



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**ANESSA FERNANDA DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS AO INDÍGENA ATRAVÉS DAS  
IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA  
DO ENSINO MÉDIO EM SUMÉ - PB.**

**SUMÉ - PB  
2017**

**ANESSA FERNANDA DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS AO INDÍGENA ATRAVÉS DAS  
IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA  
DO ENSINO MÉDIO EM SUMÉ - PB.**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Ciências Sociais do  
Centro de Desenvolvimento Sustentável  
do Semiárido da Universidade Federal de  
Campina Grande, como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciada em  
Ciências Sociais.**

**Orientador: Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.**

**SUMÉ - PB  
2017**

S586r Silva, Anessa Fernanda da.

Representações atribuídas ao indígena através das imagens nos livros didáticos de história e sociologia do ensino médio em Sumé - PB. / Rodolfo Antonino Leão. Sumé - PB: [s.n], 2017.

64 f.

Orientador: Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Representações indígenas. 2. Currículo e indigenismo. 3. Livros didáticos – história e sociologia. I. Título.

CDU: 39:37(=1-82)(043.1)

**ANESSA FERNANDA DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS AO INDÍGENA ATRAVÉS DAS  
IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA  
DO ENSINO MÉDIO EM SUMÉ - PB.**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Ciências Sociais do  
Centro de Desenvolvimento Sustentável  
do Semiárido da Universidade Federal de  
Campina Grande, como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciada em  
Ciências Sociais.**

**BANCA EXAMINADORA:**



---

**Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva**  
(Orientador – UFCG/CDSA/UAEDUC)



---

**Prof. Dr. Fabiano Custódio de Oliveira**  
(Examinador Titular Externo – UFCG/CDSA/UAEDUC)



---

**Prof. Dra. Luciana Maria Ribeiro de Oliveira**  
(Examinadora Titular Interna – UFCG/CDSA/UAC!S)

**Trabalho aprovado em: 19 de setembro de 2017.**

**SUMÉ - PB**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente quero agradecer às forças divinas por conduzirem meus caminhos até aqui e colocar pessoas especiais que vieram acrescentar na minha vida acadêmica e pessoal.

A minha família, em especial minha tia Cida e avó Terezinha por sempre me apoiarem e depositarem confiança e credibilidade nas minhas escolhas.

A Filipe Gervásio, orientador meu muito obrigada por estar presente e disposto na construção desta pesquisa e na graduação. Pela paciência e dedicação que em mim foi depositada.

As/os professoras/professores do CDSA por me ajudarem a trilhar esse caminho durante toda a graduação.

Aos Grupos de estudos e pesquisas: GUETU ,NUSOCIO, PIBID, NEPEC, NEGES que me propiciaram os melhores momentos da universidade, conhecimentos e amizades que fortaleceram a graduação.

As/os amigas/amigos de curso Augusto, Milenna, Eduardo, Tatyane, Samara, Roni, Dênis, Rayanne, Italo e Cristina que sempre estiveram presentes nos momentos especiais e tensos do curso. Momentos esses que ficarão guardados. Espero ter o prazer de levar essa amizade para além da vida acadêmica e profissional.

As professoras Luciana Ribeiro e Aracele Barbosa por serem pessoas pacientes e amorosas e me entusiasmarem para continuar a jornada. Vocês são meus exemplos de mulheres e profissionais.

A Escola Professor José Gonçalves de Queiroz que propiciou a descoberta do sentimento pela sala de aula e a vivência escolar como um todo.

As pessoas especiais Nayane, Maxwell, Khyson, Rosângela, Gabriela e Amelya que conheci nesses últimos cinco anos e aprendi a gostar e compartilhar as tristezas e alegrias que a vida e a academia me proporcionaram e que vão está comigo nos próximos capítulos.

## RESUMO

Este trabalho trata das representações atribuídas ao indígena através das imagens nos livros didáticos de História e Sociologia do Ensino Médio do Ensino Médio em Sumé-PB. O objetivo geral do trabalho foi compreender os significados das representações indígenas apresentadas pelos referidos livros didáticos. Adotamos como abordagem teórica os estudos das Epistemologias do Sul (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2010) na busca de desnaturalizar e tratar das representações indígenas a partir do próprio *locus* de enunciação (MIGNOLO, 2005) dos povos indígenas. Utilizamos como categorias teóricas o currículo, enfocando os livros enquanto textos de currículos escritos que corporificam práticas curriculares resultantes de seleção cultural e identidade indígena, como o propósito de compreender os lugares e marcas identitárias desses povos. Realizamos uma pesquisa qualitativa seguindo as etapas propostas por Minayo (2012) e organizamos e analisamos os dados segundo a técnica da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011). Os resultados demonstram três grandes grupos de sentido para a presença indígena, sendo eles: descobrimento, espaços ocupados pelos indígenas e globalização. Ressaltamos que as abordagens usadas nos livros didáticos tratam predominantemente, o indígena de maneira colonial.

**Palavras-chave:** Representações Indígenas. Currículo. Livros Didáticos.

## ABSTRACT

This work deals with the representations attributed to the indigenous through the images in the didactic books of History and Sociology of Secondary Education in Sumé-PB. The general objective of the work was to understand the meanings of the indigenous representations presented by referred textbooks. We adopted as theoretical approach the studies of the Southern Epistemologies (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2010) in the quest to denaturalize and deal with the indigenous representations from the very locus of enunciation (MIGNOLO, 2005) of indigenous peoples. We used as theoretical categories curriculum, focusing on books as texts of written curricula that embody curricular practices resulting from cultural selection and indigenous identity, as the purpose of understanding the places and identity marks of these peoples. We performed a qualitative research following the steps proposed by Minayo (2012) and organized and analyzed data according to the technique of Content Analysis, according to Bardin (2011). The results demonstrate three major groups of sense for the indigenous presence, being: discovery, spaces occupied by indigenous peoples and gobalization. We emphasize that the approaches used in the didactic books treat, predominantly, the indian in a colonial way.

**Key words:** Indigenous Representations; Curriculum; Didatic Books.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do Livro de Sociologia do Ensino Médio .....	28
Figura 2- sumário do Livro Didático de Sociologia em Movimento .....	29
Figura 3- sumário do Livro Didático de Sociologia em Movimento .....	29
Figura 4 - sumário do Livro Didático de Sociologia em Movimento .....	30
Figura 5 - capa do Livro Didático de História do 1º ano do Ensino Médio .....	31
Figura 6- sumário do Livro Didático de História do 1º ano .....	32
Figura 7 - sumário do Livro Didático de História do 1º ano .....	33
Figura 8 - capa do Livro Didático de História do 2º ano .....	34
Figura 9 - sumário do Livro Didático de História do 2º ano .....	35
Figura 10 - sumário do Livro Didático de História do 2º ano .....	36
Figura 11- capa do Livro Didático de História do 3º ano .....	37
Figura 12 - sumário do Livro Didático de História do 3º ano .....	38
Figura 13 - sumário do Livro Didático de História do 3º ano .....	39
Figura 14 - Esquema de análise de conteúdo .....	41
Figura 15 - Harmonia entre os índios e os invasores.....	42
Figura 16 - O índio insurgente.....	43
Figura 17- Catequização .....	44
Figura 18- O índio em ambiente hostil .....	48
Figura 19- O índio na guerra.....	48
Figura 20- O indígena na estrutura colonial.....	49
Figura 21- Ação de graças.....	50
Figura 22- Quadro estatístico sobre o desmatamento .....	52
Figura 23- Resistência indígena.....	54
Figura 24- indígena no senado.....	54
Figura 25- Resistência indígena.....	55
Figura 26- O indígena como insurgente no processo de globalização .....	56
Figura 27- Denuncia a globalização .....	58



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Abordagem da pesquisa .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Campo da pesquisa .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Fontes de pesquisa .....</b>	<b>12</b>
<b>2.4 Tratamento dos dados .....</b>	<b>12</b>
<b>3 PROCEDIMENTO ÉTICO DA PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Referencial teórico .....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Epistemologias do Sul.....</b>	<b>14</b>
<b>3.3 Currículo e livro didático.....</b>	<b>17</b>
<b>3.3.1 Livro didático.....</b>	<b>22</b>
<b>3.4 Identidade Indígena.....</b>	<b>24</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Descrição geral dos livros didáticos do Ensino Médio de Sociologia e História. ....</b>	<b>27</b>
<b>4.2 Análise dos textos curriculares dos livros didáticos .....</b>	<b>40</b>
<b>4.3 Representações indígenas através do “descobrimento” .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3.1 Representações Indígenas Harmônicas .....</b>	<b>42</b>
<b>4.3.2 A representação do Indígena na catequização .....</b>	<b>43</b>
<b>4.3.3 Representações Indígenas Insurgentes .....</b>	<b>46</b>
<b>4.4 Representação indígena através de seus ambientes.....</b>	<b>47</b>
<b>4.5 Representações indígenas através do espaço político .....</b>	<b>53</b>
<b>4.6 Representações Indígenas através da globalização .....</b>	<b>55</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de analisar como os livros didáticos do Ensino Médio vem trabalhando a representação indígena através das imagens nos livros didáticos de História e Sociologia do Ensino Médio dentro de uma perspectiva da historicidade indígena, indagando se os currículos e as práticas fogem ou mantêm os padrões de representação dos ameríndios.

O currículo escolar é a fonte onde a escola se organiza e se propõe o caminho da prática. Dessa forma, os meios didáticos como os livros são fontes com quais os professores tem como base para a relação de ensino-aprendizagem. Segundo Silva (1994) o ensino sobre a cultura indígena no Brasil abre um leque de comunicações que geram possibilidades de relações entre índios, brancos, negros, mulheres, LGBT's dentre outros coletivos sociais. Essa relação por vezes ameniza a distância construída ao longo dos anos até os dias atuais

A relevância de trabalhar com o tema das Relações Indígenas trata-se de uma questão de respeito à alteridade e à diferença, em especial quando falamos dos povos indígenas no Brasil. Segundo Silva (2000), ao abordarmos esse tema no nosso contexto nacional, constatamos que o Brasil é um país rico em diversidade cultural e apesar das múltiplas faces e conhecimentos que estão presentes no cotidiano, tratar da diferença torna-se um tema bastante complexo. Um país que comporta uma multiplicidade de culturas e modos de ser, ou seja, multicultural e multiétnico são profundamente notáveis e significantes os aspectos marcados por desigualdades sociais e o Mito<sup>1</sup> da Democracia Racial diante aos diversos segmentos sociais que fazem parte do país.

A razão de se pesquisar esse tema surgiu a partir do meu interesse maior e pessoal pela Antropologia no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, UFCG-CDSA, bem como participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnografias Urbanas (GUETU). As teorias antropológicas que consistem no estudo do outro foi algo novo no meu cotidiano já que no meu Ensino Médio não tive acesso e isso veio acrescentar novas possibilidades de ver como visualizamos o Outro, trazendo também um universo maior da História do Brasil, como o da diversidade étnica. Conheci a existência de variedades culturais de grupos indígenas que

---

<sup>1</sup> O **Mito da Democracia Racial** é um termo usado por algumas pessoas para descrever relações raciais no Brasil. O termo denota a crença de alguns estudiosos que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial. O conceito foi apresentado inicialmente pelo sociólogo Gilberto Freyre, na sua obra *Casa-Grande & Senzala*, publicado em 1933. Freyre argumentou que vários fatores, incluindo as relações estreitas entre senhores e escravos antes da emancipação legal dada pela Lei Áurea em 1888 e o caráter supostamente benigno do imperialismo Português impediu o surgimento de categorias raciais rígidas. Freyre também argumentou que a miscigenação continuada entre as três raças (ameríndios, os descendentes de escravos africanos e brancos) levaria a uma "meta-raça".

foram precursores na história da nossa terra e como os mesmos são desvalorizados culturalmente como também tem seus direitos invadidos.

Dessa forma, esta discussão torna-se importante academicamente e profissionalmente (constituindo aqui uma dimensão acadêmico-profissional do estudo) na busca de entender como as escolas vem trabalhando o assunto, através dos materiais didáticos, particularmente os livros didáticos. As chamadas minorias étnicas por vezes são estigmatizadas quando estão em luta por seus direitos, na maioria das vezes a sociedade não conhece a identidade e o objetivo desses movimentos, desta forma, acaba por acarretar situações de silenciamento. Com isso, o Movimento Indígena precisa estar sempre ativo nesse processo de luta por direitos. Como afirma Bauman:

Identidade (...). Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de estar havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refraga (BAUMAN, 2005, p. 93).

A dimensão social do trabalho tem um sentido mais expressivo, pois busca romper com o silenciamento desses grupos que vem sofrendo desrespeito aos seus direitos constitucionais. Podemos observar este fato através de noticiários frequentes nas redes sociais e midiáticos trazendo à tona os ataques que alguns indígenas da etnia Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul vinham sofrendo por sua (re) tomadas de terras, violências e até mortes causadas pelos fazendeiros. Segundo o Instituto Socioambiental ISA (2016), o ataque à comunidade deixou um indígena morto e pelo menos cinco feridos. Os índios vêm tomando espaço em algumas áreas como nas universidades, mostrando que estes não estão distantes de nós, pelo contrário, estão presentes no nosso dia-a-dia e não percebemos. Representantes Indígenas dentro do congresso, no contexto urbano e em outros espaços.

Desse modo, a relevância social da pesquisa consiste em mostrar o grande valor dos indígenas na nossa história, por isso, a escola e a universidade são caminhos importantes para disseminar pesquisas na área que possibilitem rodas de diálogos para debater assuntos referentes a esses povos, dando espaço e significância para a luta indígena. A reflexão de como a escola se coloca nesse contexto pode gerar pontos positivos ou negativos no que se trata a questão da imagem/identidade indígena.

Através dessas dimensões que justificam o nosso estudo, foi possível construir o seguinte problema de pesquisa: **Quais os significados das representações indígenas nos Livros Didáticos de Sociologia e História utilizados no Ensino Médio no município de Sumé?** Para responder a esse problema, o presente trabalho teve como Objetivo Geral:

**Compreender os significados das representações indígenas nos Livros Didáticos de Sociologia e História utilizados no Ensino Médio no município de Sumé e como Objetivos Específicos: a) Identificar e caracterizar as coleções didáticas utilizadas na escola campo de pesquisa; b) Identificar e caracterizar quais são as concepções de descobrimento, espaços ocupados pelos indígenas e globalização apresentados pelos livros didáticos de História e Sociologia; c) Analisar os lugares e papéis que a presença indígena assume nos livros didáticos de História e Sociologia.**

Assim, este trabalho está estruturado da seguinte forma: 1) Introdução; 2) Metodologia; 3) Referencial Teórico; 4) Análise dos Dados; 5) Considerações Finais, 6) Referências.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentadas as escolhas teórico-metodológicas, tipo de estudo, campo de pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados da referida pesquisa, bem como, os respectivos estruturantes acompanhados de seus critérios justificáveis.

### 2.1 Abordagem da pesquisa

O presente trabalho trata das representações atribuídas ao indígena nos livros didáticos de História e Sociologia do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Sumé-PB. Utilizamos os livros didáticos para compreender a representação do Indígena, especificamente nas disciplinas de História e Sociologia através das três séries do Ensino Médio da “Escola Estadual Paraíba”, situada na cidade de Sumé-PB. Dessa forma, a metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo, explorando os livros didáticos (documentos curriculares).

A pesquisa qualitativa se dá por diversas maneiras, por exemplo, análises de textos, dentre outros que não desejam subjugar os resultados simplesmente através de números, causando análises mais minuciosas do objeto a ser pesquisado (SOUZA JUNIOR, 2010). Ou seja, a análise nesse sentido focará no caráter subjetivo do objeto e suas particularidades. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com os aspectos da realidade que não podem ser meramente quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Torna-se importante os estudos sobre as relações indígenas na pesquisa qualitativa para entendermos as suas representações nos currículos escolares. A cultura indígena sempre esteve presente na nossa história, atuando com suas tradições para o país. Assim, existe a necessidade dos currículos escolares e suas práticas dialogarem com os saberes indígenas. Dessa maneira, a exploração dos dados e análises acontece dentro de um universo escolar, sendo esse o campo de pesquisa.

### 2.2 Campo da pesquisa

O campo de pesquisa será voltado para a “Escola Estadual Paraíba”, pois temos uma relação com a mesma há três anos atuando juntamente com o Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação a Docência- PIBID. O programa é uma parceria da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com a “Escola Estadual de Paraíba”. O PIBID é um programa nacional e atua em várias universidades do Brasil nos cursos de Licenciatura, com o objetivo de fortalecer o ensino e as práticas docentes. O programa situa-se em três eixos fundamentais para a licenciatura que se dá pelo ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, dá possibilidade que alunas e alunos de graduação tenham um contato direto com a sala de aula, com a produção de trabalhos acadêmicos e o envolvimento de eventos que possibilitam trocas de experiências produzidas durante a atuação com a sala de aula.

A Escola é ponto referencial na Educação Básica da região, oferecendo Ensino na modalidade de Ensino Médio Cidadã Integral, laboratório de robótica e o EJA (Ensino de jovens e adultos) no turno Noturno. O programa “Cidadã Integral” adotado pela escola tem como foco a formação dos jovens por meio de um desenho curricular diferenciado com metodologias específicas que apresentam aos estudantes do Ensino Médio possibilidades de se sentirem integrantes do seu projeto de vida.

O critério que me levou à escolha especificamente dessa escola foi por atuar nessa durante três anos no programa do PIBID e criar um vínculo com toda a comunidade escolar. Esses vínculos ajudaram a construir a curiosidade dessa pesquisa. Durante esse tempo pude observar algumas ações da escola que em algumas datas especiais do ano são dados com ênfase maior, nas quais toda a escola se move para um dia especial, debates e apresentações. Por exemplo, no Dia do Índio.

### 2.3 Fontes de pesquisa

As fontes utilizadas no trabalho foram as coleções didáticas utilizadas para as disciplinas de História e Sociologia, sendo elas: **Sociologia em Movimento**, para a disciplina de Sociologia e **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**, para a disciplina de História. Essas fontes foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), em consonância com a abordagem teórica das epistemologias do Sul (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2010).

### 2.4 Tratamento dos dados

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados, interpretados e submetidos a uma análise qualitativa. Para tanto, é necessário seguir as etapas propostas por Minayo

(2012), para a qual o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa divide-se em três fases: 1ª) a exploratória; 2ª) o trabalho de campo e 3ª) a análises e tratamento do material textual coletado, bem como o das imagens dos Livros Didáticos.

Referindo-se ao problema da pesquisa em saber quais os significados das representações indígenas nos livros didáticos de História e Sociologia do Ensino Médio, os dados que foram levantados deram uma base para o desenvolvimento da pesquisa, como também, o surgimento de hipóteses para responder as indagações que poderão surgir durante o ocorrer do trabalho. Dessa forma, segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo, é caracterizada pela expansão das aplicações da técnica às disciplinas muito diversificadas e pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico.

