



Revista Tempo e Argumento
ISSN: 2175-1803
tempoeargumento@gmail.com
Universidade do Estado de Santa Catarina
Brasil

Coelho, Mauro Cezar; Bastos Rocha, Helenice Aparecida
Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil
Revista Tempo e Argumento, vol. 10, núm. 25, 2018, Septiembre-Diciembre, pp. 464-488
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180310252018464>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338159308023>

- Como citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil

Resumo

O artigo problematiza a forma como o indígena é apresentado na narrativa de dez obras da literatura didática de história, aprovadas no PNLD/2011. Analisamos os temas nos quais os povos indígenas são presença recorrente: a América antes da chegada dos europeus e os primeiros anos da colonização. Argumentamos que a presença indígena nas narrativas não significa a adoção de uma perspectiva que considere sua participação efetiva nos processos históricos abordados pela literatura escolar. O protagonismo indígena está ausente dessas narrativas. Essa ausência tem desdobramentos tanto para a conformação do saber histórico na Escola quanto para a formação dos alunos. De um lado, contribui para a permanência de um saber histórico escolar reiterativo dos princípios estabelecidos para a disciplina ainda no século XIX. De outro, reafirma uma concepção recorrente no senso comum acerca do Índio e de seu lugar social.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. Eurocentrismo. Protagonismo Indígena.

Para citar este artigo:

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

DOI: 10.5965/2175180310252018464

<http://dx.doi.org/10.5965/2175180310252018464>

Mauro Cezar Coelho¹

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor na Universidade Federal do Pará (UFPA).
Belém - PA - Brasil
mauroccoelho@yahoo.com.br

Helenice Aparecida Bastos Rocha²

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
São Gonçalo - RJ - Brasil
helarocha@gmail.com

¹ Responsável pelo projeto Narrativa Histórica e Função Pedagógica: o passado colonial na Literatura Didática 1995-2012, que tem o apoio institucional da Universidade Federal do Pará (2017-2019).

² Responsável pelo projeto Narrativa Histórica, que tem o apoio da bolsa Prociência UERJ (2017-2020).

Paradoxes of indigenous protagonism in the brazilian history school writing

Abstract

The article discusses how the indigenous is presented in the narrative of ten books of the didactic literature of history, approved in the PNLD / 2011. We analyse the themes in which indigenous peoples are a recurrent presence: America before the arrival of Europeans and the first years of colonization. We argue that indigenous presence in narratives does not mean adopting a perspective that considers their effective participation in the historical processes addressed by school literature. The indigenous protagonism is absent from these narratives. This absence has consequences both for the construction of the historical knowledge in the School and for students' formation. On the one hand, it contributes to the durability of a repeated scholarly historical knowledge founded in principles established for the discipline in the nineteenth century. On the other, it confirms a recurring common sense conception about the Indian and his social place.

Keywords: History Teaching. Didactic Book. Eurocentrism. Indigenous Protagonism.

*“A consequência da história única é a seguinte:
rouba-se a dignidade das pessoas.
Dificulta-se o reconhecimento da
nossa humanidade compartilhada.
Enfatiza-se o quão diferentes somos
em detrimento de quão iguais somos.”*

Chimamanda Adichie

Introdução

Pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre as abordagens adotadas pelos livros didáticos acerca dos povos indígenas apontam alguns problemas recorrentes. Os indígenas são apresentados de forma estereotipada, de modo que as análises os identificam como vítimas do processo da colonização e destituídos de qualquer agência, entre outros predicados. Certamente, no âmbito da história vivida, os povos indígenas como um todo foram vítimas de tal processo e seus efeitos perversos a longo prazo se refletem até hoje. Entretanto, a apresentação reiterada desses personagens de nossa história na narrativa escolar apenas como vítimas – além de ignorar a literatura didática que problematiza a agência indígena – produz efeitos de sentido adversos na formação identitária para a diversidade dos alunos da escola brasileira.

