsório e resistência indígena.....	109
Documento 2: Está pior do que antes.....	109
Documento 3: Para ser protagonista da história, mulher não precisa virar homem.....	109
CAPÍTULO 2 – INDÍGENAS E A INDEPENDÊNCIA	110
Documento 4: Existiu uma independência do Brasil?	112
Documento 5: O papel das guerras na independência do Brasil.....	112
Documento 6: Povos indígenas e a independência.....	112
CAPÍTULO 3 – POVOS INDÍGENAS E O ESTADO NACIONAL.....	113
Documento 7: “Índios” cidadãos no Brasil Independente.....	115
Documento 8: Pode-se fazer uma tábula rasa do passado?.....	115
GLOSSÁRIO.....	116
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO -A.....	121

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada pelo Programa Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, desenvolvida sob o título “Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro”, que tem como critério a exigência da realização de um Produto Educacional. Apresentamos como recurso pedagógico para o ensino básico de nível médio a proposta de uma cartilha que tem como título: Povos indígenas: a participação na independência e formação do Estado Nacional brasileiro (1808-1823).

Além da proposta de proporcionar espaço para a visibilidade dos grupos indígenas que participaram do processo de formação do Estado Nacional Brasileiro, alinhando pesquisa histórica e sala de aula da educação básica, a escolha da Cartilha propõe um Produto Educacional como recurso didático que permita acessibilidade, praticidade e capacidade de replicação, podendo ser utilizada tanto na forma física como digital. Entendemos que como produto educacional ela deve conter em seu texto a rigorosidade que a narrativa histórica exige, porém, de forma leve e dinâmica, atendendo ao duplo objetivo de oferecer um conteúdo de qualidade com linguagem acessível.

“Povos Indígenas: a participação na independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823)” busca demonstrar como os diversos povos indígenas que compunham a sociedade brasileira da época da independência e formação do Estado Nacional Brasileiro participaram do processo de diferentes formas e interesses diversos, evidenciando que as disputas que envolveram esse processo não se localizaram somente na órbita do Rio de Janeiro ou Lisboa, outras regiões participaram das negociações que envolvem a trama de diferentes formas.

Desenvolvemos o presente material em três capítulos: o primeiro capítulo, intitulado “Os povos indígenas do Brasil”, é dedicado à caracterização das diversas formas de ser indígena no Brasil no período. O segundo capítulo, nomeado “Indígenas e a Independência”, aborda o processo de independência em diferentes regiões do Brasil, demonstrando além da participação política dos indígenas no processo de independência e formação nacional, os interesses e as disputas envolvidas no processo extrapolaram o eixo Rio de Janeiro-Lisboa e mobilizaram outras regiões do Brasil. O terceiro capítulo, sob o título: “Povos Indígenas e o Estado Nacional”, realiza uma discussão sobre as políticas de exclusão/inserção dos indígenas realizada pelo governo brasileiro após a independência. Os capítulos são enriquecidos com as

seções: “História e documento reúnem links & Textos”, que oferecem a oportunidade de aprofundar o conhecimento a partir da leitura de documentos acadêmicos que trabalham o tema.

Assim, esperamos colaborar com um material em condições de ser utilizado no ambiente escolar, com a importância de subsidiar professores em sua prática para o estudo da história indígena, facilitando o aprendizado, aumentando o interesse pelo tema de forma mais acessível ao público em geral, especialmente no contexto escola da educação básica.

Enfim, o (re)conhecimento da participação dos indígenas como agentes e protagonistas dos processos históricos acompanha as novas discussões ligadas à cultura, identidade, e às dinâmicas sociais desses povos (Costa, 2011), transformando a cultura histórica, atualmente reproduzida no Brasil, a partir da educação ancorada nas evidências da presença de diversos grupos indígenas na formação da nação brasileira.

CAPÍTULO 1 – POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Propomos aqui um exercício de contar a história da independência do Brasil sob um novo olhar. Considerem um processo de independência em um contexto histórico diferente daquele que nos acostumamos discutir e que, frequentemente, salvo algumas outras interpretações baseadas em trabalhos mais recentes, é descrito pela historiografia do Brasil como único e verdadeiro, dirigido pelo branco português sem a reação e/ou resistência dos outros que, juntamente, participaram do processo de formação do Estado Nacional Brasileiro. A independência, proclamada no 7 de setembro, não foi o início e nem o fim desse processo, também não ocorreu sem guerras, de forma homogênea, direcionada pelas elites brasileira que, com parte da família real portuguesa, dirigiram o processo que culminou com a liberdade brasileira. Que Brasil foi libertado em 1822?

Não podemos responder a essa pergunta sem pensar no processo de “colonização” das terras que hoje corresponde a parte do Brasil realizado pelo europeu, que teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e se estende até 1822, quando D. Pedro, príncipe herdeiro da família de Bragança, proclama a independência do Brasil, iniciando o primeiro Império brasileiro. Esse é um dos olhares sobre a história do Brasil que comumente estudamos durante nossa vida escolar. Mas como foi dito, é apenas um olhar formulado pelo que se escreveu sobre o colonizador que até hoje reproduzimos como único, verdadeiro, mas que não reporta toda uma diversidade de povos que habitavam as regiões do Brasil no período.

Mas se pudéssemos contar uma história diferente, não a história de novos heróis, mas a história de muitos que, por diferentes formas, também participaram (e ainda participam) desse e de outros processos históricos. Eles estiveram, e estão em toda parte, são todos e todas, negros, mulheres, mestiços, indígenas excluídos dos processos históricos pela narrativa baseada na história europeia e no branco colonizador.

Na História do Brasil prevalece a narrativa dividida em três períodos: Colonial, Império e República, relacionados, respectivamente, à chegada e “colonização” do território brasileiro pelos portugueses, ao processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro e à República brasileira. Essa divisão é orientada, predominantemente, pelo viés político e econômico da história brasileira, e retrata a condução da história realizada a partir da ação das grandes personalidades, predominantemente branca, e ocultando a participação de outros grupos e personagens que, de diferentes formas, também participaram dos processos históricos, muitas vezes como protagonistas. Apesar de considerar a presença indígena e negra na formação da Nação Brasileira, atribui a elite branca a condução de todo o processo, reservando

aos outros grupos que também participaram a condição de sofrerem a ação. Prevalece a história de uma parte do Brasil, de uma parcela, minoritária, da população brasileira que é reproduzida como uma totalidade, mas que comprehende apenas uma parte da nossa história que é tratada como um todo, uma generalização.

Quanto aos indígenas, geralmente não aparecem, e quando estão presentes, limitados aos conteúdos relacionados a Pré-história brasileira, são apresentados com as mesmas características dos povos pré-históricos como um geral, caracterizados a partir dos critérios utilizados para definir a pré-história europeia, sem as especificidades relativas à formação histórica desse período na América ou no Brasil. Da pré-história eles só voltam a aparecer no momento da chegada dos portugueses, com poucas ou nenhuma alusão às formas de organização social dos vários grupos que habitavam as terras brasileiras na época. Aparecem, primordialmente, nos capítulos ou seções que trabalham os primeiros contatos entre portugueses e indígenas, escravidão indígena durante o período colonial e império, reaparecendo na república com a imagem relacionada às questões ambientais e lutas pela posse da terra.