Seguindo o raciocínio da autora, a análise de conteúdo se dá por três momentos interdependentes: 1) Pré-análise: que consiste nas observações livres, nas entrevistas, questionários, documentos como jornais e fotografias, enfim, no trabalho de exploração inicial sobre o objeto de pesquisa, visando a buscar elementos que comporão o *corpus* documental da pesquisa; 2) Codificação: consiste em categorizar e dar significados usando critérios que criem categorias temáticas correspondendo ao tipo de análise que será realizada e, por fim, 3) Interpretação e inferências: é o momento de reflexão com base na experiência empírica do campo e das fontes para a análise dos dados.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo qualitativa irá se voltar para as análises de imagens e textos sobre a temática trabalhada para uma melhor compreensão. Dessa forma, pode-se trabalhar com as imagens tratando em qual contexto a mesma está inserida e o que ela representa. Para tanto, se faz necessário nessa pesquisa, utilizar os três momentos de análises: a interpretação das imagens que o livro didático irá mostrar sobre os indígenas, os significados que iremos dar a essas imagens e os possíveis reflexos nas práticas curriculares, como também as experiências de campo que darão porte para o momento de diálogo analítico.

### 3 PROCEDIMENTO ÉTICO DA PESQUISA

Foram observadas as normas éticas determinadas na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, na perspectiva de garantir o anonimato dos participantes, assim como a sua autonomia no que se refere ao consentimento livre e esclarecido e respeito à vida, objetivando o exercício pleno da autonomia. (BRASIL, 2012).

#### 3.1. Referencial teórico

Esta seção trata do referencial teórico da pesquisa. Para esta finalidade, optou-se por organizá-la da seguinte forma: 3.2) Abordagem teórica das epistemologias do Sul; 3.3) Currículo e Livro Didático; 3.4) Identidade Indígena.

#### 3.2 Epistemologias do Sul

*“Pedro Álvares Cabral chegou 22 de abril depois colonizou chamando de Pau-Brasil ninguém trouxe família muito menos filho porque já sabia que ia matar vários índios”*

(MC Carol - Não foi Cabral).

Segundo Quijano (2000) as ideias eurocêntricas classificaram os povos como sendo superiores e inferiores tanto intelectualmente como culturalmente. Para isso, criou-se a “categoria mental” raça que serviu, a partir desse momento, “para codificar e hierarquizar a humanidade em superiores e inferiores” (QUIJANO, 2000). A Europa nesse sentido, se autodenomina como moderna, como um novo padrão de poder mundial.

A proposta nesse eixo é dialogar com a teoria das *Epistemologias do Sul* que buscam novas referências epistêmicas das Ciências Humanas e Sociais. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido (SANTOS, 2010). Dessa forma, não existe um saber que seja predominantemente universal e correto. Por outro lado, as concepções eurocêntricas se autodominam como sendo dominantes nos saberes e desconsiderando as outras vertentes. Tomar o Sul Global como referência



epistêmica na produção de conhecimento significa confrontar-se com as tentativas de explicações científicas pertencentes ao cânone moderno de ciência criado pela ciência moderna (SANTOS, 1987). Dessa forma, as Epistemologias do Sul possibilitam que possamos ampliar nosso olhar para além das visões imperiais e coloniais.

As Epistemologias do Sul dentro dessa hierarquização de poder e conhecimento buscam reconhecimento, pois as Epistemologias do Sul são outras formas de conhecimentos que enriquecem as histórias ao atrair para explicação real de outros tipos de conhecimentos que refletem sobre alguns grupos sociais que são estigmatizados sistematicamente e socialmente pelo capitalismo, colonialismo e pelo patriarcado e que na luta pela resistência desenvolveram suas próprias ideias, conhecimentos e visões.

Desse modo, pretendemos questionar a epistemologia do pensamento europeu dentro da América Latina, que coloca o pensamento das Epistemologias do Sul como um modelo a não ser seguido e válido. Nesse sentido, busca sua independência Epistêmica. Como afirma Silva:

é um movimento de resistência- teórico, epistêmico, cultural, prático e político -, à lógica da Modernidade/Colonialidade. É teórico e epistemológico porque ao estudar as heranças/feridas coloniais da América Latina em diálogo com a teoria do sistema-mundo-moderno de Wallerstein (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 10) denuncia e questiona a geopolítica do conhecimento e a Colonialidade do Poder oferecendo às ciências humanas e sociais uma inteligibilidade outra ao Projeto Moderno, desvelando sua outra face que é a Colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010). É prático e político porque a Rede Modernidade/Colonialidade “no se especializa sólo en publicar libros dirigidos a expertos, sino que participa también en vários proyectos académico-políticos” (SILVA, 2000.p. 43).

O processo de globalização é resultado de um novo padrão construído na América trazida do *Colonialismo* eurocêntrico intitulado como moderno, como um novo modelo de poder. Este padrão atua nas dimensões sociais mais importantes, como na área do poder, do ser e do saber.

A relação de poder após o colonialismo se deu no espaço/tempo que estabeleceu entre as diferenças encontradas entre os “conquistadores” e “conquistados” na ideia de raça, classificando-os como inferiores ou conquistados. Estamos aqui usando as palavras “conquistadores e conquistados” para se referir ao colonialismo e questionarmos este modelo imperial, trazendo as Epistemologias do Sul para desmistificar o eurocentrismo através da *Decolonialidade*.

A classificação de inferioridade mostra a relação de poder sobre a América, o poder que está na produção do conhecimento e trabalho, que através do capitalismo se manifesta na

exploração como também na inferioridade do ser, que se coloca dentro de estereótipos advindos do eurocentrismo. Nesse sentido, com a formação das relações sociais através da ótica colonizadora surge na América *novas identidades*, são elas: índios, negros e mestiços. Como essas relações estavam dentro de uma esfera de poder, as identidades também foram associadas às hierarquias como classificação social básica. Sobre o eurocentrismo, Quijano denomina como:

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (QUIJANO, 2000. p. 126)

Dentro dessa perspectiva, as ciências produzidas na Europa no embasamento do colonialismo moderno englobam todas as formas de conhecimento como a única produção válida de forma hegemônica. Em contrapartida, as Epistemologias do Sul surgem para ir contra a opressão às outras formas de pensamento, desmistificando o silêncio de lutas que foram historicamente caladas e vistas de maneira marginalizada.

As Epistemologias do Sul surgem com o objetivo de evidenciar e tratar de Movimentos Sociais como os dos Camponeses, dos Negros, das Feministas e dos Indígenas que lutam por sua identidade, território e autonomia no saber e do poder, movimentos esses que são subalternos dentro da ótica colonial. “A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”(MIGNOLO, 2008). Dentro dessa perspectiva, os movimentos aqui trazem uma visão não europeia, ou seja, divergindo com o pensamento e o modelo mundial do contexto ao qual estão inseridos, o latino-americano. Nesse sentido, “consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender*” (MIGNOLO, 2008).

Dentro desses movimentos está o Movimento Indígena que luta por seu território e seu reconhecimento cultural na construção e consolidação do seu território. De acordo com as Epistemologias do Sul, os Indígenas produzem formas políticas, sociais, educacionais e epistemologias próprias e, nesse sentido, causando uma *Desobediência Epistêmica* (MIGNOLO, 2008), que apresentam outros olhares diferentes daquilo que a Europa coloca como hegemônico, natural e verdadeiro. O sentido de desobediência no nosso contexto é

questionar os Livros Didáticos adotados por apresentarem experiências sociais e representações sobre os povos ameríndios que não representam eles mesmos. Sobretudo, as Epistemologias do Sul buscam colocar os indígenas como sujeitos de sua própria história.

Dentro dessa perspectiva, o currículo escolar como organização do conhecimento apresenta características eurocêntricas. No Brasil, as características dadas para os povos indígenas são apresentadas no senso comum que são disseminadas na Educação Básica, publicadas e silenciada pela mídia (LIMA, 2013). Assim, as representações indígenas são por vezes apresentadas de formas distantes de nossa história gerando assim um grande problema. A noção do *problema indígena* opera como uma verdadeira ferramenta tanto para a comunicação social, quanto para o processo de conhecimento, que aponta ao mesmo tempo que explica (OLIVEIRA FILHO 1995).

Dialogando com Ribeiro (1970), o problema torna-se mais claro, pois vai além de mobilizar forças e esperanças sociais para escolher uma forma de seguir uma ação ou outra. “O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando o índio e não-índio entram em contacto. É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e sociedade nacional...” (RIBEIRO, 1970. p. 64)

### 3.3 Currículo e livro didático

*“O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo em ação é a última expressão de valor, pois enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz na realidade de uma forma ou outra; se manifesta adquire significação e valor, independente de declaração e propósitos de partida”*

(Sacristán; 2000).

No livro “Indagações sobre o Currículo: diversidade e currículo” de Nilma Lino Gomes publicado no ano de 2007, ela retrata a importância de se trabalhar com o tema de

diferença, com discussões voltadas para o currículo escolar, como também algumas outras indagações pertinentes como afirma a autora:

existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores de campo e demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis pelas elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação nos currículos (GOMES, 2007.p.21).

Por outro lado, o currículo traz características eurocêntricas como um “padrão universal” deixando de lado suas especificidades históricas locais. O que governa nossos currículos são as concepções eurocêntricas. De acordo com Quijano (2000), na perspectiva eurocêntrica, a história adulta da humanidade teve início com o fim do Feudalismo na Europa e início do Capitalismo. Dessa forma, existe uma data específica da história universal que se consolida a partir século XVI e que estaria voltada para os méritos europeus, ou seja, o início da narrativa histórica se dá a partir de certa especificidade que somente a Europa possuía. Assim, a África, os latino americanos e os asiáticos não tinham identidade do ponto de vista mundial. A História estaria voltada para uma visão ou projeto específico da Europa e que este fosse predominante de forma universal. Dessa forma, a Europa como sendo o centro do mundo.

Dentro dessa mesma perspectiva, no nosso caso latino americano, isso se encontra mais forte, pois implica em uma história que perduraram os séculos de XVI e XIX de colonialismo consolidando mecanismos culturais, econômicos e políticos de aceitação das ideias europeias. O colonialismo deixou marcas profundas que perduram até os dias atuais no comportamento intelectual, considerado como o melhor ponto de partida para entender os fenômenos sociais. Com isso, a Europa denomina como irracional quem não comunga com suas especificidades, colocando tais fenômenos como homogêneos. Ressaltamos que o momento da chamada fase adulta da história mundial ocorreu baseada no Colonialismo e na subalternização das identidades indígenas.

Assim, os currículos que se apresentam de forma escrita como, o livro didático, trazem a história do “descobrimento” do Brasil pelos colonizadores. Como se a história do país tivesse início a partir daquele momento, assim como assegura Quijano:

la idea de raza, em su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construída como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. La formación de relaciones sociales fundadas em dicha idea, produjo em América identidades sociales historicamente nuevas: Índios, negros y mestizos y redefinió otras. (QUIJANO, 2000. p. 246)

“O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explica-lo” (SILVA, 2010). O próprio currículo se define e se descobre. Nesse sentido, o currículo torna-se um discurso que por trás de si evidência o que somos, o que pensamos e o que queremos, ou seja, uma identidade, tornando-se algo muito subjetivo. Por trás dessa relação de discurso do currículo existe assim, uma relação de poder. Selecionar um tipo de conteúdo como único e deixar outros em escanteio é uma forma de poder sobre o currículo. Como podemos observar:

o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2011. p. 14).

Dentro dessa perspectiva de poder, é possível observar as diferentes linhas de pensamento onde o currículo atua através das teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Essas teorias pretendem explicar e compreender os conhecimentos e reflexões com qual a sociedade espera dentro de suas particularidades. Nesse sentido, o currículo corresponde a determinados modelos e visões de sociedade quanto a uma questão de identidade. Iremos observar aqui, como essas teorias atuam no currículo através dos livros didáticos e no currículo implícito, ou seja, nas práticas curriculares quando se trata em trabalhar as representações indígenas.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, surgiram as primeiras explicações sistemáticas de pensar o currículo. O crescimento urbano nas áreas econômicas dadas à intensificação da industrialização e imigração na sociedade norte-americana, impulsionaram as ideias de um pensamento curricular científico, de maneira que pudesse ser planejado e controlado segundo os ideários do capitalismo industrial (LOPES; MACEDO, 2011). Tinham como objetivo mais amplo, o de planejar cientificamente atividades pedagógicas de maneira a controlar o comportamento e o pensamento do aluno e da aluna que

fosse contra a lógica desejada, ou seja, do capitalismo industrial que já tinham padrões e metas estabelecidos.

As Teorias Tradicionais são as primeiras ideias que se tem sobre o currículo, no qual traz uma questão como plano de fundo: qual conhecimento deve ser ensinado? Essa teoria se mostra neutra e traz saberes e conhecimentos dominantes. Dessa maneira, tende a corresponder ao pensamento do Colonialismo, que exclui e silencia grupos sociais minoritários e os denominam como marginalizados nos âmbitos sociais, políticos e pedagógicos.

As Teorias Críticas por sua vez, surgiram em contrapartida, desviando os focos e as preocupações trazidas das Teorias Tradicionais. A respeito das diferenças, todas elas rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e ateu, bem como sua pretensão de considerar o campo currículo como ciência neutra (MOREIRA; TADEU, 2011). Aqui, duas grandes correntes se desenvolveram para a produção científica do campo curricular: os reconceitualistas, que iriam questionar as Teorias Tradicionais a partir de outras ideologias teóricas como a Fenomenologia, o Marxismo e a Hermenêutica. A outra corrente é a nova Sociologia da Educação tendo origem na Inglaterra, questiona o que é considerado como natural, ou seja, o conhecimento considerado como válido e concreto e trazendo assim uma discussão com a dimensão social e da educação.

Por outro lado, a Teoria Crítica não conseguia manter um diálogo com outras dimensões a não ser a urbanizada e industrializada. Nesse sentido, as representações indígenas e a diferença cultural tornam-se subalternas no currículo, não tendo nenhuma prioridade. Desta forma, ainda que as discussões sobre as classes sociais subalternas sejam importantes, elas continuam sendo tratadas dentro da perspectiva eurocêntrica e sendo objeto de estudo único. Com isso, surge a necessidade de discussão para além da discussão de dentro das epistemologias eurocentradas. A explicação agora parte do diálogo com outros sujeitos curriculares localizados culturalmente. Assim, surgem as Teorias Pós-Críticas do Currículo.

As Teorias Pós-Críticas do Currículo se propõem a analisar as questões que extrapolam as relações entre sociedade e reprodução econômica, incorporando temas como linguagem, discurso e texto (MOREIRA; TADEU, 2011). Dentro dessa perspectiva, a visibilidade e espaço a luta dos Movimentos Sociais, dentre eles o Movimento Indígena, ocupa uma centralidade nos componentes curriculares escritos e prescritos.

Nas Teorias Pós-Críticas existe uma influência significativa das Teorias Pós-Estruturalistas, Pós-Modernistas e Pós-colonialistas, que colocam questões de ordem epistemológica sobre o que deve ser ensinado. Identificamo-nos com a Teoria Pós-Colonial

do Currículo por entendermos que esta teoria curricular trata de diferentes *locus* de enunciação curricular que foram historicamente silenciados e que reivindicam afirmação. Nesse sentido, nos indagamos quais são os significados atribuídos aos indígenas e em quais contextos esses se encontram possibilitando que haja uma mudança de olhar. Entender esses sentidos através do *locus* de enunciação indígena dá ao indígena mais autoridade sobre suas identidades e lutas diárias.

Dentro dessa perspectiva, a Teoria Pós-Colonial dá subsídio aos temas da diferença cultural, territorial e da identidade, como por exemplo, de que maneira se dão as representações indígenas nos livros didáticos? Quais os contextos possíveis de interpretação e reflexão que os indígenas estão inseridos? Compreender esses aspectos através da Teoria Pós-Colonial proporciona um diálogo mais amplo para tais reflexões para que possamos tratar especificamente de uma concepção do *currículo intercultural*. Os livros didáticos são importantes instrumentos para subsidiar reflexões curriculares que possam legitimar, questionar e transgredir as lentes eurocêntricas dentro das visões que apresentam a sociedade e a educação.

O currículo intercultural possibilita um diálogo entre os diferentes territórios e epistemologias educacionais, permitindo que os indígenas sejam protagonistas de sua história como também na elaboração curricular atuando na área política, social, educacional e epistêmica. O currículo intercultural na América Latina refere-se a um horizonte mais amplo. Optar por intercultural significa optar por um Estado plural para incluir os grupos vulneráveis (TUBINO, 2012). Vai contrariamente à ideia hegemônica trazida pelo eurocentrismo; é evidenciar a pluralidade cultural em suas particularidades interagindo concomitantemente de forma horizontal, ou seja, sem hierarquias. Em outras palavras, que essa pluralidade de interação favoreça a convivência e o respeito intercultural. Sobre a interculturalidade podemos observar seu sentido através de Tubino:

en América Latina la interculturalidad surgió como respuesta a la imposición cultural y a la incapacidad de los estados nacionales modernos de manejar razonablemente los conflictos de las identidades. El actual debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial puede verse desde dos ángulos: “[...] desde el exterior, el fenómeno de la globalización en sus dimensiones económica y cultural –e indirectamente política– está debilitando tanto su soberanía política y económica como su cohesión cultural. Desde el interior, la reivindicación de los derechos etnoidentitarios de grupos específicos – unos históricos en el Estado (a veces originarios, como los indígenas), otros de reciente inmigración– está amenazando su supuesta unidad cultural y en ocasiones su unidad política”(2012 p. 186).

Os movimentos sociais estão cada vez mais atuantes no momento atual de resistência. Resistência identitária e de sobrevivência cultural. Nesse sentido, o *currículo intercultural* traz essas discussões políticas e sociais, ressaltando o sentido contra-hegemônico ao modelo estrutural, colonial e capitalista que o currículo apresenta. Sobre a força dos movimentos sociais atuando nesse âmbito, Walsh afirma que:

En esta tradición [de los movimientos sociales], la interculturalidad aparece como parte del discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo de capitalismo vía despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se estructuran complejos culturales multiétnicos, pluriregionales, intergeneracionales, de género, de oficio etc., que plantean retos difíciles de resolver mediante los mecanismos tradicionales de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político. [...] Ha sido la ubicación de estas luchas [emancipatorias y de resistencia de los pueblos indígenas y afro en América Latina] y de sus desarrollos en los nuevos contextos nacionales e internacionales la que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos (2009. p. 10)

A Constituição Federal de 1988 garante especificamente os direitos indígenas às suas propriedades, língua, educação e cultura dentre outros elementos que fazem parte de sua cultura contribuindo para a construção da história do Brasil. Diante desse cenário, muitas discussões foram levantadas, emendas constitucionais, projetos apresentados por parlamentares e, finalmente, os movimentos sociais indígenas conseguem, por direito, espaços para a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do sistema educacional brasileiro, nos ensinos fundamental e médio.

A Lei 11.645/08 está fundamentada nessa conquista. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e vinculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e racismo. Estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no seu currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. Alterando desta forma a Lei 9.394 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/03 e 11.645/08.

### 3.3.1 Livro didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável para dar subsídio pedagógico ao trabalho dos professores, distribuindo coleções de livros didáticos para alunos



e alunas da educação básica. O Ministério da Educação e Cultura- MEC é responsável por receber e distribuir esses livros no Ensino Fundamental e Médio.