De lá para cá, outros elementos concorrem na formulação da narrativa histórica de caráter didático, bem como o próprio livro didático tornou-se um objeto regulado pelo Estado, com exigências que vão do âmbito técnico ao pedagógico, passando por outras do campo disciplinar e legal. Estamos nos referindo à produção de tal narrativa nos livros didáticos, em especial os que concorrem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em funcionamento desde a década de 1990. Eles necessitam, portanto, atender a um edital publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Os produtores dos livros didáticos – autores, como responsáveis diretos, e editoras, como responsáveis em última instância – precisam acatar a determinações que exigem o aperfeiçoamento das obras didáticas submetidas ao PNLD.³

Mesmo com todas as regulações existentes, os estudos atuais acerca das abordagens da História Ensinada sobre os povos indígenas indicam que a dizimação, étnica ou física, predomina em boa parte das abordagens presentes na literatura didática e nas aulas de história que utilizam tais materiais (GRUPIONI, 1998, p. 481-525; OLIVEIRA, 2003; MARIANO, 2006; COELHO, 2009).

Diante dessa constatação, o caminho escolhido neste artigo foi o de, em sua primeira parte, realizar considerações sobre a especificidade da literatura escolar de

³ Os livros analisados neste artigo foram elaborados sob a vigência do Decreto nº 7.084/2010. A partir de julho de 2017 passou a vigor o Decreto nº 9.099/2017, que alterou diferentes características do Programa.

história e seu papel na formação histórica de seus leitores e alunos da escola brasileira. Na segunda parte do texto, apresentaremos breves considerações acerca do protagonismo indígena, a partir das contribuições do campo da História Indígena. Analisaremos as características que evidenciam as formas como os indígenas estão presentes na narrativa didática sobre a conquista do território da América portuguesa à época da colonização, verificando seu lugar nas narrativas dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2011, após a aprovação da lei 11.645/2008. Nossa busca é a de constatar a permanência ou a mudança das características já mencionadas, diante de uma legislação que almeja a alteração dessa narrativa. Na última parte, pretendemos problematizar as permanências que ocorrem, propondo como alternativa o deslocamento ético e epistemológico do conhecimento disciplinar que ainda funciona para a formulação de base da narrativa escolar sobre a história do Brasil.

A literatura escolar de história: aspectos subjacentes

Segundo as proposições de diferentes campos de conhecimento, nossa formação identitária ocorre especialmente a partir das histórias que chegam a nós, por diferentes meios (CARRETERO, 2010; BRUNER, 1997; GUIMARÃES, 2009; WERSTSCH, 2002). Nas culturas tradicionais, especialmente através da oralidade dos mais velhos; na cultura contemporânea, por vários meios de comunicação, em diversos suportes, interagem a escrita, imagem e som para transmitir narrativas que compõem identidades fragmentárias, evidenciando usos caleidoscópicos de diferentes referências temporais. Na especificidade da cultura escolar, permanece a tradição do suporte escrito, em especial dos livros, como instrumentos de ensino e aprendizagem para a transmissão de uma narrativa consolidada sobre a nação e o mundo. Tais livros mantêm uma relação com a memória e com a produção historiográfica, ambas mobilizadas para atender às finalidades sociais de formação das novas gerações.

Por conseguinte, as formas como os diferentes sujeitos que constituem nossa história são representados, ou negados, na literatura escolar na segunda década do século XXI, suscitam questões que dizem respeito a uma história do ensino de História e à função desse ensino. Podemos evocar ao menos duas funções da história escolar, na

Educação Básica: a função de compartilhamento do conhecimento validado cientificamente (bem como do acesso às formas de produzi-lo) sobre o passado comum e a função formativa de identidades diversas.⁴

A presença dos indígenas no território que passaria a constituir posteriormente a América Portuguesa, as características de seus povos e sua atuação na relação com os colonizadores é tema presente na literatura didática desde seu surgimento, no final do século XIX, em movimento já exaustivamente analisado pela historiografia de constituição da nação, no século XIX. Naquele momento, foi estabelecida a pedra fundamental sobre o papel a ser desempenhado pelos indígenas (bem como africanos e afrodescendentes) nas narrativas sobre a formação da nação e essa direção foi incorporada pela literatura escolar de então, evidenciando as relações constituintes entre a historiografia nacional e a história escolar como um dos dispositivos para atingimento das finalidades de formação da identidade nacional (GUIMARÃES, 1988).⁵

No campo curricular, estudos acerca das narrativas didáticas de história têm apontado para a tendência à estabilização de determinados conteúdos no interior de narrativas escolares. O currículo da disciplina História na escola, base para a seleção e organização desses conteúdos, responde às finalidades sociais de transmissão de um legado vinculado ao passado, pactuado socialmente como parte dos conhecimentos e valores necessários à formação de identidades (AMEZOLA, 2007; WILLIAMS, 2003; HOBBSAWM; RANGER, 1984, p. 9-23). A narrativa constituída aí é uma composição da história e da memória, inclusive escolar, que define o cânone a ser ensinado e aprendido segundo as finalidades sociais estabelecidas (GUYON; MOUSSEAU; TUTIAUX-GUILLON, 1994, p. 11- 33).⁶

⁴ Consideramos aqui os documentos normativos que situam o lugar da disciplina na Educação Básica: BRASIL, 1997: 25-27; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010a: 14.