Prevalece a ideia dos indígenas como “indolente” e “preguiçoso” do período colonial, do “romantizado guerreiro”, porém, “aculturado e/ou extermínado” do Império e remanescente “selvagem”, “atrasado” e “isolado”, fruto de uma visão mal construída sobre esses povos que precisa ser repensada sob a luz da diversidade e ancorada nas recentes pesquisas desenvolvidas pela “Nova História Indígena”, que representa uma renovação nas abordagens sobre os povos indígenas, enfatizando a atuação destes como agentes dos processos históricos, redimensionando o seu papel e protagonismo na história brasileira, contrariando a historiografia tradicional que os apresenta como vítimas.

Retomando ao propósito de contar a história da independência do Brasil sob um novo olhar. Considerando outros processos de encontro e trocas culturais entre os diversos povos indígenas existentes no Brasil, portugueses, e até mesmo outros grupos estrangeiros que atuaram no Brasil e, de diversas formas, mantinham contatos diversos também com as populações ou grupos indígenas habitantes do território brasileiro desde a ocupação portuguesa na América. Em primeiro lugar, é preciso considerar a diversidade de povos indígenas que habitavam o Brasil na época. Uma população extremamente diversificada que sofrera os abalos decorrentes do encontro com os estrangeiros europeus. A grande mortandade e extinção de centenas de etnias, resultado do contato, transformou a realidade desses grupos. Contudo, as classificações realizadas, baseadas na descrição de cronistas e missionários, acentuam mais a

semelhança do que as diferenças e a imensa diversidade entre os grupos étnicos existentes no Brasil, assim, reduzidos ao binômio tupi-tapuia.

Apesar da escassez e imprecisão das fontes existentes, os avanços nas pesquisas arqueológicas comprovam que os vários grupos indígenas, que habitavam o continente, interagiam e influenciavam-se mutuamente, estabelecendo redes de relações bélicas, culturais e comerciais entre si. Os tupis habitavam a costa brasileira; algumas pesquisas dão conta dos movimentos migratórios realizados por esses grupos, entretanto, a hipótese mais amplamente aceita indica sua dispersão a partir da Bacia do Paraná-Paraguai.

Nesse processo de expansão, teriam se estabelecido na costa brasileira após expulsar grupos tapuias, subdividindo-se em dois subgrupos: os tupinambás (habitantes da região costeira do Ceará até Cananeia, São Paulo) e os guaranis (dominavam o litoral sul de São Paulo, seguindo para o sul).

Os tapuias, apresentados dessa forma, em oposição aos tupis (“tapuia”, na língua tupi significa bárbaro, era o termo utilizado para designar todos os grupos não tupis), eram considerados arredios e de difícil contato, identificados como bárbaros e selvagens que habitavam os sertões, ou seja, as regiões não ocupadas pela administração portuguesa, onde habitavam os “índios bravos”.

Apesar das limitações para o conhecimento dessas etnias e sociedades do período, as relações com o outro, realizadas entre grupos, eram constituídas por meio da guerra e do ritual de vingança, do escambo e do casamento.

“A troca de objetos entre os grupos tupis era comum e podia envolver também grupos rivais que interrompiam as hostilidades para efetuar as trocas. Os casamentos solidificavam relações e ampliavam o poder dos guerreiros que, quanto mais cunhados e genros tivessem, mais poderosos se tornavam. Ter muitas mulheres era, pois, um fator de prestígio e poder nessa sociedade. O guerreiro que capturava inimigos e os executava no ceremonial, entre outras honrarias, ganhava o direito de obter mais uma mulher”. (Almeida, 2010).

Documento 1:

Trabalho compulsório e resistência indígena

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7887-trabalho-compulsorio-e-resistencia-indigena>.

Documento 2:

Está pior do que antes

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7904-esta-pior-do-que-antes>.

Documento 3:

Mulheres lideraram uma fuga de pessoas escravizadas na Amazônia colonial (1773) – Pará

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7908-protagonista-mulher-nao-virar-homem>.

CAPÍTULO 2 - INDÍGENAS E A INDEPENDÊNCIA

Nos anos oitocentos, os povos indígenas que habitavam o Brasil se viam cada vez mais sitiados pela presença e iniciativas da elite luso-brasileira em aumentar seus domínios em direção as terras ainda ocupadas pelas populações indígenas que habitavam as regiões da floresta, território de diversos grupos indígenas, demarcadas como a “fronteira da civilização” pelos representantes da coroa portuguesa.

Em 1820 não existia (assim como não há hoje) uma única forma de ser indígena, eram compostos por incontáveis línguas, culturas, e formas de ver o mundo (Costa, 2018).

Diversos embates marcam essa época, portugueses e espanhóis, portugueses e franceses, indígenas e colonizadores travaram guerras. O império luso-brasileiro procurava ampliar o seu controle sobre o território e consolidar novas fronteiras internas e externas, atacando diferentes adversários do império. Embora tenham ocorrido do século XVI ao XX, os embates pela defesa e ocupação do território nos anos que antecederam 1808 tinha como palco principal as disputas pela região onde mais tarde viria a ser o sudeste brasileiro, ocupada e disputada na época por vários por grupos, entre eles, indígenas botocudos e luso-brasileiros.

Esses conflitos, muitas vezes tomados a partir da iniciativa das tribos indígenas com a marca de expressivas vitórias, tinham no centro das disputas a posse da terra, além do acentuado interesse pela mão de obra indígenas no século XIX.

A guerra contra os botocudos (1808-1824), deflagrada por D. João VI, reunia a persistente intenção de eliminar grupos indígenas avessos ao controle luso-brasileiro das regiões até então ocupada por esses grupos, refletia, portanto, a insistente campanha anti-indígena, acompanhada de um conjunto de fatores geopolíticos econômicos. Existia um cinturão de florestas e territórios indígenas nessa região do Brasil em 1808. A floresta, embora território indígena, constituía a fronteira da civilização muito próxima ainda dos centros urbanos importantes.

“O objetivo era destruir esta fronteira interna. a fim de ocupar o território onde havia florestas e ‘índios’” (Morel, 2018).

Assim como em épocas anteriores, o Brasil indígena da década de 1820 era composto por incontáveis grupos submetidos a variadas condições sociais. Aqueles que mantinham pouco

ou nenhum contato com os não indígenas ou que habitavam seus próprios territórios procuravam resistir à política de expansão agrícola sobre suas terras continuada por D. Pedro.

Os grupos integrados aos não indígenas habitavam fazendas, pequenos lugarejos, vilas e cidades. Como homens livres, trabalhavam em terrenos próprios ou de aluguel para proprietários e governos.

Esses grupos mantinham relações de troca e fidelidade com as autoridades, procuravam, dentro de suas condições sociais e econômicas, participar de debates mais amplos e defender objetivos próprios.

Para tanto, atuavam de diferentes formas, dependendo das relações que mantinham com proprietários vizinhos, autoridades da Igreja e do governo, bem como outros grupos inferiorizados.

Essa diversidade de condições define as condições de participação e engajamento na independência. Porém, parecia ser mais frequente a adesão ao projeto de Brasil independente. Ser brasileiro indicava, para esses grupos, a oportunidade de uma nova posição social em que não representassem a parcela inferiorizada da sociedade obrigada ao trabalho forçado.

“A atuação na independência ia da rebelião às ações escritas. Agiram de formas variadas e em condições bem distintas, com projetos próprios para o novo país e se valendo inclusive de preceitos liberais” (Costa, 2018).