Antes disso, é importante salientar o processo de fabricação desses materiais até chegar às mãos do alunado. Existe por trás todo um interesse começando pelo mercado editorial com um objetivo maior em lucrar sobre a produção didática. Na maioria das vezes, as escolhas dos livros são distantes da realidade proposta pelo currículo do plano pedagógico elaborado pela escola. A distância aqui mencionada refere-se às influências europeias que o Brasil herdou e adota como ponto de partida para produções e explicações da realidade, além dos interesses comerciais que demarcam a produção didática. Outra influência decisiva é o contexto da cidade, ou seja, o espaço urbano como referência para interiores, bem como fonte de desenvolvimento e riqueza, assim como as metrópoles servem de referências de territórios desenvolvidos. Nota-se isso evidentemente nas representações que trazem os livros didáticos.

Essa influência por vezes não foi uma simples escolha adotada, mas fortemente inserida desde o “descobrimento” do país. Dessa forma, o eurocentrismo atua em todas as esferas sociais, seja política, social, ideológica e intelectual.

O livro didático é um instrumento usado pelas professoras e professores para o desenrolar das aulas como forma de subsidio de compreensão e assimilação dos conteúdos. Para além disso, o livro didático traz influências e aportes teóricos que atuam em toda a escola entrando em detrimento em epistemologias de determinada cultura e tornando esta como conhecimento científico e único, dessa forma, silenciando outras histórias e culturas. Diante disso, pode-se perceber que não existe uma neutralidade, já que silencia-se uma história de um lado mas que por outro, potencializa a visão europeia que trazem valores e ideologias que são ensinadas e validas na sala de aula. Assim afirma Gonzalez:

nem a escola, nem nos livros didáticos onde mandam a gente estudar não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade o que se faz é foclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, homens brancos, social e economicamente privilegiados foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo (GONZALEZ, 1986, p. 22).

Levando em consideração a ausência dessa neutralidade, nota-se que a produção do livro didático acaba sendo fruto do processo colonial, já que nesse período houve grande influência hierárquica que até hoje está presente. Essa influência reflete tanto no poder e no saber, e o livro por sua vez mantém essas estruturas estabelecidas pela Colonialidade.

### 3.4 Identidade Indígena

*“Descaso, exploração desde a colonização  
sangue corre na veia igual o do filho do patrão  
resistente na cultura, firme em qualquer  
conjuntura lutando pela justiça e por uma vida  
segura”.*

(Marina Peralta- Direito pra quem?)

De acordo com Silva (2000), a Educação Indígena esteve muito tempo a cargo dos missionários da catequização até o fim do período colonial, quando os europeus chegaram e utilizaram um discurso de civilização e integração dos índios que se encontravam no Brasil, espalhando consequências graves e mortes dos indígenas causadas pela invasão desses europeus.

As escolas, em geral, são as principais instituições para disseminar as histórias de nossas raízes do contexto nacional pois através das Leis 10.639/03 e 11.645/08 torna-se obrigatório o ensino da história e cultura – África e Afro-Brasil – e da história do indígena brasileiro. Os indígenas fazem parte da construção do país, são personagens importantes que agregam conhecimentos para a cultura, para o desenvolvimento social e político. Porém, alguns grupos estão desaparecendo do país e parte da sociedade brasileira não tem consciência deste fato, como também não sabe da importância, já que na maioria das vezes, a imagem do índio é vista de forma estigmatizada e distante do nosso contexto, resultando no processo, designado pelo sociólogo Bourdieu (1970) como “violência simbólica”.

Dessa forma, os indígenas são colocados dentro de uma homogeneidade inferiorizante e suas especificidades são deixadas de lado, acontecendo o que podemos chamar de *obediência epistêmica*, tanto dentro como fora da escola. Assim, os indígenas permanecem sendo caracterizados de forma genérica, como o índio pretendido pela colonização, propondo aos livros didáticos reproduzirem esse conceito, pensando através da monoidentidade e homogeneidade. Por outro lado, sabemos que os indígenas são pluriidentitários, não existe uma única cultura indígena, mas um misto de representações, rituais, organizações e suas subjetividades que são típicas de cada etnia.

Os povos nativos do Brasil e da América passam por um longo processo de reconhecimento desde a era do “descobrimento” do Brasil. Desde então, duvida-se da sua existência, de suas lutas e sua identidade, quando não é apresentado o índio “genérico”. Dessa

forma, é necessário levar em conta os processos de mudança e dinamicidade da sociedade. Primeiramente é preciso falar em Cultura.

Através do antropólogo Laraia (2001) podemos compreender esse processo de mudança que segundo o autor, ocorre pelo *modus operandi*, ou seja, como o indivíduo desenvolve suas atividades ou opera na mesma. Como também observamos as diferenças do mundo no tempo dos nossos avós, no modo de se vestir e o comportamento entre homens e mulheres e a ressignificação que é dada hoje, sendo essas diferentes ao nosso tempo. As manifestações culturais tendem a se modificar com o tempo seja de forma rápida ou lenta.

Na obra denominada “Cultura: um conceito antropológico”, Laraia faz uma assimilação entre duas sociedades para trazer à tona esse processo dinâmico. Comparando os hábitos das formigas saúva e os costumes dos índios, em que se alguém tivesse registrado os hábitos das formigas e dos índios há quatro séculos, e verificassem as possíveis mudanças hoje, pareceria que os hábitos das formigas até hoje seriam os mesmos e, por outro lado, nos costumes dos índios, com ou sem isolamento, houve mudanças na sua organização social. Laraia explica que: “o espaço de quatro séculos - do ponto de vista antropológico - seria suficiente para demonstrar que a referida sociedade indígena mudou, por que os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar seus próprios hábitos e modificá-los” (LARAIA, 2001, p.95).

Portanto, não devemos criar um estereótipo da imagem tanto estética quanto cultural dos ameríndios. Aquela imagem dos índios antes da chegada dos portugueses não é exatamente aquele selvagem dos olhos puxados, cabelos pretos e lisos, pele vermelha, usando pena e fazendo a dança da chuva, como também aquela visão romântica, do índio puro, bom e da natureza. Dessa forma, necessitamos pensar o que seria uma sociedade indígena. Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986:

as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (LUCIANO, 2006, p. 27).

Segundo informações publicadas pela revista Carta Capital, no dia 2 de Maio de 2017 aconteceu na cidade do Maranhão um massacre contra a comunidade indígena denominada como “Gamela”. Índios que lutavam pela sua retomada de terras foram fortemente atacados

por fazendeiros armados. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) informa que ao menos 13 indígenas foram feridos, dois tiveram as mãos decepadas e cinco foram baleados. Sobre esse ataque que foi divulgado pelas mídias, o deputado federal Aluísio Guimarães Mendes Filho chamou o povo de "pseudoindígenas". Dessa forma, começou um grande debate sobre o que é ser indígena dentro e fora dos espaços urbanos. Os índios Gamelas têm sido questionados sobre sua identidade por falarem português, usarem roupas e serem "miscigenados".

Durante a pesquisa, muitas pessoas ao saberem sobre o tema que venho abordando, me perguntam sobre o que é ser Indígena: como podemos denominar uma pessoa como índia/índio? Eu pensei muito para responder a essas perguntas e, dentre minhas inquietações, falei que nós não índios não podemos denominar quem é e quem não é indígena. Isso vai além de estereótipos e estigmas pré-estabelecidos para tal (re)conhecimento. Antropólogos e arqueólogos afirmam que a definição leva em conta características como o modo de vida e a autodeclaração das etnias garantida pela Legislação brasileira. As características físicas não são elementos únicos que se levam em conta para a definição de identidade indígena. Para ser indígena não é preciso ter cabelo liso e ter a pele puxada para o pardo. Essas características têm sido deixadas de lado no começo do século XIX e XX. Assim, o pertencimento cultural, territorial e histórico são instâncias importantes de afirmação cultural indígena.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

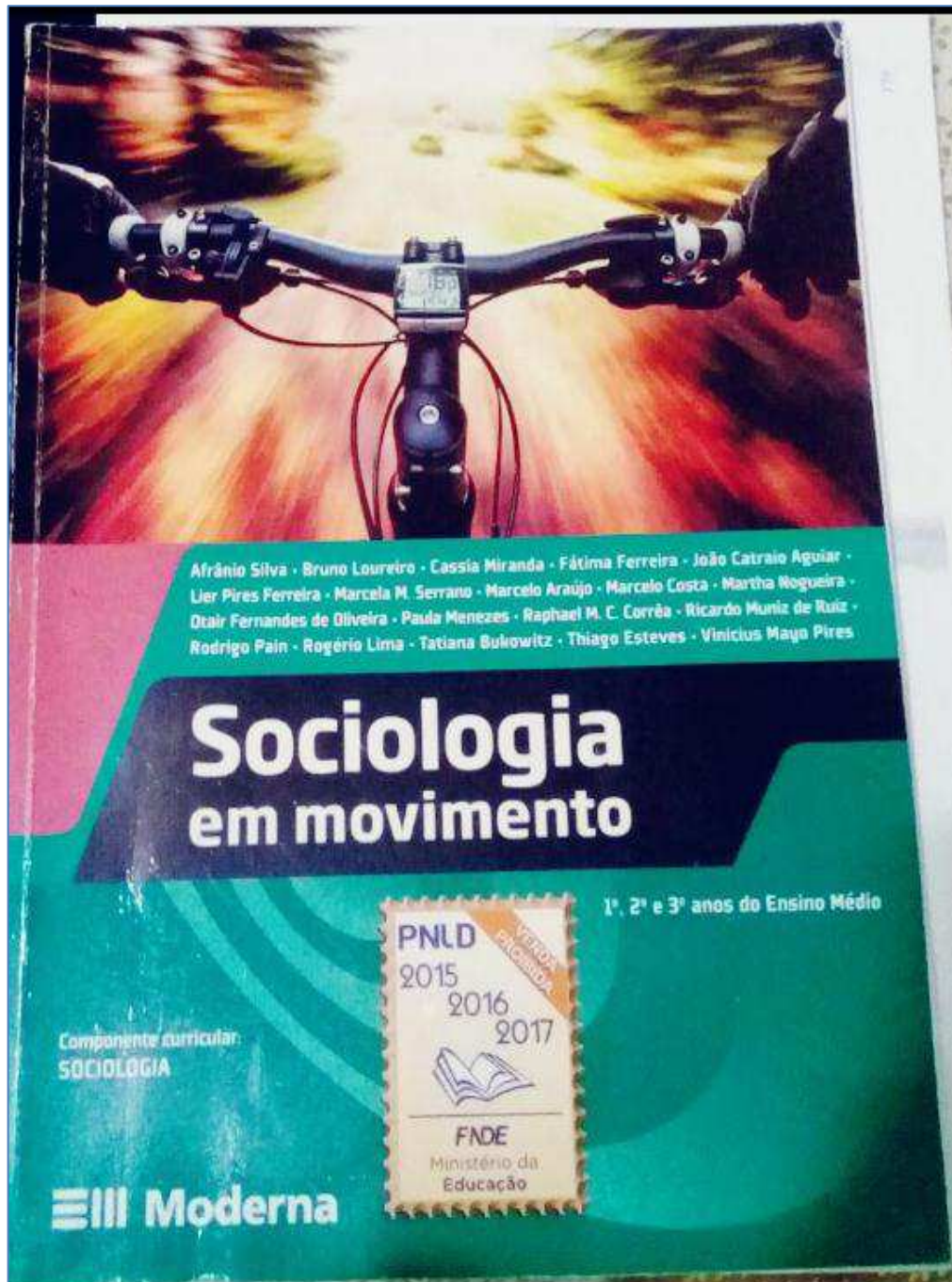
Esta seção trata da análise dos significados da presença indígena nos textos curriculares de livros didáticos de História e Sociologia utilizados em uma escola estadual do município de Sumé. A seção está dividida em duas partes, sendo a primeira, a caracterização das coleções didáticas analisadas e a segunda, a análise da frequência, dos lugares e dos papéis da presença indígena nos livros didáticos investigados. Para tanto, utilizamos os seguintes estruturantes de análise: **4.1-Descrição Geral. .1.2- Análise (frequência; lugares e papéis) 1.3- Conclusão.**

### 4.1 Descrição geral dos livros didáticos do Ensino Médio de Sociologia e História.

Os livros analisados nesse trabalho são “Sociologia em Movimento”, dos autores Afrânio Silva; Bruno Loureiro; Cassia Miranda; Fátima Ferreira; João Castro Aguiar; Lier Pires Ferreira; Marcela M. Serrano; Marcelo Araújo; Marcelo Costa; Martha Nogueira; Otair Fernandes de Oliveira; Paula Menezes; Raphael M.C. Correia; Ricardo Muniz de Ruiz; Rodrigo Pain; Rogério Lima; Tatiana Bukowitz; Tiago Esteve; Vinicius Mayo Pires. De volume único, a 1ª edição foi construída em São Paulo no ano de 2003. O livro foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) para os anos de 2015, 2016 e 2017 através do Programa Nacional do Livro Didático – o PLND.

O livro está dividido por temas sociológicos, textos complementares, exercícios com questões do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, propostas de filmes (curtas e longas metragens) e músicas, contendo 393 páginas. Para cada temática, o livro começa com textos introdutórios intitulados como “primeiras palavras” para assim introduzir os leitores e mais à frente adentrar com mais especificidade em cada conteúdo.

Figura 1- Capa do Livro de Sociologia do Ensino Médio



Fonte: capa do livro didático de Sociologia do Ensino Médio

Figura 2- sumário do Livro Didático de Sociologia em Movimento

Unidade 1 - Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo 9		Unidade 2 - Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas 55	
<b>Capítulo 1 - Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas 10</b>		<b>Capítulo 3 - Cultura e ideologia 56</b>	
1. Primeiras palavras	11	1. Primeiras palavras	57
2. As diferentes formas de conhecimento	12	2. Cultura e vida social	58
3. Conhecimento de senso comum	14	3. Cultura, ideologia e indústria cultural	57
4. Ciência e senso comum: opostos ou complementares?	15	4. Cultura, identidade, rede e fluxos no século XXI	74
5. A contribuição da Sociologia para a interpretação da sociedade contemporânea	18	<b>Considerações sociológicas</b> - Novelas brasileiras: alienação ou conscientização na tela?	77
6. Métodos de investigação científica nas Ciências Sociais	22	<b>Instrumento jurídico</b> - A Lei e a defesa das manifestações da cultura popular	79
7. A Sociologia e a interpretação da sociedade do século XXI	25	<b>Indicações</b>	80
<b>Considerações sociológicas</b> - A produção do conhecimento sociológico	27	<b>Atividades</b>	81
<b>Instrumento jurídico</b> - A Sociologia como disciplina na Educação Básica	28	<b>Capítulo 4 - Socialização e controle social 83</b>	
<b>Indicações</b>	30	1. Primeiras palavras	84
<b>Atividades</b>	31	2. Socialização e instituições sociais	84
<b>Capítulo 2 - A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade 33</b>		3. Controle social	92
1. Primeiras palavras	34	<b>Considerações sociológicas</b> - Sociedade do espetáculo e relacionamentos digitais entre jovens	97
2. A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas	36	<b>Instrumento jurídico</b> - O Estado e o desenvolvimento dos indivíduos	98
3. A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas contemporâneas	44	<b>Indicações</b>	100
<b>Considerações sociológicas</b> - Os dilemas da construção da identidade na era da informação	47	<b>Atividades</b>	101
<b>Instrumento jurídico</b> - A lei e a defesa dos direitos individuais	48	<b>Capítulo 5 - Raça, etnia e multiculturalismo 103</b>	
<b>Indicações</b>	50	1. Primeiras palavras	104
<b>Atividades</b>	51	2. Preconceito, discriminação e segregação	104
<b>Movimentação</b> - Pesquisa - O estatuto da criança e do adolescente: o Brasil de direito e o Brasil de fato	54	3. Raça, racismo e etnia: aspectos socioantropológicos	112
		4. Multiculturalismo e ação afirmativa	120
		<b>Considerações sociológicas</b> - Um debate sobre as cotas raciais	126
		<b>Instrumento jurídico</b> - Ensino de História da África e dos Negros no Brasil	127
		<b>Indicações</b>	129
		<b>Atividades</b>	130
		<b>Movimentação</b> - Congresso - Diversidade cultural, preconceito e discriminação na escola	132

Fonte: sumário do livro didático de Sociologia em Movimento

Figura 3- sumário do Livro Didático de Sociologia em Movimento

Unidade 3 - Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea 133		Unidade 4 - Mundo do trabalho e desigualdade social 213	
<b>Capítulo 6 - Poder, política e Estado 134</b>		<b>Capítulo 9 - Trabalho e sociedade: explicitando os bases da sociedade de classes 214</b>	
1. Primeiras palavras	135	1. Primeiras palavras	215
2. Poder, política e Estado	136	2. A questão do trabalho em Marx, Weber e Durkheim	217
3. As relações de poder na sociedade contemporânea	144	3. As experiências de racionalização do trabalho	232
4. Formação do Estado brasileiro	152	4. Sistemas flexíveis de produção	234
<b>Considerações sociológicas</b> - O quarto poder	159	5. Trabalho: cenário atual, avanços e retrocessos	234
<b>Instrumento jurídico</b> - O direito ao voto dos adolescentes no Brasil	160	<b>Considerações sociológicas</b> - Uma nota sobre a crise atual	238
<b>Indicações</b>	162	<b>Instrumento jurídico</b> - Regulamentação do trabalho	239
<b>Atividades</b>	163	<b>Indicações</b>	231
<b>Capítulo 7 - Democracia, cidadania e direitos humanos 165</b>		<b>Atividades</b>	232
1. Primeiras palavras	166	<b>Capítulo 10 - Estratificação e desigualdades sociais 234</b>	
2. Democracia	167	1. Primeiras palavras sobre a desigualdade social	235
3. Teoria democrática moderna	170	2. Formas de estratificação	237
4. Teoria democrática contemporânea	172	3. Brasil: interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas	240
5. Cidadania e direitos humanos	176	<b>Considerações sociológicas</b> - A nova classe média do Brasil	251
6. Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil	179	<b>Instrumento jurídico</b> - A igualdade entre os cidadãos brasileiros	252
<b>Considerações sociológicas</b> - Cidadania no Brasil	182	<b>Indicações</b>	254
<b>Instrumento jurídico</b> - Os direitos humanos no Brasil	183	<b>Atividades</b>	255
<b>Indicações</b>	185	<b>Movimentação</b> - Festival: Música e desigualdade social no Brasil contemporâneo	258
<b>Atividades</b>	186	<b>Unidade 5 - Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas 259</b>	
<b>Capítulo 8 - Movimentos sociais 189</b>		<b>Capítulo 11 - Sociologia do Desenvolvimento 260</b>	
1. Primeiras palavras	190	1. Primeiras palavras	261
2. Movimentos sociais como fenômenos históricos	190	2. Capitalismo internacional: crises e desenvolvimento	262
3. Características estruturais dos movimentos sociais	193	3. Abordagens e perspectivas do desenvolvimento	264
4. Movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais	197		
<b>Considerações sociológicas</b> - Occupy Wall Street	202		
<b>Instrumento jurídico</b> - A legislação e os movimentos sociais	203		
<b>Indicações</b>	207		
<b>Atividades</b>	208		
<b>Movimentação</b> - A voz do cidadão	211		