⁵ A análise sobre a dissertação de von Martius acerca dos indígenas entre as três raças fundadoras do Brasil também contribui para a reflexão sobre o lugar do indígena a partir daquele momento (TURIN, 2006).

⁶ “A memória seleciona os grandes episódios do passado, transforma os atores em heróis, oculta os eventos que prejudicaram a coesão do grupo (como guerras civis, grandes conflitos sociais, repressão do poder central, ocupação estrangeira...). A memória do grupo legitima o presente, constitui uma visão ideal do grupo, alimenta seu imaginário” (GUYON; MOUSSEAU; TUTIAUX-GUILLON, 1994). Do original: “La mémoire sélectionne les grands épisodes du passé, transforme des acteurs en héros, occulte des événements qui nuiraient à la cohésion du groupe (du type guerres civiles, grands conflits sociaux, répression du pouvoir central, occupation étrangère ...). La mémoire du groupe légitime le présent, elle donne du groupe une vision idéale, elle alimente son imaginaire.”

A partir da seleção que constitui a narrativa escolar sobre a nação, diferentes estratégias editoriais vieram sendo utilizadas para estabelecer as presenças diversas de indígenas, portugueses, africanos e afrodescendentes na História do Brasil. Especificamente a partir da primeira década do século XXI, o tema da história e cultura indígenas vem sendo ressignificado no currículo escolar, ao sofrer o impacto de demandas legais e políticas públicas que envolvem a gestão dos direitos e deveres de memória. O reconhecimento do protagonismo indígena impacta a narrativa sobre o passado, exigindo o redimensionamento de suas ações na história do Brasil. A busca de reconhecimento de seu protagonismo em sua história na contemporaneidade leva a que se indique que a história indígena narrada incorpore o indígena como protagonista no tempo passado.

Dessa maneira, o universo editorial tem sido demandado a recontar a história do início da Conquista do território, no sentido de evidenciar a existência da história e das culturas indígenas. Com o estabelecimento do PNLD na década de 1990 e com a promulgação da Lei 11.645/2008, os livros didáticos vêm dedicando unidades, capítulos e seções relativos aos conteúdos curriculares, incluindo informações sobre os povos indígenas. A análise da literatura didática permite perceber como a agência indígena é situada nessas narrativas, o quanto elas carregam da tradição já estabelecida sobre esses sujeitos e o que expõem de novo, a partir das demandas apresentadas.

Os livros analisados para este artigo fazem parte do PNLD 2011, imediatamente posterior à legislação mencionada. Foram aprovadas 16 coleções dedicadas ao ensino fundamental e, entre elas, dez dedicam um capítulo ou seção específicos para os povos indígenas e outro para o contato entre portugueses e indígenas (BOULOS JÚNIOR, 2010; BRAICK; MOTA, 2010; CABRINI; CATELLI JÚNIOR; MONTELLATO, 2009; CARDOSO, 2009; COTRIM; RODRIGUES, 2009; DREGUER; TOLEDO, 2009; FIGUEIRA; VARGAS, 2009; MELLO; COSTA, 2009; PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2009; PILETTI; LEMOS, 2008)⁷. Dessa maneira, a análise apresentada percorrerá esse conjunto de capítulos ou seções, referidos àquilo que a historiografia conceitua como América Portuguesa. As coleções

⁷ As seis demais coleções do PNLD/2011 não estabelecem um capítulo ou seção para os povos indígenas, descrevendo-os no interior do capítulo do contato entre portugueses e indígenas.

que analisamos são uniformes nesse sentido – todas trazem um segmento no qual abordam os primeiros contatos e os primeiros movimentos da relação estabelecida entre indígenas e europeus, o que evidencia o cumprimento de um certo cânone no tratamento do tema.