O sentido das guerras na independência do Brasil

Um primeiro ponto a ser repensado é a ideia de que a independência e a manutenção territorial do Império foram processos que se desenvolveram, de forma homogênea, sem (ou muito poucas) lutas por meio de um “acordo entre as elites”. Esse modelo idealizado de Estado Nacional, nacionalista, formado a partir de um todo, uma língua e um território, ignora os diversos projetos políticos (constituídos por diversos núcleos sobre vilas, cidades e capitaniias), existentes para a nação independente a ser formada. Na época, existia uma grande diversidade de núcleos de interesse.

“O sentido das guerras na independência do Brasil era o de fortalecer um dos grupos políticos e sociais em províncias muito divididas e conflagradas, obviamente os grupos que tendiam a se submeter ao governo do Rio de Janeiro, e, sem exceção, essas tropas nunca se prestaram a grupos sociais que viam a independência como uma revolução social em sentido amplo. Ao contrário as tropas enviadas pelo Rio de Janeiro se esmeraram em afastar qualquer possibilidade de sucesso dos projetos de mudança social mais radicais” (Machado, 2022).

Documento 4:

Existiu uma independência do Brasil

[https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7616-existiu-uma-independencia-do-brasil.](https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7616-existiu-uma-independencia-do-brasil)

Documento 5:

O papel das guerras na independência do Brasil

[https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7563-o-papel-das-guerras-na-independencia-do-brasil.](https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7563-o-papel-das-guerras-na-independencia-do-brasil)

Documento 6:

Povos indígenas e a independência

[https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7610-povos-indigenas-e-a-independencia.](https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7610-povos-indigenas-e-a-independencia)

CAPÍTULO 3 - POVOS INDÍGENAS E O ESTADO NACIONAL

A presença indígena na cena política da independência indica a gerência destes sobre os acontecimentos políticos da época. Após sua concretização, a coroa brasileira buscava consolidar-se internamente, privilegiando a linha de desenvolvimento econômico e de apoio às frentes civilizatórias para obter o controle do território e dos grupos de indígenas “ainda não integrados”. Diversos movimentos surgiram: “eliminar os indígenas pela guerra, submetê-los à escravidão, ou integrá-los de maneira mais ou menos pacífica à sociedade dominante”, embora parte massiva dos colonos desejasse usar o trabalho indígena e se apossar das suas terras.

A política indigenista nasce sob o impacto do processo de independência. A postura do Império brasileiro, em relação aos povos indígenas, apresentava indecisões e contradições. De um lado a violência daqueles que buscavam ressuscitar a imposição do cativeiro e o extermínio de grupos e povos resistentes. Do outro, aqueles que defendiam um programa de conquista e ressocialização da população indígena considerada “brava” com a criação de espaços de aldeamento para educação e integração (“civilizar”) e catequese dos indígenas, a partir de métodos “brandos” e “persuasivos”. De todo modo, a política do governo se equilibrava entre extermínio e aculturação.

Em relação ao processo de formação do Estado Nacional Brasileiro, quem seria considerado cidadão do “novo Império do Brasil”? Os indígenas seriam considerados “membros da sociedade brasileira” ou, de modo contrário, apenas habitantes do Brasil? Era comum na época a ideia de que existia dois tipos de indígenas: “bravo”, “selvagem” ou “tapuia”; estes não poderiam ser considerado parte da sociedade e o “domesticado”, “manso” ou “civilizado”, considerados como parte da sociedade, podiam ou não serem admitidos como cidadãos.

Na Constituição de 1824, os indígenas não foram mencionados e a política indigenista, adotada pelo governo imperial, assumiu a atitude de conciliação aos interesses oligárquicos distante das expectativas criadas durante todo o processo de Formação Nacional.

À política indigenista na Construção do Estado Nacional, os inúmeros e diferenciados povos e indivíduos indígenas dos sertões e das aldeias responderam de forma diversificada. “A política indigenista do Império brasileiro visava assimilar os ‘índios’, tornando-os produtivos cidadãos do Estado”.

Considerados extintos, “civilizados”, “aculturados”, invisíveis nos discursos políticos e pela historiografia, os diversos grupos indígenas, contrariando essa presunção do século XIX aos dias de hoje, encontraram diferentes maneiras de (re)elaborar sua história em processos aos

quais chamamos de etnogênese. Histórias, memórias e identidades são reelaboradas de várias formas demonstrando que diferentemente do previsto pelas leis oitocentistas eles não foram conduzidos à assimilação, tampouco extintos.

Documento 7:

“Índios” cidadãos no Brasil independente?

[https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7597-indios-cidadaos-no-brasil-independente.](https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7597-indios-cidadaos-no-brasil-independente)

Documento 8:

Pode-se fazer uma tábula rasa do passado?

[https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7564-pode-se-fazer-tabula-rasa-do-passado.](https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7564-pode-se-fazer-tabula-rasa-do-passado)

GLOSSÁRIO

COLONIZAÇÃO

Processo pelo qual os seres humanos ocuparam novos territórios pelo mundo. O período da colonização na Idade Moderna se inicia no final do século XIV, com o crescimento econômico de países europeus e asiáticos.

EUROCÊNTRICA

Que valoriza em demasia os valores europeus, da Europa. Que se centra na Europa e nos europeus para interpretar o mundo e a realidade. Que prefere a cultura europeia ou os europeus, em detrimento do restante.

ETNOGÊNESE

Refere-se à formação e desenvolvimento de uma identidade étnica, seja através da autodefinição do grupo ou da identificação externa. É um processo dinâmico que pode envolver a criação de novas identidades étnicas ou a reemergência de identidades existentes, frequentemente em resposta a mudanças sociais, políticas ou econômicas.

GENERALIZAÇÃO

A generalização consiste em atribuir a uma totalidade o que foi observado em um número limitado de indivíduos ou de casos singulares. Dá lugar ao genérico, isto é, a classes de objetos, a conceitos ou proposições que se referem ao caso médio, ao caso típico ou ao normal do gênero.

LUSO-BRASILEIRO

Indivíduo cuja origem deriva da mistura de portugueses e brasileiros. [Por Extensão] Pessoa que, embora tenha nascido em um dos dois países, Portugal ou Brasil, possui dupla nacionalidade: imigrante luso-brasileiro.

NARRATIVA HISTÓRICA

A narrativa histórica é a forma como a história é contada, construída e transmitida através de linguagem. É um processo que envolve a seleção, organização e interpretação de eventos do passado, com o objetivo de dar sentido e significado a esses acontecimentos para um determinado público. A narrativa histórica é, portanto, uma estrutura persuasiva que o historiador utiliza para comunicar a sua visão do passado.

POLÍTICA INDIGENISTAS

Políticas indigenistas referem-se a medidas governamentais ou ações de outros agentes que visam a proteção e desenvolvimento de povos indígenas, seja através da promoção de direitos, da preservação de culturas e terras, ou da inclusão social e econômica. A expressão “política indigenista” foi historicamente utilizada para abranger todas as ações políticas direcionadas aos povos indígenas.

PROTAGONISTA

Em termos gerais, protagonista refere-se à pessoa ou personagem principal que desempenha um papel central ou de destaque em uma situação, evento ou obra de arte. É aquele que é o foco da história, ação ou acontecimento, sendo considerado a figura mais importante ou influente.