Fonte: sumário do livro didático de Sociologia em Movimento

**Figura 4 - sumário do Livro Didático de Sociologia em Movimento**

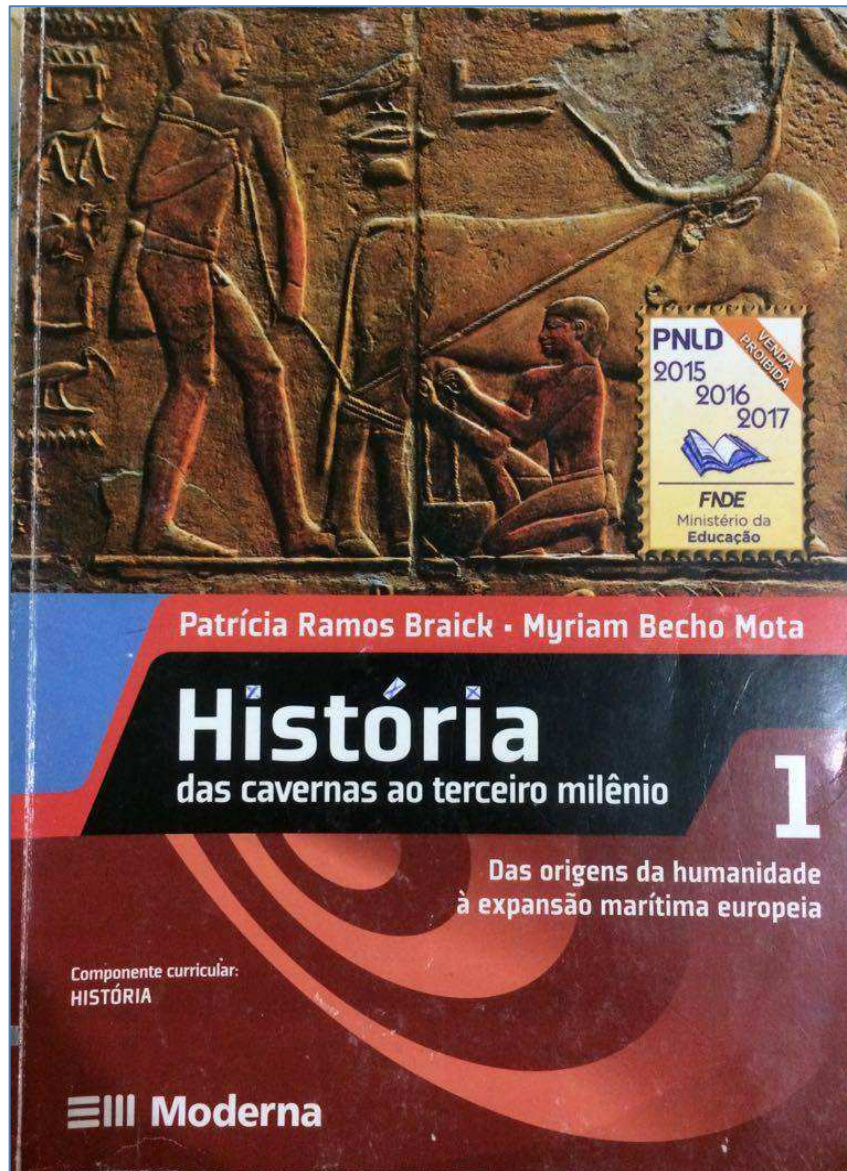
4. O debate sobre desenvolvimento na era da globalização	276	4. Administração das cidades e o mercado	328
Considerações sociológicas - Neodesenvolvimentismo ou desindustrialização?	278	Considerações sociológicas - Copa e Olimpíadas: bom ou ruim para a cidade?	331
Instrumento jurídico - A Sudene como proposta de desenvolvimento regional do Brasil	280	Instrumento jurídico - Política urbana no Brasil	332
Indicações	282	Indicações	333
Atividades	283	Atividades	334
<b>Capítulo 12 - Globalização e integração regional</b>	<b>285</b>	<b>Capítulo 14 - Gênero e sexualidade</b>	<b>335</b>
1. Primeiras palavras	286	1. Primeiras palavras	337
2. O debate sobre a globalização: um ponto de partida sociológico	286	2. O que é gênero e o que é sexualidade?	338
3. O mundo se modifica e iniciamos um novo debate	289	3. Gênero, sexualidade, poder e comportamento	341
4. Integração regional	293	4. A violência contra a mulher, os movimentos sociais e a diversidade sexual	353
5. Juntando e separando países	296	Considerações sociológicas - Gênero e política no jornalismo	357
Considerações sociológicas - Um panorama do debate sociológico sobre a globalização	300	Instrumento jurídico - A "Lei Maria da Penha": prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher	359
Instrumento jurídico - Convenção 29 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	301	Indicações	361
Indicações	303	Atividades	362
Atividades	304	<b>Capítulo 15 - Sociedade e meio ambiente</b>	<b>364</b>
MovimentAção - Intercâmbio: Educação sem fronteiras para o desenvolvimento global	306	1. Primeiras palavras	365
<b>Unidade 6 - A vida nas cidades do século XXI - questões centrais de uma sociedade em construção</b>	<b>309</b>	2. O contexto histórico da problemática socioambiental	365
<b>Capítulo 13 - Sociedade e espaço urbano</b>	<b>310</b>	3. Sociologia e meio ambiente	370
1. Primeiras palavras	311	4. Modernização, transformação social e meio ambiente	378
2. Ordem x conflito: duas perspectivas sobre as cidades	311	Considerações sociológicas - Economia verde e conflitos ambientais	385
3. Conflitos urbanos: violência e privatização do espaço público	318	Instrumento jurídico - A legislação ambiental	387
		Indicações	388
		Atividades	389
		MovimentAção - Júri simulado: Desocupação do Pinheirinho	391
		Referências bibliográficas	393

Fonte: sumário do livro didático de Sociologia em Movimento

Os outros livros analisados fazem parte de uma coleção didática com três volumes, intitulada “História das Cavernas ao Terceiro Milênio”. O livro do 1º ano do Ensino Médio se chama “Das origens da humanidade à expansão marítima europeia”. O segundo livro é do 2º ano do Ensino Médio e se chama “Da conquista da América ao século XIX”. Por fim, o terceiro livro é o terceiro é o do 3º ano do Ensino Médio e se chama “Do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais”. Os livros são de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota. A edição é de 2013. Foram aprovados pelo Ministério da Educação — MEC — para os anos de 2015, 2016 e 2017 através do Programa Nacional do Livro Didático. Os livros são organizados por capítulos e propostas de outros textos e atividades, como também questões do ENEM e técnicas de pesquisa como a da entrevista. As primeiras palavras que o livro traz como introdução dos conteúdos é “Por que estudar História?”. Nos capítulos que seguem os assuntos são introduzidos de forma direta.



Figura 5 - capa do Livro Didático de História do 1º ano do Ensino Médio



Fonte : capa do livro didático de História do 1º ano do Ensino Médio

Figura 6 - Sumário do Livro Didático de História do 1º ano

Sumário	
<p><b>◆ Início de conversa – 8</b></p>	
<p><b>CAPÍTULO 1 A construção da história, 10</b></p>	
O que é história? .....	11
Fontes históricas .....	11
O trabalho com as fontes históricas, 12 / Patrimônio cultural, 13	
Lidando com o tempo .....	14
Calendários cristão, muçulmano e judaico, 14 / Cálculo do tempo, 15 / Diferenças que coexistem no tempo, 16	
Divisão da história ocidental .....	17
<b>Texto complementar:</b> Eu sou filha da mata e nada vai me acontecer .....	18
Atividades .....	20
Decifrando o Enem .....	21
<p><b>CAPÍTULO 2 Os primeiros passos da humanidade, 22</b></p>	
A origem do ser humano .....	23
O gênero <i>Homo</i> , 24 / Uma periodização questionável, 25	
A origem do homem americano .....	31
Descobertas e estudos no Brasil, 32 / A Pré-história americana, 34	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Um artefato .....	37
Atividades .....	38
Decifrando o Enem .....	39
Questões do Enem e de vestibulares .....	40
<p><b>CAPÍTULO 3 Mesopotâmia, 42</b></p>	
Terra entre rios .....	43
Povos da Mesopotâmia .....	44
Cidades-Estado sumérias, 44 / Império Acádio, 45 / Primeiro Império Babilônico, 46 / Império Assírio, 47 / Segundo Império Babilônico, 47	
Sociedade mesopotâmica .....	48
Reis, sacerdotes e escribas, 48 / Classes populares: artesãos, camponeses e escravos, 49	
Economia .....	50
Religião .....	51
Conhecimentos mesopotâmicos .....	52
<b>Texto complementar:</b> A criação do homem para os mesopotâmicos .....	53
Atividades .....	54
Decifrando o Enem .....	55
<p><b>CAPÍTULO 4 A África na Antiguidade: Egito e Núbia, 56</b></p>	
Às margens do Nilo: o Egito .....	57
Os três impérios, 58 / Sociedade e economia, 59 / A religião no Egito antigo, 61	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Uma imagem do Livro dos mortos .....	63
O conhecimento desenvolvido pelos egípcios, 64	
Núbia .....	65
Cuze: Reino de Kerma, 65 / Período merótico, 66	
Atividades .....	68
Decifrando o Enem .....	69
<p><b>CAPÍTULO 5 Hebreus, fenícios e persas, 70</b></p>	
Hebreus .....	71
O monoteísmo dos hebreus, 71 / O Exodo, 72 / Das doze tribos ao reino unificado, 72 / Do Cisma à Diáspora, 73	
Fenícios .....	74
As cidades-Estado fenícias, 75 / O desenvolvimento do alfabeto, 75	
<b>Aprenda mais:</b> A descoberta do Uluburun .....	76
Império Persa .....	78
Intercâmbio cultural, 79 / O fim do Império, 79	
<b>Texto complementar:</b> Persépolis .....	80
Atividades .....	82
Decifrando o Enem .....	83
Questões do Enem e de vestibulares .....	84
<p><b>CAPÍTULO 6 Grécia antiga, 86</b></p>	
O mundo grego .....	87
Período minoico: primórdios da civilização grega .....	87
Período micênico .....	88
Declínio da civilização micênica, 89	
Período arcaico .....	89
Atenas, 90	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Hierarquia familiar em Atenas .....	92
Esparta, 93	
Período clássico: a Grécia em guerra .....	94
Guerras Médicas, 94 / A Guerra do Peloponésio e a conquista macedônica, 95	
Cultura grega .....	97
Religião, 97 / Arte grega, 98 / Pensamento filosófico e científico, 99	
Atividades .....	100
Decifrando o Enem .....	101

Fonte: sumários do livro didático de História do 1º ano do Ensino Médio

Figura 7 - sumário do Livro Didático de História do 1º ano

<b>CAPÍTULO 7 O esplendor de Roma e a civilização bizantina, 102</b>		<b>CAPÍTULO 10 Renascimento e as reformas religiosas, 162</b>	
Roma antiga .....	103	Renascimento .....	163
Monarquia (753-509 a.C.), 104 / República (509-27 a.C.), 105 / Ascensão e queda do Império (27 a.C.-476 d.C.), 110 / Cultura romana, 113		O pioneirismo da Península Itálica, 164 / Características gerais do Renascimento, 165 / O desenvolvimento científico, 166	
Civilização bizantina .....	115	As reformas religiosas .....	167
Constantinopla, cidade grandiosa, 116 / Esplendor e decadência do Império Bizantino, 115 / Igreja Ortodoxa, 117		Martinho Lutero: a justificação pela fé, 168 / O calvinismo, 170 / A Igreja Anglicana, 170	
<b>Texto complementar:</b> O Império Bizantino e a igreja Ortodoxa .....	118	<b>Trabalhando com fontes:</b> Calvino e a predestinação .....	171
<b>Atividades</b> .....	120	A contraofensiva católica, 172 / O preço da fé, 173	
<b>Decifrando o Enem</b> .....	121	<b>Atividades</b> .....	174
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> .....	122	<b>Decifrando o Enem</b> .....	175
<b>CAPÍTULO 8 A Europa medieval e a civilização islâmica, 124</b>		<b>CAPÍTULO 11 A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo, 176</b>	
Idade Média .....	125	Expansão ultramarina .....	177
Os povos germânicos, 125 / Feudalismo, 128		Expansão em Ibero, 178 / Encontro entre europeus e americanos, 181	
Surgimento do Islã .....	133	Mercantilismo .....	183
O estabelecimento do Islã, 134 / Doutrina islâmica, 134 / Sucessão do profeta e expansão do Islã, 135 / Desenvolvimento científico e cultural islâmico, 136 / O fim do Império Islâmico e a ascensão otomana, 137		<b>Aprenda mais:</b> Uma história da moeda .....	184
Baixa Idade Média: transformações do Feudalismo .....	138	Práticas mercantilistas em diferentes Estados, 186	
Aumento da produção agrícola e crescimento demográfico, 138 / Crescimento urbano, especialização do trabalho e expansão comercial, 139 / As Cruzadas, 140		<b>Texto complementar:</b> As navegações: fruto do trabalho, do conhecimento e do emprego da tecnologia .....	189
<b>Trabalhando com fontes:</b> Iluminação medieval: o saque de Jerusalém .....	141	<b>Atividades</b> .....	190
O pensamento e a arte europeia na Baixa Idade Média, 143 / Crise do sistema feudal, 144		<b>Decifrando o Enem</b> .....	191
<b>Atividades</b> .....	146	<b>CAPÍTULO 12 A África dos grandes reinos e impérios, 192</b>	
<b>Decifrando o Enem</b> .....	147	Conhecendo a África, conhecendo o Brasil .....	193
<b>CAPÍTULO 9 Consolidação das monarquias na Europa moderna, 148</b>		O olhar europeu sobre a África .....	194
Por que estudar as monarquias europeias? .....	149	A África antes dos europeus .....	195
Conceitos de nação e de Estado .....	149	Reinos sudaneses, 195	
Formação dos Estados modernos .....	150	<b>Trabalhando com fontes:</b> Leitura de um mapa histórico: a África Ocidental no Atlas cotãoido .....	197
Formação de Portugal e da Espanha, 151 / Monarquia na Inglaterra, 152 / Unificação na França, 152 /		Reinos iberúis, 196 / Povos bantos, 198	
Absolutismo monárquico .....	153	Família e sociedade .....	201
Teóricas do absolutismo, 153		Escravidão africana .....	201
<b>Texto complementar:</b> O poder no Estado absolutista .....	156	Comércio árabe de escravos, 202 / Comércio europeu de escravos, 202	
<b>Atividades</b> .....	157	<b>Atividades</b> .....	203
<b>Decifrando o Enem</b> .....	158	<b>Decifrando o Enem</b> .....	204
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> .....	159	<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> .....	205
		<b>Técnicas de trabalho</b> .....	208
		Análise de matéria jornalística	
		Pesquisa	
		Elaboração de esquemas para estudo	
		Seminário	
		Elaboração de uma dissertação	
		Análise de um filme	
		<b>Bibliografia</b> .....	218
		<b>Mapas</b> .....	221

Fonte: sumários do livro didático de História do 1º ano do Ensino Médio

Figura 8 - capa do Livro Didático de História do 2º ano



Fonte: capa do livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio

Figura 9 - sumário do Livro Didático de História do 2º ano

<b>Sumário</b>	
<b>CAPÍTULO 1 Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses, 08</b>	
Civilizações agrícolas na Mesoamérica e nos Andes ..... 09	
Maíais – senhores do tempo, 09 / Astecas, 10 / Incas – filhos do Sol, 11	
Conquista da América e colonização espanhola ..... 12	
Espanhóis no Caribe, 12 / Fim do Império Asteca, 13 / A luta dos maíais e dos chichimecas contra os espanhóis, 14 / Queda do Império Inca, 15 / Colonização espanhola: os vice-reinos, 16	
Ingleses na América ..... 20	
Fundação das Treze Colônias, 21 / Comércio triangular, 22 / A administração nas Treze Colônias, 23 / Povos indígenas, 23 / Os negros nas Treze Colônias, 24	
<b>Texto complementar:</b> Exploração x Povimento ..... 25	
<b>Atividades</b> ..... 26	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 27	
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 28	
<b>CAPÍTULO 2 A colonização portuguesa na América, 30</b>	
Antes dos portugueses: os povos Tupi ..... 31	
<b>Aprenda mais:</b> Caminhos indígenas ..... 32	
Os portugueses na América ..... 34	
A exploração do pau-brasil, 35 / A criação das capitanias hereditárias, 36 / O governo-geral, 37	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Hans Staden e os conflitos entre indígenas e europeus em Pernambuco ..... 38	
Os “homens-bom” das Câmaras Municipais, 39	
Os jesuítas na América portuguesa ..... 40	
As missões jesuítas, 40	
A Inquisição ..... 41	
<b>Atividades</b> ..... 42	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 43	
<b>CAPÍTULO 3 A economia na América portuguesa e o Brasil holandês, 44</b>	
O doce sabor da riqueza ..... 45	
Engenhos de açúcar, 46 / À margem da plantation, 47 / Os reis do taço: a pecuária, 48	
União Ibérica ..... 49	
Holandeses invadem o Brasil ..... 49	
Nassau: colódio e humanista, 50	
Insurreição Pernambucana ..... 52	
Escravidão: um negócio lucrativo ..... 53	
Trabalho escravo e resistência, 54 / A “brecha camponesa”, 55	
As várias faces da família colonial ..... 55	
Outros arranjos familiares, 56 / Casamento: privilégio de poucos, 56	
<b>Texto complementar:</b> As transformações provocadas pelo açúcar ..... 57	
<b>Atividades</b> ..... 58	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 59	
<b>CAPÍTULO 4 A mineração no Brasil colonial, 60</b>	
Atrás de uma bandeira ..... 61	
Caminhos do ouro ..... 62	
A Guerra dos Emboabas, 62 / O abastecimento das áreas de mineração, 63 / Arruaças, vilas e cidades, 64 / Fiscalização real, 65	
Exploração de diamantes ..... 66	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Modo de minerar diamantes ..... 67	
A sociedade mineira ..... 68	
Elito mineradora, 68 / A camada intermediária e a população livre pobre, 68 / Escravos africanos, 69	
Religiosidade popular na colônia ..... 70	
O Barroco mineiro, 71	
Vassalões rebeldes ..... 72	
Revolta de Beckman, 72 / Guerra dos Mascates, 73 / Revolta de Vila Rica, 74	
Rio de Janeiro, capital do Brasil ..... 75	
<b>Atividades</b> ..... 76	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 78	
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 79	
<b>CAPÍTULO 5 O Iluminismo, 82</b>	
Origens do Iluminismo ..... 83	
Mentalidade iluminista ..... 84	
A Enciclopédia, 84 / Teóricos iluministas e suas concepções políticas, 85	
Economia liberal ..... 87	
Alguns economistas liberais, 88	
O despotismo esclarecido ..... 89	
O Iluminismo e as descobertas científicas ..... 90	
<b>Texto complementar:</b> A liberdade de expressar publicamente as ideias ..... 91	
<b>Atividades</b> ..... 92	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 93	
<b>CAPÍTULO 6 Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial, 94</b>	
Inglaterra: de potência marítima ao pioneirismo industrial ..... 95	
Dinastia Stuart, 96 / Parlamento inglês, 97	
Revolução Puritana ..... 97	
República de Cromwell, 98	
Revolução Gloriosa ..... 99	
Pioneirismo britânico na industrialização ..... 100	
Importância do ferro e do carvão, 101 / Industrialização e crescimento urbano, 101	
Trabalho na era industrial ..... 102	
Organização dos trabalhadores ..... 103	
Carta do Povo, 104	
<b>Trabalhando com fontes:</b> A vida do trabalhador industrial na Grã-Bretanha do século XIX ..... 105	
<b>Atividades</b> ..... 106	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 107	
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 108	
<b>CAPÍTULO 7 A Revolução Francesa e o Império Napoleônico, 110</b>	
A atualidade da Revolução Francesa ..... 111	
A sociedade francesa no Antigo Regime ..... 111	
A explosão da crise ..... 112	
Assembleia Nacional Constituinte, 112	
A queda da Bastilha e o início da revolução ..... 113	
Mulheres na revolução, 114 / Monarquia Constitucional, 115 / Convenção Nacional, 116 / Diretório: a Revolução em refluxo, 117	
Era Napoleônica ..... 118	
Bisqueito Continental, 119 / A desastrosa campanha na Rússia, 119 / Queda de Napoleão, 120	