A análise será guiada por duas balizas, relacionadas ao processo de leitura, em seu sentido mais amplo de estabelecimento de contato entre um acervo ou arcabouço já existente, que constitui nossa bagagem experiencial, e um novo universo de conhecimentos⁸. Tal arcabouço é o que nos permite atribuir sentido, apreender significados e garantir inteligibilidade à história ensinada na Escola. A literatura escolar faz parte da segunda baliza, oferecendo – em forma didatizada – um conhecimento novo que pode contribuir para a formação dos alunos da escola brasileira em sua historicidade. Entendemos que a literatura escolar sobre os indígenas coloca em contato o que já se sabe sobre eles, com o universo de saberes que a narrativa escolar tem a trazer como novo.

A partir de narrativas como a analisada, pretendemos problematizar que função pedagógica a disciplina cumpre nessas mesmas abordagens. Que concepção de história e que participação ela assume na conformação de um modo de perceber e de ler o mundo, considerando as bagagens amalhadas em seu percurso, é o que nos interessa problematizar, também.

Protagonismo indígena na historiografia e no saber histórico escolar

O campo da História Indígena e do Indigenismo enfrenta alguns desafios. Diante de uma historiografia na qual os povos indígenas têm presença diminuta e na qual comparecem como objeto do interesse de outros agentes, elegê-los como foco das análises é, já, uma tarefa de monta. A oferta de documentos constitui uma outra *batalha*. Quanto mais nos distanciamos do tempo presente, menores são as chances de nos depararmos com documentos escritos produzidos por indígenas. Um e outro desafio, no

⁸ Para a elaboração teórica das balizas apresentadas na relação com a leitura, ver Robert Scholes (1989) e a proposta de relação entre tempo e narrativa em Paul Ricoeur (1994 e 1997).

entanto, conformam o rol de operações que os historiadores realizam, pois demandam o domínio dos instrumentos do ofício para trazer o indígena à cena histórica e fazê-lo *falar*.

Reconhecer o protagonismo indígena, porém, desafia os historiadores desde uma outra dimensão de seu trabalho. Não se trata, apenas, de arrolar eventos nos quais os povos indígenas estiveram envolvidos, mas de assumir uma outra perspectiva nas abordagens. Tratar de protagonismo indígena requer assumir o índio como agente histórico pleno, demarcado por interesses, agendas e propósitos próprios. Exige do historiador que atente para as perspectivas indígenas, para suas trajetórias, para suas motivações.⁹

Abordar o protagonismo indígena significa considerar como relevantes as motivações e as ações indígenas, concebendo-as como resultado e resultante de escolhas, avaliações, contextos e situações que lhes são próprias, reconhecendo e incorporando a perspectiva indígena. Isso não se limita, que fique claro, ao uso de documentos nos quais as falas indígenas estejam presentes, mas no redimensionamento das abordagens, especialmente no abandono de uma postura que assume, de forma unívoca, a Europa e os processos que lá se constituíram como as matrizes da História do Brasil.¹⁰ Como veremos no andamento deste artigo, o descentramento da história narrada a partir unicamente da Europa e de suas referências culturais (QUIJANO, 2005, p. 227-277) se mostra uma questão basilar para os estudos acerca das relações entre europeus e seus outros, sejam eles os indígenas, africanos ou outros povos colonizados.

Este último movimento se mostra fundamental não apenas para a escrita da história indígena, pois, vem impactando a conformação do saber histórico escolar, segundo encaminham as transformações ocorridas no conteúdo curricular, estabelecidas pela alteração do artigo 26º da Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996). A assunção de que a História do Brasil compreende a História da África, a Cultura Afro-brasileira e a História Indígena redimensiona a memória construída acerca da formação

⁹ Tais desafios têm sido enfrentados por diversos historiadores, no Brasil e em outros países; a seguir, arrolamos alguns dos trabalhos que conformam o campo (CUNHA, 1992; FARAGE, 1991; SANTOS, 1999; ALMEIDA, 2003; SILVA, 2014; SOMMER, 2000; ROLLER, 2013; SCOPEL; DIAS-SCOPEL; LANGDON, 2015; BORGES, 2016. DIEHL; JEAN LANGDON, 2015).

¹⁰ Para uma problematização da crítica ao eurocentrismo que não considera a complexidade das conexões mundiais, ver Serge Gruzinski (2003) e Barbara Weinstein (2003).

do país e da nação. Decorrente das demandas da sociedade civil, a inclusão de tais temáticas representa não apenas uma ampliação dos temas relativos à História do Brasil, mas o reconhecimento de que vastos segmentos da sociedade brasileira não se viam representados, de fato e de direito, na História Ensinada, conformando uma memória excludente acerca da formação do país e da sociedade (COELHO, 2013).