TÁBULA RASA

“Tábula rasa”, em português, significa “tábua apagada” ou “folha em branco”, e é um termo usado na filosofia e na psicologia para descrever a ideia de que, ao nascer, a mente humana é uma entidade vazia, sem conhecimentos inatos, e que o conhecimento e a personalidade são adquiridos através da experiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012.

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

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Trabalho compulsório e resistência indígena. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2024 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7887-trabalho-compulsorio-e-resistencia-indigena>. Acesso em: 15 mai. 2025.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; MOREIRA, Vânia Maria Losada. Los Pueblos Indígenas y la Formación del Estado Nacional Brasileño. In: OHMSTEDE, Antonio Escobar (org.). **La América Indígena decimonónica desde nuevas miradas y perspectivas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PrometeusLibros, 2021. p. 114-142.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. Índios cidadãos no Brasil independente, **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2018 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7597-indios-cidadaos-no-brasil-independente>. Acesso em: 15 mai. 2025.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. **Os indígenas e a independência do Brasil**. Salvador: Saga Editora, 2023.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. Pela “Santa causa do Brasil” e contra a “imprudência”, o despotismo e a violência dos ouvidores: a atuação dos índios no contexto da construção do Brasil independente (Vila Verde, 1822-1830). **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 91, 2022.

COSTA, João Paulo Peixoto. A farsa do Extermínio: reflexões para uma nova história dos índios no Piauí. In: PINHEIRO, Áurea. et al. **Patrimônio arqueológico e Cultura indígena**. Teresina, PI, EDUPI, 2011.

COSTA, João Paulo Peixoto. Pela causa do Brasil: a independência e as câmaras municipais das vilas de índios no Ceará e na Bahia. In: MOREIRA, Vânia Maria Losada; DANTAS, Mariana Albuquerque; COSTA, João Paulo Peixoto; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva; OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (Org.). **Povos indígenas, independência e muitas outras histórias: repensando o Brasil do século XIX**. Curitiba, Editora RCV, 2022. p. 425-449.

COSTA, João Paulo Peixoto. Povos indígenas e a Independência. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2022 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7610-povos-indigenas-e-a-independencia>. Acesso em: 15 mai. 2025.

COSTA, João Paulo Peixoto; OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de. Povos indígenas no Brasil otocentista. **Outros tempos: Pesquisa em foco – História**, v. 19, n. 34, p. 131-138, 2022. Disponível em:

https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/988. Acesso em: 15 mai. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios do Brasil**: História, direitos e cidadania. São Paulo, Editora Claro Enigma, 2012.

DANTAS, Mariana Albuquerque. **Dimensões da participação política indígena na Formação do Estado Nacional Brasileiro**: revoltas em Pernambuco e Alagoas (1817-1848). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

HENRIQUE, Márcio Couto. Para ser protagonista da história mulher não precisa “virar homem”. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2024 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7908-protagonista-mulher-nao-virar-homem>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MACHADO, André Roberto de Arruda. O papel das guerras na Independência do Brasil. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2022 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7563-o-papel-das-guerras-na-independencia--Brasil>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MACHADO, André Roberto de Arruda. Para fazer vencer a “verdadeira causa da independência”: herança, reação e reinvenção do trabalho compulsório dos indígenas no Pará (1821-40). In: MOREIRA, Vânia Maria Losada; DANTAS, Mariana Albuquerque; COSTA, João Paulo Peixoto; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva; OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (Orgs.). **Povos indígenas, independência e muitas histórias**: repensando o Brasil no século XIX. Curitiba: CRV, 2022. p. 475-499.

MACHADO, André Roberto de Arruda. Um acordo possível: O papel das guerras na independência e na definição do Estado no Império do Brasil (1822-1825). **Almanack**, n. 31, 2022.

MONTEIRO, John Manoel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: UNESCO, 1995. p. 221-228.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Pode-se fazer uma tábula rasa do passado. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2022 e 2025]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7564-pode-se-fazer-tabula-rasa-do-passado>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MOREL, Marco. **A saga dos botocudos**: guerra, imagens e resistência indígena. São Paulo, Hucitec Editora, 2018.

MORENO, Jean Carlos. O tempo Colonizado: um embate central para o Ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – UFMS**, Campo Grande, v. 25, n. 49.1, p. 1-225, 2019.

PIMENTA, João Paulo, Existiu uma independência do Brasil? **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2022 e 2025]. Disponível em:

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7616-existiu-uma-independencia-do-brasil>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto. Está pior do que antes. **Blog ANPUH – Associação Nacional de História**. São Paulo [entre 2019 e 2025]. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7904-esta-pior-do-que-antes>. Acesso em: 15 mai. 2025.

ANEXOS A - CARTILHA: “POVOS INDÍGENAS - A PARTICIPAÇÃO NA INDEPENDÊNCIA E FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO (1808-1823)”



POVOS ÍNDIGENAS

Elys Regina Lima de Carvalho

A participação na
INDEPENDÊNCIA
e formação
do Estado Nacional Brasileiro.
(1808-1823)



Elys Regina Lima de Carvalho

POVOS INDÍGENAS



A participação na
INDEPENDÊNCIA
e formação
do Estado Nacional Brasileiro.
(1808-1823)

Parnaíba - 2025

Autoria e realização
Elys Regina Lima de Carvalho

Projeto Gráfico/ diagramação
Fabricio de Oliveira Lima

Revisão do Texto
Lays Christine Santos de Andrade

Orientação
Orientador: Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa

Edição
1ª Edição

Parnaíba
Maio / 2025

SOBRE A CARTILHA

Esta cartilha é um produto educacional resultante da pesquisa de mestrado intitulada “Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro”, apresentada ao Programa de Pós-graduação a nível de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – UESPI, elaborada pela mestrandona Elys Regina Lima de Carvalho, sob a orientação do Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa.

O objetivo primeiro deste documento é disseminar informações sobre a história indígena do Brasil, subsidiar professores em sua prática docente, facilitar o aprendizado, aumentando o interesse pela temática e, de igual modo, tornar o tema indígena mais acessível ao público em geral, especialmente no contexto da escola de educação básica.

Esperamos com esse produto contribuir para outras vivências de ensino e aprendizagem significativas para os diversos grupos que compõem o espaço escolar; de reconhecimento, respeito e valorização das diversidades culturais, étnicas, linguísticas e identitárias.

SUMÁRIO

Apresentação.....	07
Capítulo 1	
Povos indígenas na História do Brasil	08
Documento 1: Trabalho compulsório e resistência indígena.....	14
Documento 2: Está pior do que antes - O Ouvidor frente aos desmandos do Governador da Capitania no caso do roubo e venda de crianças indígenas para trabalhar nas plantações - Ceará	15
Documento 3: Para ser protagonista da história, mulher não precisa virar homem.....	16
Capítulo 2	
Indígenas e a independência	17
Documento 4: Existiu uma independência do Brasil?	22
Documento 5: O papel das guerras na independência do Brasil.....	23
Documento 6: Povos indígenas e a independência.....	24
Capítulo 3	
Povos indígenas e o Estado Nacional.....	25
Documento 7: "Índios" cidadãos no Brasil independente.....	29
Documento 8: Pode-se fazer uma tábula rasa do passado?.....	30
Glossário.....	31
Referências.....	34





APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada pelo Programa Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, desenvolvida sob o título “Vozes silenciadas: o livro didático e a escrita sobre a participação de indígenas no processo de formação do Estado Nacional Brasileiro”, que tem como critério a exigência da realização de um Produto Educacional. Apresentamos como recurso pedagógico para o ensino básico de nível médio a proposta de uma cartilha que tem como título: Povos indígenas: a participação na independência e formação do Estado Nacional Brasileiro (1808-1823).