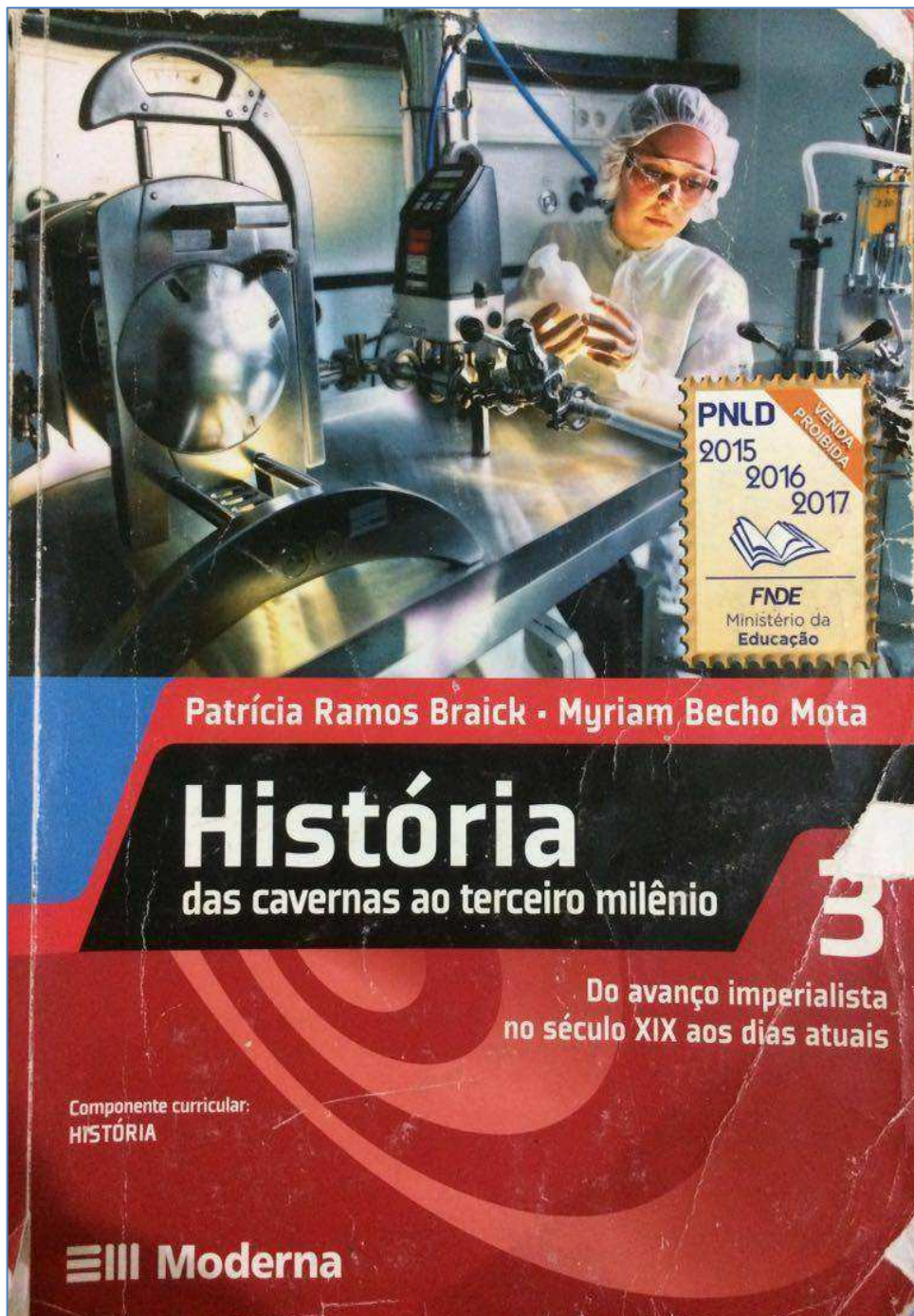
Fonte: sumários do livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio

Figura 10 - sumário do Livro Didático de História do 2º ano

Congresso de Viena ..... 121	Lutas operárias e sindicatos ..... 180
O equilíbrio europeu e a Santa Aliança, 122	Comuna de Paris ..... 181
<b>Texto complementar:</b> Liberdade de expressão, imprensa e cidadania ..... 123	<b>Atividades</b> ..... 182
<b>Atividades</b> ..... 124	<b>Decifrando o Enem</b> ..... 183
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 125	<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 184
<b>CAPÍTULO 8 As lutas de independência na América, 126</b>	<b>CAPÍTULO 11 Da Regência ao Segundo Reinado, 186</b>
As lutas nas Treze Colônias ..... 127	Período regencial ..... 187
Leis proibitivas, 127 / Independência dos Estados Unidos da América, 128	Regência Trina, 187 / Regência Una, 188
<b>Trabalhando com fontes:</b> A Declaração de independência dos Estados Unidos da América ..... 129	<b>Revoltas regenciais</b> ..... 189
Independência e revolução no Haiti ..... 130	Rusgas Cabananas; Mato Grosso, 1834; 189 / Cabanagem: Pará, 1835-1840, 189 / Revolta dos Malês; Bahia, 1835, 190 / Guerra dos Farrapos: Rio Grande do Sul, 1835-1845, 191
Tratamento do Haiti, 131	<b>Golpe da Maioridade</b> ..... 192
Independência da América espanhola ..... 132	<b>Política no Segundo Reinado</b> ..... 193
Ruptura com a metrópole, 133 / Poder dos caudilhos, 137	Fortalecimento do poder central, 193 / Rebelião Praieira: Pernambuco, 1848, 194 / Parlamentarismo à moda brasileira, 195
<b>Atividades</b> ..... 138	<b>Sua majestade, o café</b> ..... 196
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 139	Brasil: exportação de café no século XIX, 197 / Expansão das ferrovias, 197
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 140	<b>Outras atividades econômicas</b> ..... 198
<b>CAPÍTULO 9 A independência do Brasil e o Primeiro Reinado, 142</b>	<b>Sociedade em transformação</b> ..... 199
Portugal no contexto internacional do século XVIII ..... 143	Incentivos à produção industrial, 200 / Fim do tráfico negreiro, 200 / Lei de Terras, 201 / Desenvolvimento urbano, 201 / Escravos e imigrantes no Sudeste, 202
Reformas pombalinas, 143	<b>Guerra do Paraguai</b> ..... 203
<b>Conjuração Mineira</b> ..... 144	Isolamento paraguai, 203
Objetivos dos conjurados, 145 / Traição e desfecho, 145	<b>Aprenda mais: Batalhas no Paraguai</b> ..... 204
<b>Conjuração Baiana</b> ..... 146	<b>Leis abolicionistas</b> ..... 206
A derrocada do movimento, 147	<b>Proclamação da república</b> ..... 206
<b>Bastidores da independência</b> ..... 148	<b>Texto complementar:</b> O 13 de maio às avessas ..... 207
Mudanças políticas e econômicas, 148 / A cidade da certa, 149	<b>Atividades</b> ..... 208
<b>Insurreição Pernambucana</b> ..... 150	<b>Decifrando o Enem</b> ..... 209
Governo Provisório, 150	<b>CAPÍTULO 12 Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência, 210</b>
<b>Revolução Liberal do Porto</b> ..... 151	Construção da nação norte-americana ..... 211
Retorno de D. João VI a Portugal, 151 / Divergências entre as elites, 152	Marcha para o oeste, 212 / Guerra de Secessão (1861-1865), 213
<b>A Independência do Brasil</b> ..... 152	<b>Trabalhando com fontes:</b> Um registro fotográfico da expansão territorial dos Estados Unidos ..... 215
<b>O Primeiro Reinado</b> ..... 153	<b>Estados Unidos e América Latina</b> ..... 216
Resoluções internas à independência, 154 / Constituição de 1824, 155 / Confederação do Equador, 156 / Guerra da Cispatina, 156 / Crise e abdicação de D. Pedro I, 157	Política de boa vizinhança, 217
<b>Texto complementar:</b> Debrê e as imagens sobre a escravidão ..... 158	<b>América hispânica pós-independência</b> ..... 218
<b>Atividades</b> ..... 159	Inserção no mercado mundial, 218 / Relações de trabalho, 219 / Crescimento e contradição na Argentina, 220 / O México no século XIX, 222
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 161	<b>Atividades</b> ..... 225
<b>CAPÍTULO 10 A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo, 162</b>	<b>Decifrando o Enem</b> ..... 226
A Europa após o Congresso de Viena ..... 163	<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 227
Liberalismo ..... 164	<b>Técnicas de trabalho</b> ..... 230
<b>Onda revolucionária na Europa no século XIX</b> ..... 165	Análise de matéria jornalística
<b>Trabalhando com fontes:</b> A liberdade guiando o povo ..... 166	Pesquisa
1848: a Primavera dos Povos, 167	Elaboração de esquemas para estudo
<b>Nacionalismos</b> ..... 168	Seminário
Unificação italiana, 169 / Unificação alemã, 170	Elaboração de uma dissertação
<b>Ideias socialistas</b> ..... 172	Análise de um filme
Socialistas utópicos, 173 / Socialismo científico, 174	<b>Bibliografia</b> ..... 240
<b>Luta feminina</b> ..... 176	<b>Mapas</b> ..... 245
<b>Ideias anarquistas</b> ..... 177	
Pensadores anarquistas, 178	
<b>Associação Internacional dos Trabalhadores</b> ..... 179	

Fonte: sumários do livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio

Figura 11- capa do Livro Didático de História do 3º ano



Fonte: capa do livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio

Figura 12 - sumário do Livro Didático de História do 3º ano

Sumário	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Imperialismo na África e na Ásia, 08</b>
A "missão" do homem branco ..... 09	
Partilha da África ..... 10	
Africanus contra o imperialismo, 11	
Expansão colonial na Ásia ..... 12	
Índia sob domínio britânico, 12 / Império do Sol Nascente: o Japão, 13 / A queda do dragão: a China, 14	
<b>Texto complementar:</b> África deturpada ..... 15	
<b>Atividades</b> ..... 16	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 17	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>Brasil na Primeira República, 18</b>
Primeiros tempos da república ..... 19	
Crise econômica, 20 / Primeira Constituição republicana, 21 / Governo constitucional de Deodoro, 21 / Governo de Floriano Peixoto, 22	
República das Oligarquias ..... 23	
Coronelismo, 23	
<b>Trabalhando com fontes:</b> O chefe político e seu eleitor ..... 24	
Primazia do setor primário, 25 / Desenvolvimento industrial, 26 / Modernização nas cidades, 27	
Movimentos sociais na Primeira República ..... 26	
Movimentos rurais, 28 / Movimentos urbanos, 31 / Movimento operário, 33	
Tenentismo ..... 34	
Semana de Arte Moderna ..... 35	
<b>Atividades</b> ..... 36	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 37	
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 38	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa, 40</b>
Antecedentes da Grande Guerra ..... 41	
Nacionalismo belicista, 42	
Quatro anos de destruição ..... 43	
Guerra de trincheiras: a vida na front, 44 / Mulheres e a guerra fora da front, 45	
Paz de Versalhes e consequências da guerra ..... 46	
Rússia às vésperas da revolução ..... 47	
Preparação política, 48 / Ensaio geral de 1905, 48	
Revolução de Fevereiro ..... 49	
Dualidade de poderes, 50	
Revolução de Outubro: a Revolução Bolchevique ..... 51	
Guerra civil, 52 / Adoção da NEP, 53 / Partido Comunista e novos rumos da revolução, 53	
Stálin e o totalitarismo soviético ..... 54	
<b>Texto complementar:</b> Tecnologia da morte ..... 56	
<b>Atividades</b> ..... 56	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 57	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>Crise dos anos 1920 e ascensão nazifascista, 58</b>
The American Way of Life ..... 59	
Crash da Bolsa de Nova York ..... 60	
Crise econômica, 60	
Solução totalitária ..... 62	
Na Itália, o fascismo, 62 / Na Alemanha, a República de Weimar, 64	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Cartaz de propaganda nazista ..... 67	
Autoritarismo na Península Ibérica ..... 68	
Salazarismo em Portugal, 68 / Franquismo na Espanha, 69	
<b>Atividades</b> ..... 70	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 71	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>Segunda Guerra Mundial, 72</b>
Fim do Tratado de Versalhes ..... 73	
Formação do Eixo e novas ofensivas alemãs, 74 / A um passo da guerra total, 75	
Ofensiva do Eixo ..... 75	
Guerra no Pacífico, 76 / O Brasil no conflito, 76	
Ofensiva dos Aliados ..... 77	
<b>Aprenda mais:</b> Batalha por Iwo Jima ..... 78	
Rendação do Japão: o fim da guerra, 80	
Acerto de contas ..... 81	
A vida dos civis na Segunda Guerra ..... 82	
Perseguição aos judeus, 83 / Resistência civil, contra os nazistas, 84	
<b>Texto complementar:</b> As condições das mulheres na guerra ..... 85	
<b>Atividades</b> ..... 86	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 87	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>Era Vargas, 88</b>
Movimento de 1930 ..... 89	
Governo Provisório de Vargas (1930-1934) ..... 90	
Movimento constitucionalista de 1932, 90 / Constituição de 1934, 91 / Legislação sindical e Estado corporativista, 92	
Comunistas versus Integralistas ..... 93	
Construção do Estado autoritário, 94	
Estado Novo: a ditadura varguista (1937-1945) ..... 95	
Cultura de massa na Era Vargas, 96	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Caricatura na Era Vargas ..... 98	
Fim do Estado Novo, 99	
<b>Atividades</b> ..... 100	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 101	
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 102	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>A Guerra Fria, 106</b>
Confronto de Ideologias ..... 107	
Uma cortina e uma doutrina, 107 / Planos econômicos para a Europa, 108 / Alianças político-militares, 108 / Divisão da Alemanha, 109 / Corrida armamentista e espacial, 110 / Serviços de espionagem, 111	
Guerras e revoluções ..... 112	
Revolução Chinesa, 112 / Guerra da Coreia, 114 / Guerra do Vietnã, 115 / Cuba e a revolução, 117 / Questão judaico-palestina, 118	
Sociedade e cultura na Guerra Fria ..... 121	
A contracultura e os movimentos de 1968, 122	
<b>Texto complementar:</b> A juventude norte-americana nos anos 1960 ..... 123	
<b>Atividades</b> ..... 124	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 125	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>O processo de emancipação na África e na Ásia, 126</b>
Condições que impulsionaram a luta anticolonial ..... 127	
Contradições coloniais e anticolonialismo, 128 / Resistência contra o colonizador, 129 / Pan-africanismo e movimento da negritude, 130 / Líderes negros, 132	