Além da proposta de proporcionar espaço para a visibilidade dos grupos indígenas que participaram do processo de formação do Estado Nacional Brasileiro, alinhando pesquisa histórica e sala de aula da educação básica, a escolha da Cartilha propõe um produto educacional como recurso didático que permita ao professor um material educativo sobre os grupos indígenas que permita acessibilidade, praticidade e capacidade de replicação, podendo ser utilizada tanto na forma física como digital. Entendemos que, como produto educacional, ela deve conter em seu texto a rigorosidade que a narrativa histórica exige, porém, de forma leve e dinâmica, atendendo ao duplo objetivo de oferecer um conteúdo de qualidade com linguagem acessível. Esperamos também contribuir com um material em condições de ser utilizado no ambiente escolar, com a importância de subsidiar professores em sua prática, facilitando o aprendizado, aumentando o interesse pela temática e, de igual modo, tornando o tema indígena mais acessível ao público em geral, especialmente no contexto escolar da educação básica.

Esperamos, dessa forma, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, sobretudo para a educação que assegure o lugar dos povos indígenas como agentes históricos e, como tais, protagonistas desses processos, para enfim serem reconhecidos pela participação, de diversas formas da formação do Estado Nacional Brasileiro a partir da confluência de etnias e construído dialogicamente com a contribuição dos diversos grupos que viveram no passado.

CAPÍTULO 1

POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL



“A extinção dos ‘índios’, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver os mais hediondos atentados contra sua existência” (Monteiro, 1994).





Propomos aqui um exercício de contar a história da independência do Brasil sob um novo olhar. Considerem um processo de independência em um contexto histórico diferente daquele que nos acostumamos discutir e que, frequentemente, salvo algumas outras interpretações baseadas em trabalhos mais recentes, é descrito pela historiografia do Brasil como único e verdadeiro, dirigido pelo branco português sem a reação e/ou resistência dos outros que, juntamente, participaram do processo de formação do Estado Nacional Brasileiro. A independência, proclamada no 7 de setembro, não foi o início e nem o fim desse processo, também não ocorreu sem guerras, de forma homogênea, direcionada pelas elites brasileira que, com parte da família real portuguesa, dirigiram o processo que culminou com a liberdade brasileira. Que Brasil foi libertado em 1822?

Não podemos responder a essa pergunta sem pensar no processo de “colonização” das terras que hoje corresponde a parte do Brasil realizado pelo europeu, que teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e se estende até 1822, quando D. Pedro, príncipe herdeiro da família de Bragança, proclama a independência do Brasil, iniciando o primeiro Império brasileiro. Esse é um dos olhares sobre a história do Brasil que comumente estudamos durante nossa vida escolar. Mas como foi dito, é apenas um olhar formulado pelo que se escreveu sobre o colonizador que até hoje reproduzimos como único, verdadeiro, mas que não reporta toda uma diversidade de povos que habitavam as regiões do Brasil no período.



Mas se pudéssemos contar uma história diferente, não a história de novos heróis, mas a história de muitos que, por diferentes formas, também participaram (e ainda participam) desse e de outros processos históricos. Eles estiveram, e estão em toda parte, são todos e todas, negros, mulheres, mestiços, indígenas excluídos dos processos históricos pela narrativa baseada na história europeia e no branco colonizador.

Na História do Brasil prevalece a narrativa dividida em três períodos: Colonial, Império e República, relacionados, respectivamente, à chegada e “colonização” do território brasileiro pelos portugueses, ao processo de independência e formação do Estado Nacional Brasileiro e à República brasileira. Essa divisão é orientada, predominantemente, pelo viés político e econômico da história brasileira, e retrata a condução da história realizada a partir da ação das grandes personalidades, predominantemente branca, e ocultando a participação de outros grupos e personagens que, de diferentes formas, também participaram dos processos históricos, muitas vezes como protagonistas. Apesar de considerar a presença indígena e negra na formação da Nação Brasileira, atribui a elite branca a condução de todo o processo, reservando aos outros grupos que também participaram a condição de sofrerem a ação. Prevalece a história de uma parte do Brasil, de uma parcela, minoritária, da população brasileira que é reproduzida como uma totalidade, mas que compreende apenas uma parte da nossa história que é tratada como um todo, uma generalização.



Quanto aos indígenas, geralmente não aparecem, e quando estão presentes, limitados aos conteúdos relacionados a Pré-história brasileira, são apresentados com as mesmas características dos povos pré-históricos como um geral, caracterizados a partir dos critérios utilizados para definir a pré-história europeia, sem as especificidades relativas à formação histórica desse período na América ou no Brasil. Da pré-história eles só voltam a aparecer no momento da chegada dos portugueses, com poucas ou nenhuma alusão às formas de organização social dos vários grupos que habitavam as terras brasileiras na época. Aparecem, primordialmente, nos capítulos ou seções que trabalham os primeiros contatos entre portugueses e indígenas, escravidão indígena durante o período colonial e império, reaparecendo na república com a imagem relacionada às questões ambientais e lutas pela posse da terra.

Prevalece a ideia dos indígenas como “indolente” e “preguiçoso” do período colonial, do “romantizado guerreiro”, porém, “aculturado e/ou extermínado” do Império e remanescente “selvagem”, “atrasado” e “isolado”, fruto de uma visão mal construída sobre esses povos que precisa ser repensada sob a luz da diversidade e ancorada nas recentes pesquisas desenvolvidas pela “Nova História Indígena”, que representa uma renovação nas abordagens sobre os povos indígenas, enfatizando a atuação destes como agentes dos processos históricos, redimensionando o seu papel e protagonismo na história brasileira, contrariando a historiografia tradicional que os apresenta como vítimas.



Retomando ao propósito de contar a história da independência do Brasil sob um novo olhar. Considerando outros processos de encontro e trocas culturais entre os diversos povos indígenas existentes no Brasil, portugueses, e até mesmo outros grupos estrangeiros que atuaram no Brasil e, de diversas formas, mantinham contatos diversos também com as populações ou grupos indígenas habitantes do território brasileiro desde a ocupação portuguesa na América. Em primeiro lugar, é preciso considerar a diversidade de povos indígenas que habitavam o Brasil na época. Uma população extremamente diversificada que sofrera os abalos decorrentes do encontro com os estrangeiros europeus. A grande mortandade e extinção de centenas de etnias, resultado do contato, transformou a realidade desses grupos. Contudo, as classificações realizadas, baseadas na descrição de cronistas e missionários, acentuam mais a semelhança do que as diferenças e a imensa diversidade entre os grupos étnicos existentes no Brasil, assim, reduzidos ao binômio tupi-tapuia.

Apesar da escassez e imprecisão das fontes existentes, os avanços nas pesquisas arqueológicas comprovam que os vários grupos indígenas, que habitavam o continente, interagiam e influenciavam-se mutuamente, estabelecendo redes de relações bélicas, culturais e comerciais entre si. Os tupis habitavam a costa brasileira; algumas pesquisas dão conta dos movimentos migratórios realizados por esses grupos, entretanto, a hipótese mais amplamente aceita indica sua dispersão a partir da Bacia do Paraná-Paraguai.



Nesse processo de expansão, teriam se estabelecido na costa brasileira após expulsar grupos tapuias, subdividindo-se em dois subgrupos: os tupinambás (habitantes da região costeira do Ceará até Cananeia, São Paulo) e os guaranis (dominavam o litoral sul de São Paulo, seguindo para o sul).

Os tapuias, apresentados dessa forma, em oposição aos tupis ("tapuia", na língua tupi significa bárbaro, era o termo utilizado para designar todos os grupos não tupis), eram considerados arredios e de difícil contato, identificados como bárbaros e selvagens que habitavam os sertões, ou seja, as regiões não ocupadas pela administração portuguesa, onde habitavam os "índios bravos".

Apesar das limitações para o conhecimento dessas etnias e sociedades do período, as relações com o outro, realizadas entre grupos, eram constituídas por meio da guerra e do ritual de vingança, do escambo e do casamento.

"A troca de objetos entre os grupos tupis era comum e podia envolver também os grupos rivais que interrompiam as hostilidades para efetuar as trocas. Os casamentos solidificavam relações e ampliavam o poder dos guerreiros que, quanto mais cunhados e genros tivessem, mais poderosos se tornavam. Ter muitas mulheres era, pois, um fator de prestígio e poder nessa sociedade. O guerreiro que capturava inimigos e os executava no ceremonial, entre outras honrarias, ganhava o direito de obter mais uma mulher". (Almeida, 2010).



Documento 1
Trabalho compulsório e resistência indígena

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7887-trabalho-compulsorio-e-resistencia-indigena>

SAIBA MAIS:

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Escravidão indígena e trabalho compulsório no Rio de Janeiro colonial. *Revista Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 11–25, 2014. DOI: 10.5007/1984-9222.2014v6n12p11. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2014v6n12p11>





História & Documento



Documento 2

O Ouvidor frente aos desmandos do Governador da Capitania no caso do roubo e venda de crianças indígenas para trabalhar nas plantações – Ceará

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7887-trabalho-compulsorio-e-resistencia-indigena>

SAIBA MAIS:

Profa. Isabelle Braz Peixoto da Silva

Professora da Universidade Federal do Ceará e autora do livro: Vila de Índios no Ceará Grande: Dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino, publicado pela Pontes Editores em 2005.





História & Documento



Documento 3
Mulheres lideraram uma fuga de pessoas
escravizadas na Amazônia colonial
(1773) – Pará

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7908-protagonista-mulher-nao-virar-homem>

SAIBA MAIS:

HENRIQUE, Márcio Couto. Escravidão ilegal e trabalho compulsório de índios na Amazônia (século XIX). In: MOREIRA, Vânia Maria Losada; DANTAS, Mariana Albuquerque; COSTA, João Paulo Peixoto; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva; OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (org.). Povos indígenas, independência e muitas histórias. 1a ed. Curitiba: CRV, 2022. p. 501-530.



CAPÍTULO 2

INDÍGENAS E A INDEPENDÊNCIA

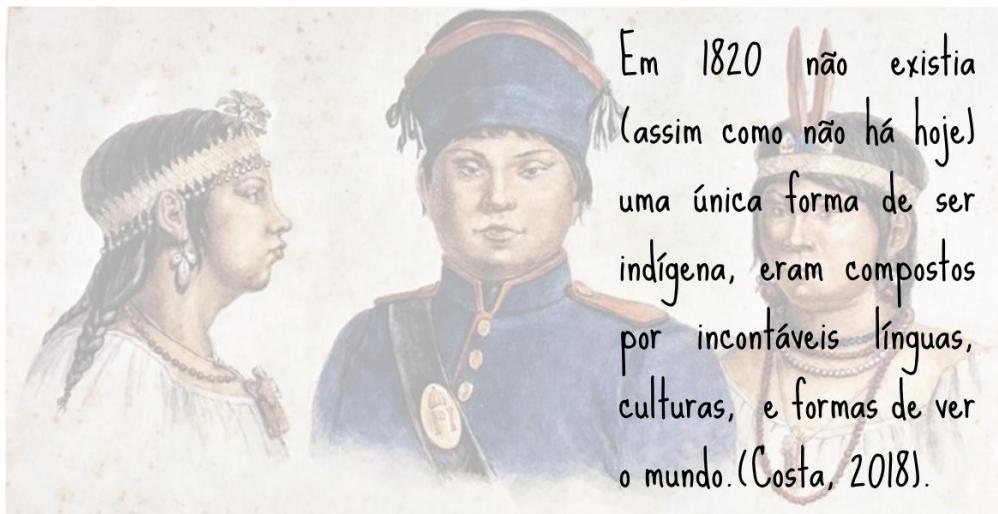
"Estudos recentes destacam não apenas a atuação de indígenas como agentes das tropas, mas também como agentes políticos que disputavam posições e projetos dos mais diversos" (Cancela, 2022).



"Não se pode compreender a Independência do Brasil sem o protagonismo indígena e a importância do debate sobre essas populações na formação do país" (Costa, 2018).



Nos anos oitocentos, os povos indígenas que habitavam o Brasil se viam cada vez mais sitiados pela presença e iniciativas da elite luso-brasileira em aumentar seus domínios em direção as terras ainda ocupadas pelas populações indígenas que habitavam as regiões da floresta, território de diversos grupos indígenas, demarcadas como a “fronteira da civilização” pelos representantes da coroa portuguesa.



Em 1820 não existia (assim como não há hoje) uma única forma de ser indígena, eram compostos por incontáveis línguas, culturas, e formas de ver o mundo. (Costa, 2018).

Diversos embates marcam essa época, portugueses e espanhóis, portugueses e franceses, indígenas e colonizadores travaram guerras. O império luso-brasileiro procurava ampliar o seu controle sobre o território e consolidar novas fronteiras internas e externas, atacando diferentes adversários do império. Embora tenham ocorrido do século XVI ao XX, os embates pela defesa e ocupação do território nos anos que antecederam 1808 tinha como palco principal as disputas pela região onde mais tarde viria a ser o sudeste brasileiro, ocupada e disputada na época por vários por grupos, entre eles, indígenas botocudos e luso-brasileiros.



Esses conflitos, muitas vezes tomados a partir da iniciativa das tribos indígenas com a marca de expressivas vitórias, tinham no centro das disputas a posse da terra, além do acentuado interesse pela mão de obra indígenas no século XIX.

A guerra contra os botocudos (1808-1824), deflagrada por D. João VI, reunia a persistente intenção de eliminar grupos indígenas avessos ao controle luso-brasileiro das regiões até então ocupada por esses grupos, refletia, portanto, a insistente campanha anti-indígena, acompanhada de um conjunto de fatores geopolíticos econômicos. Existia um cinturão de florestas e territórios indígenas nessa região do Brasil em 1808. A floresta, embora território indígena, constituía a fronteira da civilização muito próxima ainda dos centros urbanos importantes.

"O objetivo era destruir esta fronteira interna. a fim de ocupar o território onde havia florestas e 'índios'." (Morel, 2018).

Assim como em épocas anteriores, o Brasil indígena da década de 1820 era composto por incontáveis grupos submetidos a variadas condições sociais. Aqueles que mantinham pouco ou nenhum contato com os não indígenas ou que habitavam seus próprios territórios procuravam resistir à política de expansão agrícola sobre suas terras continuada por D. Pedro.