Fonte: sumários do livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio



**Figura 13 - sumário do Livro Didático de História do 3º ano**

Processos de Independência na África ..... 132	
Gana, 133 / Guerra da Argélia, 134 /	
Fim do Império Português na África, 135	
<b>Trabalhando com fontes:</b> As aventuras de Ngunga ..... 137	
África do Sul: o muro racial do apartheid, 138 /	
Fronteiras do continente africano, 140	
<b>Independências na Ásia:</b> Índia e Indonésia ..... 142	
Mahatma Gandhi e a satyagraha, 142 /	
A Independência da Índia, 143 / A Independência da Indonésia, 145	
<b>Atividades</b> ..... 146	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 147	
<b>CAPÍTULO 9 Governos populistas na América Latina, 148</b>	
Populismo e política de massas ..... 149	
Populismo no México e na Argentina, 150	
Redemocratização e governo Dutra (1946-1951) ..... 151	
Segundo governo Vargas (1951-1954) ..... 152	
Nacionalismo varguista, 152 / Crise do governo Vargas, 153 /	
Meses de instabilidade política, 154	
Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) ..... 155	
Construção de Brasília, 156 /	
Resultados da política desenvolvimentista, 157 /	
Sucessão presidencial, 157	
Governo Jânio Quadros (1961) ..... 158	
Governo João Goulart (1961-1964) ..... 159	
Reformas de base e golpe civil-militar, 160	
<b>Texto complementar:</b> João Goulart e a reforma agrária ..... 161	
<b>Atividades</b> ..... 162	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 163	
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 164	
<b>CAPÍTULO 10 Ditaduras militares na América Latina, 168</b>	
O contexto da instauração das ditaduras ..... 169	
<b>Brasil: um golpe longamente planejado</b> ..... 170	
As divisões entre os militares, 170 /	
Golpe civil-militar, 171	
A ditadura se revela ..... 172	
Primeiros anos do regime, 172 / Anos de chumbo, 173	
<b>Aprenda mais:</b> Concentração de renda na ditadura ..... 176	
O lento processo de abertura política ..... 178	
Notícias das paróias, 178 / Anista para quem?, 179 /	
Eu quero votar para presidente!, 179	
<b>Produção cultural durante a ditadura</b> ..... 180	
Nas telas dos cinemas e nas ondas do rádio, 181 /	
A televisão e os festivais de canção, 181	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Arte e resistência no Brasil ..... 182	
O Brasil não foi pioneiro ..... 183	
Ditadura militar na Argentina ..... 183	
O "processo de reorganização nacional", 184 /	
A repressão bate à porta, 184 / Mães e avós na resistência, 185 /	
Agonia da ditadura, 185	
Chile, um país democrático ..... 186	
Propostas de Ailende, 187 / Reações internas e externas, 187	
<b>Golpe militar no Chile</b> ..... 188	
Tempos sombrios, 188 / Reformas de Pinochet, 189 /	
Redemocratização chilena, 189	
Como interpretar as ditaduras militares? ..... 190	
Ditadura nunca mais ..... 191	
<b>Atividades</b> ..... 192	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 193	
<b>CAPÍTULO 11 O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado, 194</b>	
Crise na União Soviética ..... 195	
<b>Colapso do bloco socialista</b> ..... 196	
Alemanha: a queda do Muro de Berlim, 196 / Polónia, 197 /	
Romênia, 197 / Tchecoslováquia, 198 / Jugoslávia, 199	
<b>Fim da União Soviética</b> ..... 201	
Conflitos na Federação Russa, 202	
<b>Processo de globalização</b> ..... 204	
Expansão do comércio mundial, 205 /	
Nova ordem mundial, 205	
<b>Economia global</b> ..... 206	
Economia interdependente, 206 / Década de 1980 e emergência	
de governos neoliberais, 207	
<b>Questões sociais no mundo globalizado</b> ..... 211	
Segregação espacial, 212 / Imigrantes e refugiados, 213 /	
Sociedade conectada, 214	
<b>Emergência das questões ambientais</b> ..... 215	
<b>Guerra e terrorismo</b> ..... 216	
Atentados nos Estados Unidos, 216 / Primeira guerra contra o	
Iraque, 217 / Segunda investida contra o Iraque, 218 /	
Estado Islâmico, 218	
<b>Para onde vamos?</b> ..... 219	
<b>Texto complementar:</b> A guerra na Síria e seus refugiados ..... 220	
<b>Atividades</b> ..... 222	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 224	
<b>CAPÍTULO 12 Brasil: da redemocratização aos dias atuais, 225</b>	
Mais uma eleição indireta! ..... 226	
Governo José Sarney (1985-1990) ..... 227	
Novos pacotes econômicos, 228 / Constituição Cidadã, 229 /	
Situação dos povos indígenas, 230	
<b>Trabalhando com fontes:</b> Os indígenas na Constituição ..... 231	
Eleições diretas à vista, 232	
Governo Fernando Collor (1990-1992) ..... 232	
Campanha do Impeachment, 233	
Governo Itamar Franco (1992-1994) ..... 234	
Candidato do Plano Real, 234	
Governo FHC (1995-2002) ..... 235	
Questão da terra, 235 / Segundo mandato, 236	
Eleições de 2002 ..... 237	
Governo Lula (2003-2010) ..... 238	
Realizações na política externa, 238 / Crise política e	
reeleição de Lula, 239 / Balanço do segundo governo, 239	
Governo Dilma Rousseff ..... 240	
Manifestações e denúncias de corrupção, 241 /	
Relação e crise política, 241	
<b>Novos desafios para o Brasil</b> ..... 242	
Políticas afirmativas, 242 / Ser negro no Brasil, 243 /	
Metas para reduzir a pobreza, 244 / Saúde pública, 244 /	
Melhorias e desafios na educação, 245	
<b>Atividades</b> ..... 246	
<b>Decifrando o Enem</b> ..... 248	
<b>Questões do Enem e de vestibulares</b> ..... 249	
<b>Técnicas de trabalho</b> ..... 254	
Análise de matéria jornalística	
Pesquisa	
Elaboração de esquemas para estudo	
Seminário	
Elaboração de uma dissertação	
Análise de um filme	
<b>Bibliografia</b> ..... 264	
<b>Mapas</b> ..... 268	

**Fonte:** sumários do livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio

## 4.2 Análise dos textos curriculares dos livros didáticos

As concepções com as quais nos deparamos ao analisarmos os livros didáticos, nos apresentaram alguns tipos de representações usadas para falar sobre os indígenas. As concepções são categorizadas por: descobrimento (harmônica, obediente e insurgente), espaços ocupados pelos indígenas (espaços naturais e espaços políticos) e globalização.

Consideramos importante destacar, a princípio, que a história contada pelos livros didáticos analisados sobre os indígenas desconsidera a história pré-invasão. Neste sentido, contar a história indígena e curricularizar estas identidades significa, antes de tudo, assumir a perspectiva do ocultamento histórico.

Os livros (em geral) trazem perspectivas e visões de mundo a partir da colonização, principalmente no que se refere aos indígenas, por se tratar de povos que são considerados por muitos como etnias subdesenvolvidas e subalternas, na perspectiva colonial. Dentro das perspectivas do Eurocentrismo, a classificação de mundo se estabelece pelas classificações de raça e divisão do trabalho que se estabeleceram entre as relações de conquistadores e conquistados.

Dessa maneira, o que os livros nos apresentam sobre as representações indígenas, são histórias e acontecimentos que não apresentam a terra Brasil antes da colonização. Ou seja, antes de 1500 e 1530. Outro ponto importante a ser lembrado nesse contexto, é a nomeação dada a esse território indígena, a nomeação Brasil é uma invenção herdada dos colonizadores, uma vez que a terra pertence ao território Abya Yala. Não diferente, a nomeação dada aos povos que já habitavam esse lugar que não tinham como nome índios e sim identidades próprias onde os mesmos se nomeavam. O período pré-colonial não existe nos livros didáticos.

O que estou aqui dizendo, é que os índios não são protagonistas das representações de suas histórias, estes só passam a ter vida quando os portugueses invadem seus espaços e começam a criar mecanismos de conhecimento que foram tirados dos povos nativos, e dessa maneira, se apropriando e ganhando espaço daquilo que não os pertenciam. Segundo Quijano (2000), “en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurando se eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes”(P.02). A hierarquia é o que predomina dentro desse campo de representações. A condição de inferioridade é imposta aos grupos que ocupam uma posição baixa e desfavorecida segundo o eurocentrismo. A superioridade do sujeito branco e europeu,

que está no lado superior da hierarquia do padrão colonial, torna-se uma ascendente nos campos de saber, ser, poder e de natureza. Em seguida, apresentamos um pequeno esquema feito para representar como os indígenas estão presentes nos livros didáticos.

A imagem a seguir apresenta os núcleos de sentido, contendo categorias e subcategorias analisadas nesse trabalho.

**Figura 14 - Esquema de análise de conteúdo**



**Fonte:** arquivo próprio

### 4.3 Representações indígenas através do “descobrimento”

As representações indígenas tratadas a partir da categoria descobrimento se apresentam em duas perspectivas, sendo elas a harmônica e a insurgente, como se verá adiante.

### 4.3.1 Representações Indígenas Harmônicas

Nos livros de História, as imagens indígenas tendem a surgir com mais frequência quando se trata do “descobrimento” da terra Brasil. Estou aqui usando a palavra “descobrimento” em aspas para me referir ao termo que o próprio livro traz, mas que por outro lado sabemos que não houve descobrimento e sim uma apropriação e exploração das terras indígenas. Podemos encontrar essa imagem na unidade 01 do livro, onde aborda sobre a conquista espanhola. Analisemos as seguintes imagens:

**Figura 15 - Harmonia entre os índios e os invasores**



**Fonte:** livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio, p. 10.

**Figura 16 - O índio insurgente**



**Fonte:** livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio, p.32.

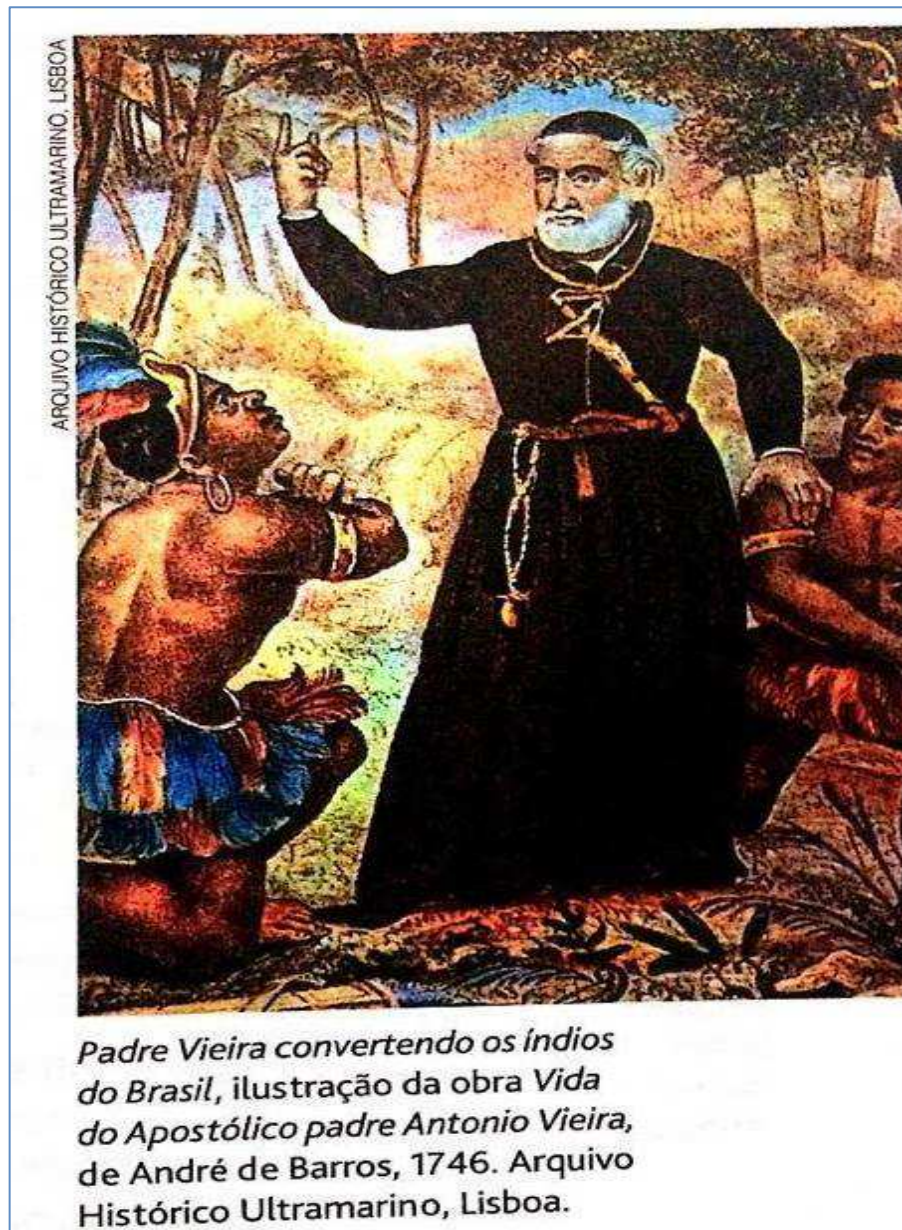
Na figura 15, podemos observar como se apresenta uma cena de perfeita harmonia, paz e tranquilidade. Como se os indígenas estivessem felizes pela chegada dos portugueses em suas terras. Os portugueses apresentam armas que serviram para matar os rebeldes, nesse contexto, os indígenas.

Podemos notar que a imagem apresenta esse fato de forma que as armas não assustem o público que está a observar a imagem como também os indígenas que estão presentes na imagem. Podemos observar isso, através das expressões nos rostos das pessoas na figura e, sobretudo, nos parece que o índio esta consentindo essa violência.

#### 4. 3.2 A representação do Indígena na catequização

As representações indígenas através da catequização aparecem como maneira de harmonizar as relações de conflito, bem como naturalizar a violência religiosa exercida pelos colonizadores. Vejamos a figura 17:

**Figura 17- Catequização**



**Fonte:** livro didático de História do 2º do Ensino Médio, p. 69.

Nessa figura podemos observar uma imagem também de harmonia, enquanto o padre está catequizando o índio, este é apresentado na imagem de forma receptível e adoradora ao que está acontecendo, chegando até a estar de mãos cruzadas e ajoelhado. Enquanto isso, o padre escora sua mão no ombro do outro índio e nos parece que existe uma relação de reciprocidade e confiança.

O Cristianismo desde muito tempo perdurou sobre as outras religiões, sendo essa a salvação para as outras almas que segundo estes, estavam perdidas. A expansão do Cristianismo se deu na Europa que logo se carregou em espalhá-lo como sendo a única e

verdadeira salvação. Na idade medieval, a religiosidade cristã era mais intensa, onde as vidas das pessoas giravam em torno dessa ideologia salvadora. A ideia de salvação precede a ideia de povo eleito. O nome de Javé na Bíblia corresponde ao nome de Deus, que é aquele que salva, e que está em busca da terra prometida enquanto que os povos eleitos são aqueles que precisam de salvação. O que estou querendo dizer aqui é que o discurso de salvação remete à história da religião expandida pela Europa que carrega essa imagem de salvadora. Trazendo essa reflexão para esse contexto, Javé seria a colonialidade/catequização que vinha para salvar os índios que estão no seu estado de natureza e de espírito.

É importante lembrarmos que a catequização foi imposta aos povos indígenas pelos europeus, que os comparavam como figuras diabólicas. E segundo os colonizadores, os mesmos seriam uma salvação para aqueles povos. Segue o texto que demonstra a referida concepção:

[...] a descoberta da América colocara os europeus diante de um outro que o negava e o justificava- era o estado de natureza que conferia identidade e ao estado de cultura, era o espaço do paganismo e da idolatria que dava sentido à ação catequética [...] Os demônios que os colonizadores viram nos rituais andinos, brasílicos ou anuas voltavam [...] a fustigar o imaginário do velho continente (LD. História, 1º Ano.pg.196).

Essa perspectiva de que os índios eram considerados criaturas demoníacas advém da concepção que a Europa tinha sobre religião, no qual existiam apenas duas vertentes: Cristianismo e Paganismo. Os colonizadores ao chegar no território Abya Yala, se depararam com pessoas que tinham práticas religiosas diferente dos que eles já tinham visto, e como estes se consideravam superiores a todas as representações de ser, logo denominaram as práticas indígenas como religiões diabólicas e estas não se encaixavam dentro das quais eles conheciam. Ressaltamos que índios não eram cristãos e nem pagãos.

Dessa maneira, as religiões indígenas são consideradas como religiões de cunho demoníaco. Hoje em dia, os estereótipos e estigmas sobre as religiões africanas, afrobrasileiras e indígenas continuam, pois relacionam estas práticas como diabólicas, é por esse motivo que estas religiões são menos visibilizadas e valorizadas socialmente.

A forma de representar a religiosidade atrelada aos povos indígenas é cristã e não nativa, portanto, há um silenciamento das matrizes religiosas indígenas nos livros didáticos.

### 4.3.3 Representações Indígenas Insurgentes

Ressaltamos que a forma de representação artística da harmonia do contato colonizador se expressa através de uma pintura clássica, isto é, através de uma forma canonizada como legítima dentro da própria Europa. Por outro lado, na figura 16, o tipo de imagem utilizada para demonstrar uma outra concepção de descobrimento é de charge, que representa um gênero de comunicação visual não canônico. Ressaltamos que existem visões canônicas e não canônicas sobre os indígenas que ganham maior e menor espaço em representações artísticas mais ou menos canônicas. Esta imagem vem inserida na unidade onde é abordada a questão da colonização portuguesa.

O interessante de observar as diferenças nessas imagens para além do seu significado das identidades indígenas é notarmos como foram escolhidos os tipos de imagens para falar do mesmo assunto, porém, usando de estruturas diferentes. Destacamos a diferença entre a harmonia apresentada entre portugueses e indígenas, tornando o índio amante do colonizador e a charge com uma frase única: “BOM, ADEUS AO SONHO DA CASA PRÓPRIA”.

A segunda imagem, expressa através da charge, apresenta uma representação de indígena insurgente, na medida em que questionam os interesses da chegada colonial dos povos europeus. Nessa imagem, podemos ver os índios como personagens insurgentes, uma vez que estão se colocando e se questionando o por quê da invasão em suas terras, e por se colocarem contra ao que estava acontecendo, estes são considerados como rebeldes que se puseram contra o modelo no qual os portugueses estavam forçando dentro de territórios alheios. Por outro lado, mesmo na imagem tratando da insurgência e da desobediência existe também uma concepção de nível de obediência, já que na legenda trata a invasão como “chegada”, sem problematizar a carga semântica que esse termo exerce quando se fala de colonização.

Sobre a reflexão aqui, podemos nos perguntar, qual a imagem chama mais atenção para analisarmos as representações indígenas? A pintura ou a charge? As charges representam ensaios de *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2005) que foge dos padrões adotados para representações e que criam novas possibilidades de leituras da realidade, podem possibilitar reflexões decoloniais que permitem outros caminhos de construção do conhecimento. A referida imagem também dá lugar ao próprio personagem de reivindicar.

Estas aparecem quando os indígenas estão se colocando e se perguntando sobre a invasão colonial sobre seus territórios, enfatizando uma perspectiva que valoriza o *locus de*



*enunciação* (MIGNOLO, 2005) apresentando uma transgressão destes povos que se mostram a partir de suas vivências e que vão contra o modelo/colonial. Dessa maneira, os índios apresentados através de charges apresentam-se como sujeitos insurgentes na perspectiva desobediente.

#### **4.4 Representação indígena através de seus ambientes**

Essa seção trata de analisar os ambientes ditos próprios dos indígenas, representados pelos livros didáticos. Os ambientes que predominam na análise realizada são considerados hostis e de pobreza, exercendo uma naturalização sobre lugares de subalternidade para identidades subalternizadas. Os ambientes encontrados com mais frequência aqui são: pobreza, guerra e floresta.

A imagem projetada pelo paradigma euro-urbanocêntrico sobre os povos indígenas é muito forte e de certa forma, essa imagem perdura até hoje de forma cultural, na qual o índio é um ser somente vinculado à mata, pobreza e guerra. Os livros trazem imagens relacionando o índio a ambientes estigmatizados, refletindo na naturalização dessas imagens já que o livro didático é um dos instrumentos pelos quais as/os alunas/os vêm como o mundo se apresenta. As imagens têm o mérito de denunciar as desigualdades produzidas e a pobreza. Por outro lado, não se pode apenas se apegar a esse sentido, de se reduzir a isso, pois pode acontecer de estabilizar e estigmatizar o sentido do índio como despossuído, impotente e pobre.