Os grupos integrados aos não indígenas habitavam fazendas, pequenos lugarejos, vilas e cidades. Como homens livres, trabalhavam em terrenos próprios ou de aluguel para proprietários e governos.

Esses grupos mantinham relações de troca e fidelidade com as autoridades, procuravam, dentro de suas condições sociais e econômicas, participar de debates mais amplos e defender objetivos próprios.

Para tanto, atuavam de diferentes formas, dependendo das relações que mantinham com proprietários vizinhos, autoridades da Igreja e do governo, bem como outros grupos inferiorizados.

Essa diversidade de condições define as condições de participação e engajamento na independência. Porém, parecia ser mais frequente a adesão ao projeto de Brasil independente. Ser brasileiro indicava, para esses grupos, a oportunidade de uma nova posição social em que não representassem a parcela inferiorizada da sociedade obrigada ao trabalho forçado.

"A atuação na independência ia da rebelião às ações escritas. Agiram de formas variadas e em condições bem distintas, com projetos próprios para o novo país e se valendo inclusive de preceitos liberais (Costa, 2018)".²⁰



O sentido das guerras na independência do Brasil

Um primeiro ponto a ser repensado é a ideia de que a independência e a manutenção territorial do Império foram processos que se desenvolveram, de forma homogênea, sem (ou muito poucas) lutas por meio de um “acordo entre as elites”. Esse modelo idealizado de Estado Nacional, nacionalista, formado a partir de um todo, uma língua e um território, ignora os diversos projetos políticos (constituídos por diversos núcleos sobre vilas, cidades e capitâncias), existentes para a nação independente a ser formada. Na época, existia uma grande diversidade de núcleos de interesse.

“O sentido das guerras na independência do Brasil era o de fortalecer um dos grupos políticos e sociais em províncias muito divididas e conflagradas, obviamente os grupos que tendiam a se submeter ao governo do Rio de Janeiro, e, sem exceção, essas tropas nunca se prestaram a grupos sociais que viam a independência como uma revolução social em sentido amplo. Ao contrário as tropas enviadas pelo Rio de Janeiro se esmeraram em afastar qualquer possibilidade de sucesso dos projetos de mudança social mais radicais.” (Machado, 2022).



História
& Documento



Documento 4
Existiu uma independência do
Brasil

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7616-existiu-uma-independencia-do-brasil>

SAIBA MAIS:

João Paulo Pimenta é professor da USP e autor do livro Independência do Brasil (Contexto, 2022). E-mail: jgarrido@usp.br.





História
& Documento



Documento 5

O papel das guerras na independência do Brasil

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7563-o-papel-das-guerras-na-independencia-do-brasil>

SAIBA MAIS:

André Roberto de A. Machado é professor da Unifesp e coordenador do Blog das Independências.

MACHADO, André Roberto de A. Um acordo impossível: o papel das guerras na independência e na definição do Estado no Império do Brasil (1822-1825). Almanack, [S. l.], n. 31, 2022.





História & Documento



Documento 6 Povos indígenas e a independência

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7610-povos-indigenas-e-a-independencia>

SAIBA MAIS:

João Paulo Peixoto Costa é professor do Instituto Federal do Piauí, do Profhistória da Universidade Estadual do Piauí e autor do livro *Na lei e na guerra: políticas indígenas e indigenistas no Ceará (1798-1845)* (EDUFPI, 2018).



CAPÍTULO 3

INDÍGENAS E A FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL

"Estudos recentes destacam não apenas a atuação de indígenas como agentes das tropas, mas também como agentes políticos que disputavam posições e projetos dos mais diversos" (Cancela, 2022).





A presença indígena na cena política da independência indica a gerência destes sobre os acontecimentos políticos da época. Após sua concretização, a coroa brasileira buscava consolidar-se internamente, privilegiando a linha de desenvolvimento econômico e de apoio às frentes civilizatórias para obter o controle do território e dos grupos de indígenas “ainda não integrados”. Diversos movimentos surgiram: “eliminar os indígenas pela guerra, submetê-los à escravidão, ou integrá-los de maneira mais ou menos pacífica à sociedade dominante”, embora parte massiva dos colonos desejasse usar o trabalho indígena e se apossar das suas terras.

A política indigenista nasce sob o impacto do processo de independência. A postura do Império brasileiro, em relação aos povos indígenas, apresentava indecisões e contradições. De um lado a violência daqueles que buscavam ressuscitar a imposição do cativeiro e o extermínio de grupos e povos resistentes. Do outro, aqueles que defendiam um programa de conquista e ressocialização da população indígena considerada “brava” com a criação de espaços de aldeamento para educação e integração (“civilizar”) e catequese dos indígenas, a partir de métodos “brandos” e “persuasivos”. De todo modo, a política do governo se equilibrava entre extermínio e aculturação.



Em relação ao processo de formação do Estado Nacional Brasileiro, quem seria considerado cidadão do “novo Império do Brasil”? Os indígenas seriam considerados “membros da sociedade brasileira” ou, de modo contrário, apenas habitantes do Brasil? Era comum na época a ideia de que existia dois tipos de indígenas: “bravo”, “selvagem” ou “tapuia”; estes não poderiam ser considerado parte da sociedade e o “domesticado”, “manso” ou “civilizado”, considerados como parte da sociedade, podiam ou não serem admitidos como cidadãos.

Na Constituição de 1824, os indígenas não foram mencionados e a política indigenista, adotada pelo governo imperial, assumiu a atitude de conciliação aos interesses oligárquicos distante das expectativas criadas durante todo o processo de Formação Nacional.

À política indigenista na Construção do Estado Nacional, os inúmeros e diferenciados povos e indivíduos indígenas dos sertões e das aldeias responderam de forma diversificada. “A política indigenista do Império brasileiro visava assimilar os ‘índios’, tornando-os produtivos cidadãos do Estado”.



Considerados extintos, “civilizados”, “aculturados”, invisíveis nos discursos políticos e pela historiografia, os diversos grupos indígenas, contrariando essa presunção do século XIX aos dias de hoje, encontraram diferentes maneiras de (re)elaborar sua história em processos aos quais chamamos de etnogênese. Histórias, memórias e identidades são reelaboradas de várias formas demonstrando que diferentemente do previsto pelas leis oitocentistas eles não foram conduzidos à assimilação, tampouco extintos.



História & Documento



Documento 7 Índios cidadãos no Brasil independente

[https://anpuh.org.br/index.php/
blog-das-
independencias/item/7597-
indios-cidadaos-no-brasil-
independente](https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7597-indios-cidadaos-no-brasil-independent)

SAIBA MAIS:

Francisco Cancela é professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e autor do livro Os índios e a colonização na antiga capitania de Porto Seguro: políticas indigenistas e políticas indígenas no tempo do Diretório (Paco, 2018).





História & Documento



Documento 8

Pode-se fazer uma tabula rasa do passado?

<https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7564-pode-se-fazer-tabula-rasa-do-passado>

SAIBA MAIS:

Vânia Maria Losada Moreira é professora titular da Universidade Federal Rural do Rio Janeiro e autora dos livros *Espírito Santo Indígena* (APEES, 2017) e *Reinventando a autonomia: liberdade, propriedade, autogoverno e novas identidades indígenas na capitania do Espírito Santo, 1535-1822* (Humanitas, 2019).