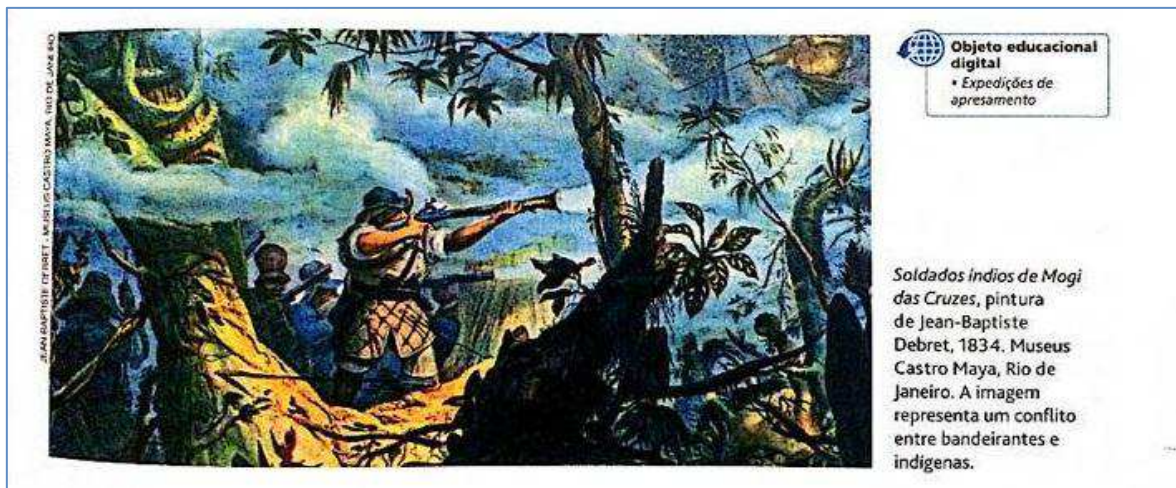
Isto é o currículo e é esquematizado para que nós pensemos dessa forma. Paremos então para imaginar pessoas que tem no livro didático o instrumento de formação principal e se deparam apenas com o livro didático para se apoiar, adotando como ponto certo o que o livro didático apresenta. O que é curioso sobre essas representações, é que sempre que o índio aparece como sujeito insurgente, se indagando sobre seu destino, ele vem em forma de charge, por outro lado, quando a representação que é usada para colocá-lo em situações precárias, a imagem vem de figuras consideradas mais elaboradas, com pinturas clássicas. Observemos as imagens 18 e 19 onde existem índios em ambiente de pobreza e instigados à guerra proveniente dos europeus. A imagem 18 vem inserida em um contexto que aborda sobre a América Latina pós-independência. Já a imagem 19 esta inserida ao contexto da mineração do Brasil colonial.

**Figura 18- O índio em ambiente hostil**



**Fonte:** livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio, p.226.

**Figura 19- O índio na guerra**



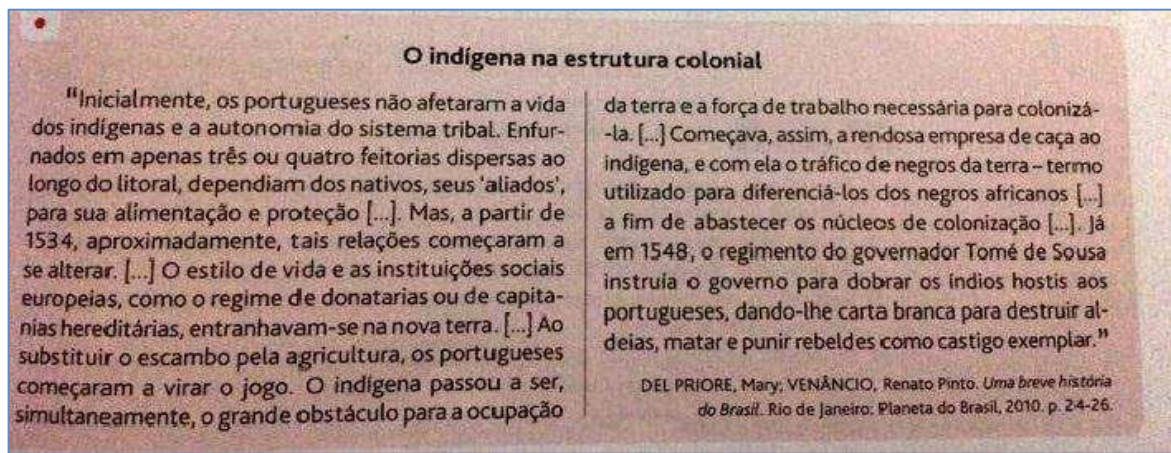
**Fonte:** livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio, p.57.

Os locais e as imagens que os indígenas ocupam e representam nos livros didáticos são específicos, pois a frequência com que estes aparecem em situações de escravidão, trabalho servil, enquanto os colonizadores são seus guias, é fortemente acentuada. Existem passagens no livro em que é enfatizado que o indígena não sofreu grande impacto no seu modo de vida com a invasão dos portugueses e que estes tinham dificuldades em “ocupar” essas terras.

Observemos abaixo, a figura 20 em que aparece essa representação textual, presente na unidade do livro que aborda a organização político-administrativa na América portuguesa.

Dessa forma, o indígena nesse contexto, seria o empecilho da história. O nome da intitulação do mini texto é “O Indígena na estrutura colonial” como se a estrutura da colonização já estivesse implantada no país e que os indígenas fossem indivíduos ligados àquela sociedade e que tivessem que aceitá-la como legítima. Os textos presentes no livro buscam narrar histórias onde os indígenas são sempre personagens que foram submetidos à exploração, sofrimento e servidão.

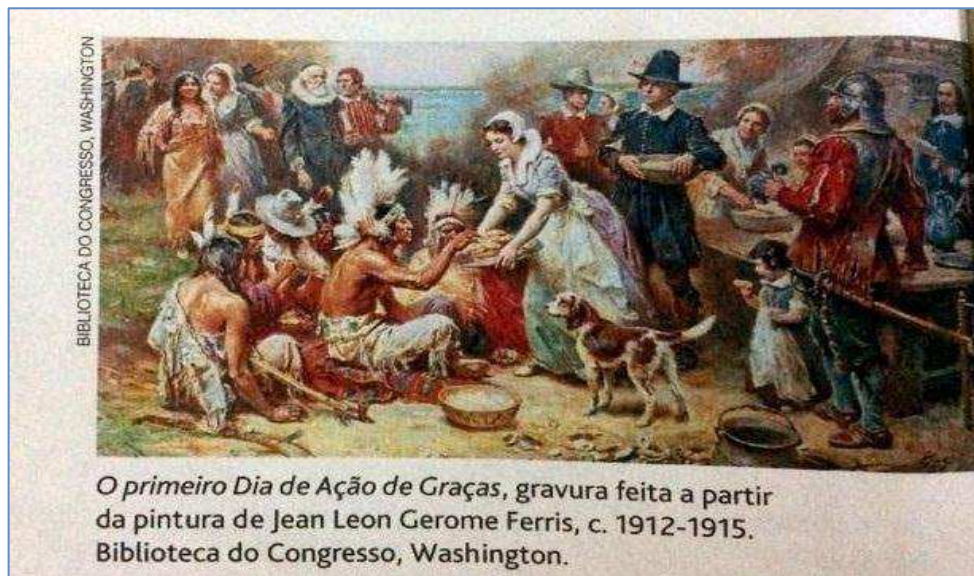
**Figura 20 - O indígena na estrutura colonial**



**Fonte:** livro didático de História do 2º do Ensino Médio, p.35.

O encantamento em que o livro se deleita é uma visão de harmonia e passividade que pressupõe que os europeus vieram salvar os indígenas e os trataram bem. Observemos então a figura 21, inserida em uma unidade onde conta sobre a colonização da América Inglesa e francesa. Traz uma imagem de pacificidade, na qual os europeus estão de forma espontânea distribuindo alimentos para os indígenas em um dia específico do ano, o dia de ação de graças que parte do fardo civilizador branco/europeu.

**Figura 21- Ação de graças**



**Fonte:** livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio, p. 30.

O que a imagem nos revela e chama atenção são as posições em que estão os índios e os europeus. Os indígenas estão sentados e olhando para cima esperando a ação dos europeus, enquanto estes estão em pé e dando o alimento. O que quero chamar atenção aqui são as posições que ambos ocupam: um de salvador, de poder econômico mais bem sucedido e de receber reverência e agradecimento. Enquanto o outro, de submisso, pobre, sem ter com que se alimentar e precisando de ajuda. Ou seja, o dito civilizador como ser ativo, enquanto os indígenas como passivos. Por outro lado, sabemos que os indígenas têm suas próprias alimentações cultivadas no ambiente em que estes vivem, refletindo os contextos nos quais estão inseridos.

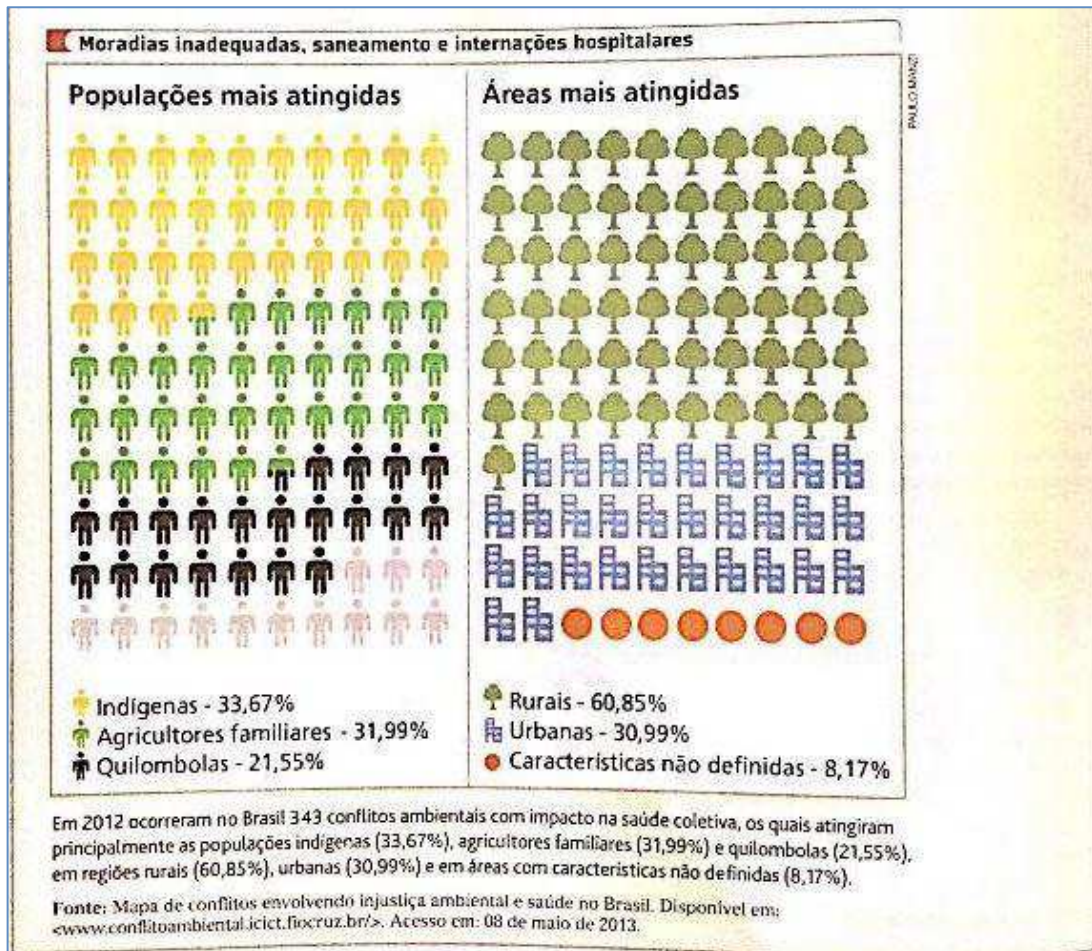
Os papéis que estes ocupam são de indivíduos subalternos, servis e passíveis às situações que lhe são impostas. A posição de trabalho servil é de sujeitos subalternos. Quijano (2005) traz uma reflexão a cerca deste papel adotado que reflete as estruturas da classificação do trabalho através do controle adotado pelo capitalismo. Segundo Quijano (2000):

en el proceso de contituición histórica de América, todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos, fueran articulados alrededor de la relación capital-salario (em adelante capital) y del mercado mundial. Quedaron incluídas la esclavitud, la servidumbre la pequena producción mercantil, la reciprocidad y el salario (p.02)

Indígenas que sofreram com a invasão de suas terras e que dependem dos portugueses para se fazerem, para terem histórias estão presentes em imagens de guerras e violências entre grupos que se enfrentam. Por outro lado, a questão aqui neste estudo é trabalhar essas questões e nos perguntarmos por que tratamos a imagem indígena apenas nesses contextos? A frequência das representações indígenas apresentadas nos livros é mais intensa em quadrinhos lombretes após todo um texto corrido sobre um determinado tema, e em seguida dedica-se uma subseção como texto complementar. O que podemos perceber também nesse cenário, é que os temas com relação aos indígenas sempre se apresentam na parte final do capítulo, assim como o único capítulo especial apresentado pelos livros analisados vem no penúltimo capítulo do livro inteiro. O que por vezes não dá tempo de ser trabalhado na sala de aula por conta do calendário e outros temas que se julgam mais importantes que este. Nesse sentido, vemos que existe uma hierarquia no saber e no que aprender primeiro.

O livro de Sociologia traz uma discussão sobre a Sociologia e o meio ambiente e, nesse contexto, aparece de forma resumida a representação indígena. Mais uma vez, percebemos que o indígena aparece como um subtema, no qual primeiramente se introduziu toda uma referência sobre outras figuras e por fim tratam da representação indígena com um dado estatístico. Observando a imagem 22 podemos observar tal dado.

Figura 22 - Quadro estatístico sobre o desmatamento



Fonte: livro de Sociologia volume único do Ensino Médio, p.386.

A discussão vem em um quadro a parte do capítulo, intitulado “considerações sociológicas”. Ainda seguindo essa perspectiva, a representação indígena nesse contexto, ainda aparece sobre a discussão de conflitos ambientais, porém, vem embasada na luta de um líder de esquerda, Chico Mendes, que lutava pela proteção da Amazônia e a luta dos seringueiros, englobando nesse debate, os direitos indígenas. Isso reforça a ideia de que a floresta e o meio ambiente é um habitat natural dos indígenas e que estes espaços são provenientes a estas discussões. Ressaltamos que esta apresentação do debate ambiental investe os povos indígenas de um sentido de resistência, mas esse sentido é residual diante das demais ênfases do conteúdo.

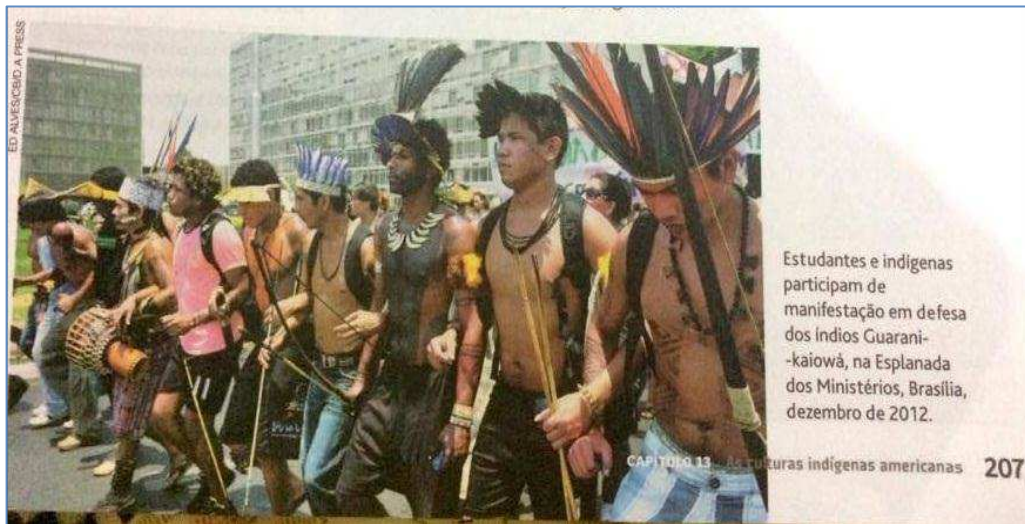
#### 4.5 Representações indígenas através do espaço político

Essa seção está dedicada às representações indígenas na política que traz os índios dentro de duas situações . Primeiro, o índio enquanto ocupante do espaço estatal, participando de decisões políticas, assim, notamos a presença das representações indígenas como um subtema dentro de discussões políticas nos livros didáticos. Em segundo lugar, o índio aparece como sujeito ativo, ou seja, resistência às suas lutas, quando se apresentam dentro de movimentos para lutar por seus direitos, embora isso não seja bem explorado nos livros didáticos analisados.

Ao analisar os livros, o segundo tema que podemos perceber com uma frequência menor é o da participação política dos indígenas. Em poucas passagens, podemos perceber que os indígenas não são os próprios roteiristas das representações de suas histórias. A participação política tende a aparecer quando os índios estão presentes em seções no plenário para participar de votações que por vezes nem são ouvidos de forma necessária. Destacamos que esta representação é importante, na medida em que os povos indígenas participam e sempre participaram na vida política brasileira. No entanto, a predominância dessa participação política apenas em espaços oficiais estatais carrega consigo o significado de que a participação está protelada pela dimensão estatal de participação oficial em plenárias organizadas por esta forma de poder político.

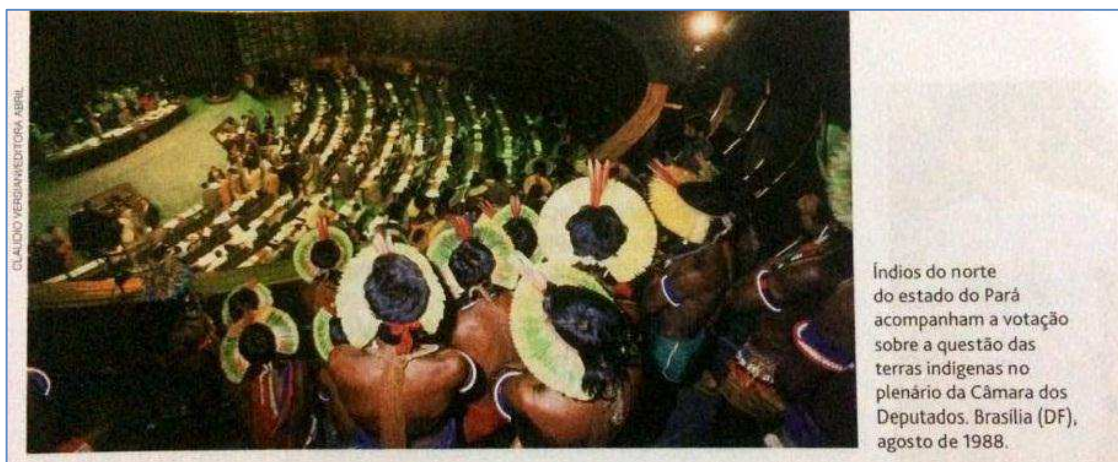
É interessante observar essa ação de como o índio está nesse contexto, como participante e não como atuante. Sobre tal tema, os livros tendem a trazer imagens dos índios dentro ou em frente do Senado, representando esse momento como o único meio para que as lutas indígenas recorram a este cenário, tornando-se mais uma discussão proveniente do Estado do que para a luta dos povos indígenas em seus territórios e fora deles. Em nenhum momento vemos representações de movimentos sociais indígenas de forma mais detalhada e dialogada, com perspectivas dos próprios indígenas. Na imagem 23 podemos observar os indígenas em momento de luta, que para eles tem um significado diferente, o de resistência. Por outro lado, a imagem 24 traz uma representação de interesses estatais, que procura discutir os direitos indígenas por viés que não os beneficiem, mas que na maioria das vezes beneficia o Estado.