GLOSSÁRIO

COLONIZAÇÃO

Processo pelo qual os seres humanos ocuparam novos territórios pelo mundo. O período da colonização na Idade Moderna se inicia no final do século XIV, com o crescimento econômico de países europeus e asiáticos

EUROCÊNTRICA

Que valoriza em demasia os valores europeus, da Europa. Que se centra na Europa e nos europeus para interpretar o mundo e a realidade. Que prefere a cultura europeia ou os europeus, em detrimento do restante.

ETNOGÊNESE

Refere-se à formação e desenvolvimento de uma identidade étnica, seja através da auto definição do grupo ou da identificação externa. É um processo dinâmico que pode envolver a criação de novas identidades étnicas ou a reemergência de identidades existentes, frequentemente em resposta a mudanças sociais, políticas ou econômicas

GLOSSÁRIO

GENERALIZAÇÃO

A generalização consiste em atribuir a uma totalidade o que foi observado em um número limitado de indivíduos ou de casos singulares. Dá lugar ao genérico, isto é, a classes de objetos, a conceitos ou proposições que se referem ao caso médio, ao caso típico ou ao normal do gênero.

LUSO-BRASILEIRO

Indivíduo cuja origem deriva da mistura de portugueses e brasileiros. [Por Extensão] Pessoa que, embora tenha nascido em um dos dois países, Portugal ou Brasil, possui dupla nacionalidade: imigrante luso-brasileiro.

NARRATIVA HISTÓRICA

A narrativa histórica é a forma como a história é contada, construída e transmitida através de linguagem. É um processo que envolve a seleção, organização e interpretação de eventos do passado, com o objetivo de dar sentido e significado a esses acontecimentos para um determinado público. A narrativa histórica é, portanto, uma estrutura persuasiva que o historiador utiliza para comunicar a sua visão do passado.

GLOSSÁRIO

POLÍTICA INDIGENISTA

Políticas indigenistas referem-se a medidas governamentais ou ações de outros agentes que visam a proteção e desenvolvimento de povos indígenas, seja através da promoção de direitos, da preservação de culturas e terras, ou da inclusão social e econômica. A expressão “política indigenista” foi historicamente utilizada para abranger todas as ações políticas direcionadas aos povos indígenas.

PROTAGONISTA

Em termos gerais, protagonista refere-se à pessoa ou personagem principal que desempenha um papel central ou de destaque em uma situação, evento ou obra de arte. É aquele que é o foco da história, ação ou acontecimento, sendo considerado a figura mais importante ou influente.

TÁBULA RASA

“Tábula rasa”, em português, significa “tábua apagada” ou “folha em branco”, e é um termo usado na filosofia e na psicologia para descrever a ideia de que, ao nascer, a mente humana é uma entidade vazia, sem conhecimentos inatos, e que o conhecimento e a personalidade são adquiridos através da experiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. "Trabalho compulsório e resistência indígena". Blog Indígenas sempre obrigados ao trabalho, 2025, <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7887-trabalho-compulsorio-e-resistencia-indigena>, Acesso em: 15 de maio de 2025.

_____. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: HGV, 2010.

_____. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. Revista História Hoje, v. 1, n. 2, 2012.

_____. MOREIRA, Vânia Maria Losada. Los Pueblos Indígenas y la Formación del Estado Nacional Brasileño. In: OHMSTEDE, Antonio Escobar (org.). La América Indígena decimonónica desde nuevas miradas y perspectivas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PrometeusLibros, 2021, p. 114-142.

Cancela, Francisco Francisco Eduardo Torres. Os indígenas e a independência do Brasil. Salvador, Saga Editora, 2023.

_____. Índios cidadãos no Brasil independente, Blog das independências, 2025. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7597-indios-cidadaos-no-brasil-independente>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

_____. Pela “Santa causa do Brasil” e contra a “imprudência”, o despotismo e a violência dos ouvidores: a atuação dos índios no contexto da construção do Brasil independente (Vila Verde, 1822-1830). Revista Brasileira de História, v. 42, n° 91, 2022.

REFERÊNCIAS

COSTA, João Paulo Peixoto. Pela causa do Brasil: a independência e as câmaras municipais das vilas de índios no Ceará e na Bahia. IN: MOREIRA, Vânia Maria Losada. DANTAS, Mariana Albuquerque. COSTA, João Paulo Peixoto. MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva e. OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (Org.). Povos indígenas, independência e muitas outras histórias: repensando o Brasil do século XIX. Curitiba, Editora RCV, 2022, P 425-449.

_____. A farsa do Extermínio: reflexões para uma nova história dos índios no Piauí. In: PINHEIRO, Áurea. et al. Patrimônio arqueológico e Cultura indígena. Teresina, PI, EDUPI,2011.

_____. & OLIVEIRA, T. G. D. (2022). POVOS INDÍGENAS NO BRASIL OITOCENTISTA. Outros tempos: Pesquisa em foco - História, 19(34). 131-138.

_____. Povos indígenas e a Independência. Blog das independências, 2025. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7610-povos-indigenas-e-a-independencia>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios do Brasil: História, direitos e cidadania. São Paulo, Editora Claro Enigma, 2012.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Dimensões da participação política indígena na Formação do Estado Nacional Brasileiro: revoltas em Pernambuco e Alagoas (1817-1848). 321 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

HENRIQUE, Márcio Couto. Para ser protagonista da história mulher não precisa “virar homem”. Blog indígenas na história sempre obrigados ao trabalho, 2025. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7908-protagonista-mulher-nao-virar-homem>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

MACHADO, André Roberto de A. Um acordo possível: O papel das guerras na independência e na definição do Estado no Império do Brasil (1822-1825). Guarulhos, Almanack, n. 31, 2022.

_____. André Roberto de Arruda. Para fazer vencer a “verdadeira causa da independência”: herança, reação e reinvenção do trabalho compulsório dos indígenas no Pará (1821-40). IN: MOREIRA, Vânia Maria Losada. DANTAS, Mariana Albuquerque. COSTA, João Paulo Peixoto. MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva e. OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (Org.). Povos indígenas, independência e muitas histórias: repensando o Brasil no século XIX. Curitiba: CRV, 2022.

_____. O papel das guerras na Independência do Brasil. Blog das independências. 2025. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7563-o-papel-das-guerras-na-independencia--Brasil>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

MONTEIRO, John Manoel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF MEC: MARI: UNESCO, 1995. P. 221-228.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Pode-se fazer uma tábula rasa do passado. Blog das independências, 2025. Disponível em:<https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7564-pode-se-fazer-tabula-rasa-do-passado>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

MOREL, Marco. A saga dos botocudos: guerra, imagens e resistência indígena. São Paulo, Hucitec Editora, 2018.

MORENO, Jean Carlos. O tempo Colonizado: um embate central para o Ensino de História no Brasil. Campo Grande, InterMeio: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação – UFMS, 2019, v.25, n.49.1, p. 1-225.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto. Está pior do que antes. Blog indígenas na história sempre obrigados ao trabalho. 2025. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho/item/7904-esta-pior-do-que-antes>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

PIMENTA, João Paulo, Existiu uma independência do Brasil? Blog das independências. 2025. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7616-existiu-uma-independencia-do-brasil>. Acesso em: 15 de maio de 2025.