**Figura 23 - Resistência indígena**



**Fonte:** livro didático de História do 1º do Ensino médio, p. 207.

**Figura 24 - indígena no senado**

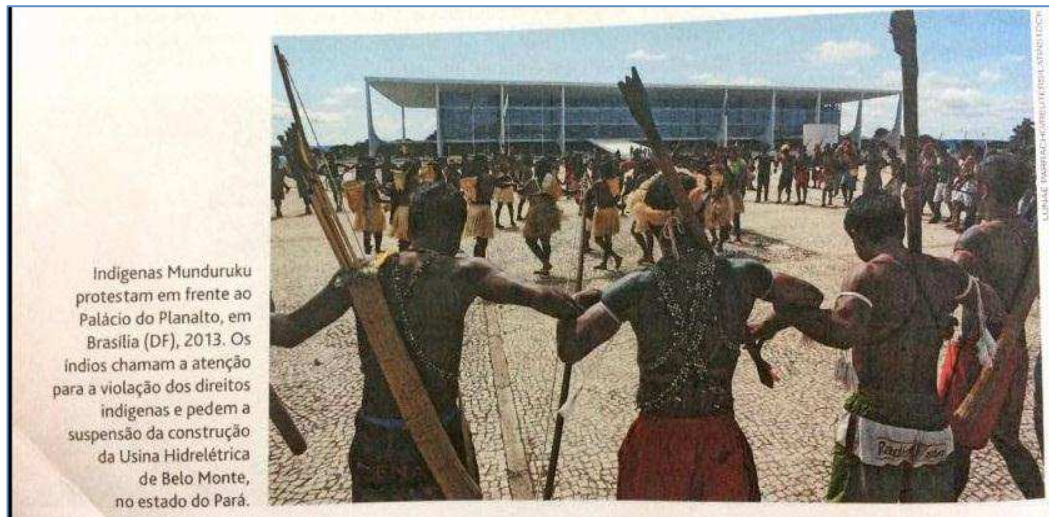


**Fonte:** livro didático de História do 3º do Ensino Médio, p. 219.

Podemos observar que os livros procuram dialogar e apresentar as situações também de militância, resistência e positividade para o indígena. Quando este assunto vem à tona no livro, ele vem como um subtema. A imagem 25 representa esse momento de resistência.



**Figura 25 - Resistência indígena**



**Fonte:** livro didático de História do 2º ano Ensino Médio, p. 228.

Primeiramente vem um capítulo dedicado as questões como Estado, democracia, poder e eleições. Nesse sentido, podemos compreender como o pensamento da *Hierarquia de excelência* (PERRENOUD, 1999) corresponde a uma seleção do que deve ser ensinado primeiro e o que é mais importante através de uma perspectiva eurocêntrica e urbana. Ou seja, partir da cidade e da Europa como ponto de largada para entendermos o mundo, e que estes modelos são exemplos para todo o resto.

O objetivo, portanto, é estabelecer uma homogeneidade entre todas as sociedades. Assim como os pequenos mananciais formam grandes rios, as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais (PERRENOUD, 1999). Sobretudo, podemos observar que dentro da estrutura de hierarquias existem ainda posições de pouco privilégio. Vamos pensar as disciplinas de História e Sociologia que ocupam um pequeno espaço dentro dos currículos escolares, tendo por vez uma ou duas aulas por semana, e ao mesmo tempo, dentro das estruturas com quais os livros se organizam, as discussões sobre indígenas ocupam um pequeno espaço e estão como subtemas ocupando o final do capítulo no livro.

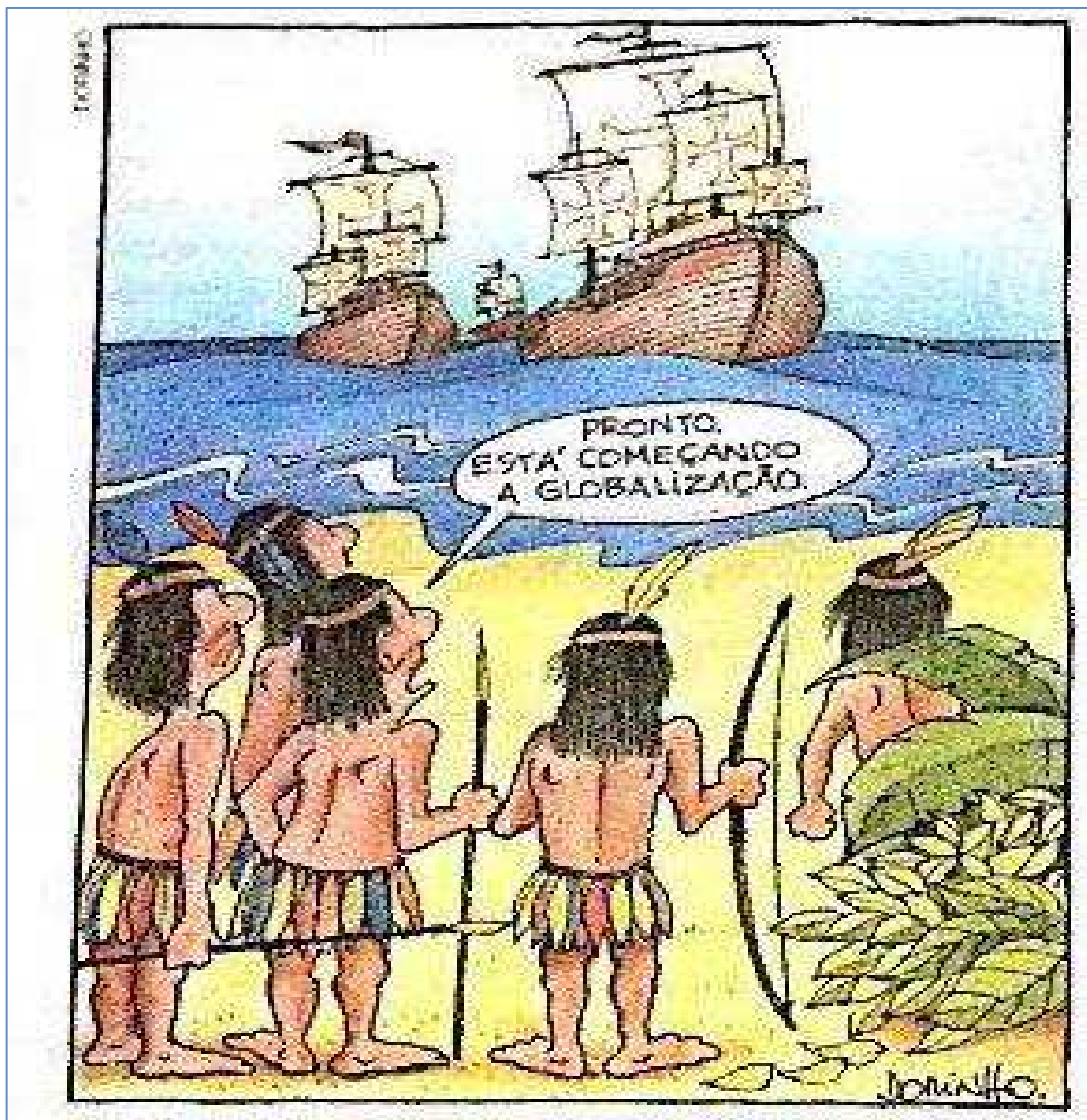
#### **4.6 - Representações Indígenas através da globalização**

Nessa seção a análise partiu das perspectivas de globalização tratadas pelos livros didáticos, em especial, no livro de Sociologia que traz textos críticos sobre o processo de

globalização. As imagens encontradas são desobedientes ao modelo hegemônico que define a globalização na maioria dos livros didáticos.

Na imagem 26 podemos observar a problematização criada a partir da perspectiva dos indígenas, que se colocam enquanto seres ativos e pensantes, por questionar a globalização trazida pelos portugueses como algo ruim, que irá mudar as estruturas indígenas.

**Figura 26 - O indígena como insurgente no processo de globalização**



**Fonte:** livro didático de Sociologia do Ensino Médio. volume único, p.304.

A globalização corresponde a uma grande massificação da sociedade, refletindo nas formas de convívio como nos valores culturais. Em sua versão hegemônica, desconsidera as especificidades locais e regionais dos demais povos da sociedade e empregando-os em

aspectos culturais homogêneos como os da Europa, uma vez que este procedimento tem ponto de partida no Ocidente. Essa massificação das sociedades ignora as fronteiras que delimitam territórios, principalmente os indígenas que são as principais vítimas nesse processo, pois a invasão de territórios implica em guerras e mortes causadas pelo desejo infinito de produção e consumo cada vez maior. Com o rápido crescimento do processo de globalização, as manifestações culturais, religiosas e étnicas dos povos indígenas estão perdendo seu sentido de ser.

Mais do que isso, a imagem permite estabelecer uma relação entre o processo de globalização e de uma localização expandida, na medida em que a expansão imperialista se globaliza como modo de ser e viver em sociedade, afetando as sociedades indígenas.

O livro de Sociologia ainda traz uma importante reflexão que podemos observar através da figura 27. Temos a seguinte nomeação do capítulo “ Globalização e integração regional”. Na imagem, podemos perceber um personagem manuseando a máquina na qual existe a representação de cada povo, e que este personagem está trajado com uma roupa dos EUA apresentando as concepções imperialistas dominantes que tornam modelos seus pensamentos políticos, econômicos , científicos e sociais como certos e eficazes. Na mesma máquina, vemos que os povos que se apresentavam pela especificidade saem todos em um estado hegemônico. Dessa forma, analisamos que o modelo eurocêntrico manuseando a máquina, coloca todos os povos dentro de uma única representação englobando-os como sendo iguais e sem especificidades

**Figura 27- Denúncia a globalização**



**Fonte:** livro de Sociologia, volume único do Ensino Médio, p. 285.

Compreendemos que o livro didático investe num sentido de crítica ao processo de globalização, problematizando, dentre outras identidades, a indígena. O livro de Sociologia dá mais possibilidades de se discutir as questões indígenas, pois trazem diálogos sobre etnias, raça, diversidade cultural, etnocentrismo, e relativismo para trabalhar questões das diferenças. Por outro lado, as representações indígenas continuam sendo um subtema que pode surgir. Nos quadrinhos lembretes nos finais dos capítulos, existe também uma lista que contém a discussão de Direitos Humanos e povos indígenas. Ressaltamos que a postura curricular dos professores pode fortalecer as visões trazidas pelos livros ou problematizá-las.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção iremos apresentar as considerações finais. Para tanto, inicialmente, iremos retomar os nossos objetivos de pesquisa, que foram: Objetivo Geral: **Compreender os significados das representações indígenas nos Livros Didáticos de Sociologia e História utilizados no Ensino Médio no município de Sumé** e como Objetivos Específicos: a) **Identificar e caracterizar as coleções didáticas utilizadas na escola campo de pesquisa;** b) **Identificar e caracterizar quais são as concepções de descobrimento, espaços ocupados pelos indígenas e globalização apresentados pelos Livros Didáticos de História e Sociologia;** c) **Analisar os lugares e papéis que a presença indígena assume nos Livros Didáticos de História e Sociologia.**

Os objetivos construídos possibilitaram que respondêssemos ao referido problema, sendo assim, inicialmente, identificamos as imagens usadas para as representações indígenas nos livros didáticos de História e Sociologia do Ensino Médio. Logo depois, localizamos as frequências, papéis e os lugares que os indígenas ocupavam e através disso, pudemos compreender como se davam as relações de subalternização estabelecidas pelo colonialismo e por meio do olhar das *Epistemologias do Sul*, compreendermos a descolonialidade presente ou ausente nas imagens dos livros didáticos.

Para responder o problema da pesquisa, analisando as imagens nos livros didáticos de História e Sociologia do Ensino Médio, podemos organizar as visões obtidas através de núcleos de sentido que se dividem em categorias e sub categorias, para apresentar como se dão as representações indígenas. As categorias encontradas foram organizadas em ordem de frequência maior. Em 1ª lugar está o descobrimento e dentro desse vem sua subcategoria trazendo uma perspectiva harmônica da invasão e catequização e a perspectiva insurgente dos indígenas. No 2º momento, encontramos os espaços ocupados pelos indígenas que em sua subcategoria se deu em duas perspectivas: espaço natural e espaço político e, nessa última, existe um espaço voltado para o Estado, no qual o indígena é um ser passivo e o outro um lugar voltado para o indígena enquanto ser ativo. E por último, encontramos a categoria de globalização com sua sub categoria homogeneização.

Dentro dessas categorias que encontramos percebemos que as predominâncias nos livros didáticos se prenderam muito mais as concepções de Colonialidade. A densidade com que se trata a “chegada” e como o país passou a ser conhecido depois das perspectivas europeias tem mais significados do que tratar de outras histórias como por exemplo, falar da participação indígena dentro da política. Percebemos que existe uma hierarquia do saber

quando se trata das questões indígenas, essa vem sempre em quadro lembrete, outras histórias e propostas e, dessa maneira, não ocupa uma posição central dos textos que vem introduzindo e desenvolvendo os temas abordados nos livros didáticos.

O dialogo estabelecido entre abordagem teórico-metodológica usada permitiu que discutíssemos e olhássemos de outra forma as imagens fotográficas, charges e curriculares dos livros didáticos. As observações permitiram que encontrássemos respostas para as representações usadas que refletiram sobre condições de hierarquia do saber, do poder e do ser indígena.

As análises dos textos curriculares trouxeram uma representação muito mais monocultural dando invisibilidade aos indígenas, uma vez que o que predomina nas representações indígenas remete muito mais às questões europeias quando se referem aos eventos dos próprios europeus, do que mesmo tratar das questões indígenas de forma mais intensa, abordando suas lutas, culturas e religiões. Vez ou outra, as questões indígenas foram abordadas, como por exemplo, quando se remete a política e ao índio como ser ativo, no que se refere à resistência. Dessa forma, percebemos que o currículo produz muito mais invisibilidades do que visibilidades.

Os lugares, papéis e frequência que os índios aparecem e ocupam nos livros didáticos são de subalternos e estão dentro de uma homogeneização. As especificidades históricas e culturais não são abordadas de maneira a dar espaço e lugar do índio se pronunciar. Por outro lado, no momento em que o índio se coloca, as representações desse momento são apresentadas por charges sem que exista uma abordagem mais propícia para trabalhar o *locus de enunciação* indígena. Ou seja, a representação acontece por um viés que não é considerado tão importante como também a própria fala do ser indígena não intensifica o significado de sua colocação, uma vez que ele está falando de sua própria realidade. Sobretudo, as abordagens usadas nos livros didáticos não problematizam as relações estabelecidas entre os portugueses e os indígenas. Pelo contrário, as imagens refletem que os indígenas estavam no caminho para a “descoberta” do país. Os livros de História estão mais nesse viés histórico de narrar esse acontecimento harmônico do descobrimento, enquanto que o livro de Sociologia por mais resumido que seja para representar os indígenas, procura problematizar o processo de globalização. Nesse sentido, o livro no capítulo 12 “Globalização e integração regional” traz aspectos de denúncia do processo de homogeneização.

O exercício da construção de conhecimento é um caminho sem fim e dinâmico, pois quanto mais estamos construindo essa ponte, nos parece que distante estamos e que precisamos nos renovar metodologicamente, e esse é um processo relativo a cada ambiente

estudado. Nessa busca pelas representações indígenas nos livros didáticos, nos deparamos com dois limites da pesquisa. O primeiro remete à observação das imagens para além do que estava sendo apresentado, pois identificar certa imagem e enxergar elementos que a priori a imagem não tem, a pretensão de mostrar é algo que necessita de tempo e dedicação. O segundo limite está voltado para a ausência da observação da prática curricular das/dos professoras/professores na utilização dos livros didáticos. Esse momento nos permitiria uma amplitude sobre as representações indígenas dentro dos aspectos coloniais e/ou descoloniais na medida em que confrontaríamos as imagens com as práticas curriculares docentes. Nesse confronto iríamos entender os significados atribuídos as imagens dos livros didáticos pelas/pelos professoras/professores, como também desmistificar e revelar as formas com quais são trabalhadas as recontextualizações das suas práticas curriculares.

Esses limites proporcionam novos questionamentos que foram construídos durante o percurso desta pesquisa, sendo assim, deixarei aqui algumas questões: Como o Ensino Superior trabalha as representações indígenas? Quais representações são atribuídas aos indígenas e quais os critérios que os próprios índios usam para formar sua identidade indígena? Estes questionamentos que surgiram durante a pesquisa permitem que o campo de construção do conhecimento permaneça em movimento. O importante é que seja um movimento que permita a construção de conhecimento.

Dessa maneira, o esforço dedicado durante a pesquisa permitiu que compreendêssemos que existem realidades diversas e que as especificidades são elementos fundamentais para os grupos, principalmente para aqueles considerados como subalternos historicamente. Assim, pretendemos continuar com os estudos sobre sujeitos que impulsionam a história do nosso país e que de certa maneira são estigmatizados e estereotipados. Para tanto, precisamos nos debruçar sobre os fenômenos sociais dentro dos seus processos históricos, sociais e culturais, sobretudo, o antagonismo que surge dentro das subjetividades da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, José Luciano de Queiroz *et al.* **Diversidades étnico-raciais e interdisciplinaridade: diálogos entre as leis 10.639 e 11.645.** Ed. UFCG. 2013
- AMOROSO, Marta. **Terra de Índio: imagens em aldeamentos do Império.** São Paulo, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BAUMAN, Zigmunt, **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005
- BORDIEU, Pierre. **La reproduction.** Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- Gonzalez, L.(1986). **E a trabalhadora Negra, cumé que fica?.** Revista Mulherio, Bahia, Ano p.1-42
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- INSTITUTO SOCIAL AMBIENTAL. Disponível em: <https://https://www.socioambiental.org/pt-br> acessado em 26 de Setembro/2016.
- LARAIA, Roque de Barros. **Um conceito Antropológico.** 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade,** Rio de Janeiro n 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial.** Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista chilena de literatura,** Coimbra, 2005.



\_\_\_\_\_. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Gedisa, 2007.

\_\_\_\_\_. Novas Reflexões sobre “a ideia de América Latina”: à esquerda e a opção decolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **O que é uma educação Decolonial.** ? Disponível em: [http://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DECOLONIAL](http://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL). acessado em 26 de Setembro/2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUENTAL, Pedro de Araújo. **A latinidade do conceito de América Latina.** 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificación Social.** 2000

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** En libro: La \_\_\_\_\_ colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.). CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponível na web em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a Civilização Processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideú: Trilce, 2010b.

SILVA, Aracy Lopes *et al.* **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 3ed. São Paulo. 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. Teorias do Currículo: uma introdução crítica. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2000.

SOUZA JÚNIOR, **Marcílio**. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

TUBINI, F. Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo crítico. **FONGDCAM**. 2012. Disponível

em:<<http://fongdcam.org/wpcontent/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>>

Acesso em: 28 jan. 2014.

TUBINO, F. La praxis de la Interculturalidad em los estados nacionales latino-americanos. **Cuadernos Interculturales Valparaiso**, Chile n, 5 julio-diciembre, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista educação intercultural hoje em América Latina**, La Paz, Bolívia, 2009.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. “**Muita terra pra pouco índio ? uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito**”. Brasília. 1995.

LIMA, Júnia Marúsa Trigueiro. **Povos indígenas no Brasil (UMA INTRODUÇÃO): identidade, relações interétnicas e territorialidade**. Campina Grande. 2013