Quando a legislação vigente menciona o termo protagonismo, nos obriga a considerar sua etimologia grega: “lutador principal”, e seu significado contemporâneo, de “atores que configuram as ações de um movimento social”¹¹. Ao realizar o exercício aqui proposto, de evidenciar os paradoxos do protagonismo indígena tal como ocorre na narrativa escolar, estamos oferecendo elementos para a transformação futura dessas narrativas na direção de uma educação voltada para a defesa, manutenção e fortalecimento da democracia (BRASIL, 1988: Art. 205, Art. 206; BRASIL, 1996: Art. 27; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010b: Art. 4-6). Daí ser necessário verificar de que forma o saber histórico escolar, por meio da literatura didática, enfrenta o desafio colocado pela sociedade civil através da legislação e das políticas públicas.

Protagonismo indígena na Literatura Didática

Na pesquisa realizada foram analisadas dez coleções didáticas. Os livros didáticos de História arrolam conteúdos que buscam dar conta da experiência humana, especialmente a ocidental. Assim, eles contemplam um espectro temporal que parte das primeiras formações humanas e alcança o tempo presente, selecionando temas, espaços e recortes cronológicos. Apenas uma das coleções se organiza na perspectiva da história temática.¹²

Essa característica da literatura didática demandou a elaboração de um recorte. Os povos indígenas são acionados em alguns temas/assuntos: Ocupação da América, América antes da Conquista, Expansão Ultramarina, Colonização da América pelos

¹¹ Cf. Antonio Geraldo da Cunha (1997), do grego *protos* “primeiro, principal” e *gonistes* “lutador, competidor”. Sobre o significado de protagonismo que predomina atualmente, referido aos grupos identitários e movimentos sociais, ver Maria da Glória Gohn (2008, p. 9).

¹² Para uma análise sobre a organização dos conteúdos de todas as coleções aprovadas no PNLD 2011, ver o **Guia dos Livros Didáticos PNLD 2011** (BRASIL, 2011).

européus. Via de regra, os povos indígenas desaparecem das abordagens didáticas, abrupta ou gradualmente, à medida que os livros didáticos passam a lidar com temas mais contemporâneos. Diante disso, nos ocuparemos aqui com a análise dos segmentos dos livros didáticos que abordam a América antes da chegada dos europeus, tratam dos contatos iniciais e dos primeiros tempos da colonização – temas nos quais os povos indígenas são sobejamente citados. Em função desse recorte, nos detivemos nos volumes destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental e, neles, no conteúdo infracitado.

Em relação àqueles conteúdos, consideramos três dimensões. Em primeiro lugar, nos interessou a perspectiva adotada pelas coleções, no que concerne à orientação dada à História do Brasil. Partindo de uma sugestão de Manuela Carneiro da Cunha (1992), atentamos para o epicentro da História Ensinada – que fatores, eventos, interesses movimentaram a história contada pelas coleções. Em segundo lugar, importava saber que atores eram arrolados na narrativa didática e qual papel lhes era atribuído. Em terceiro lugar, realizamos uma tipologia das ações dos agentes considerados pela narrativa, de modo a saber o papel destinado aos povos indígenas na História contada pelos livros didáticos. Por meio desses procedimentos, almejamos caracterizar a forma como os indígenas participam das narrativas e elaborar uma reflexão sobre a leitura que é possível fazer a partir dessa narrativa, considerando a bagagem acionada e a função pedagógica da história ensinada.

Iniciemos pelos atores das narrativas didáticas. Classificamos como atores todos os agentes indicados, nominalmente ou por meio de sua função, posição política, condição étnica ou categoria histórica (colonizador, metrópole, donatário, bandeirante etc.). Consideramos como atores todos os que realizam alguma ação na narrativa oferecida e, por conseguinte, têm alguma importância na conformação dos processos históricos abordados pela literatura didática.

Verificamos que o tamanho do elenco varia de uma coleção para a outra. Isto não impede a ocorrência de reincidências que conformam um indício importante sobre o estatuto do Índio no saber histórico produzido pela literatura didática. Vejamos, então, os agentes mais acionados pelos autores de livros didáticos. Os portugueses e a metrópole aparecem em todas as coleções, seguidos dos jesuítas, dos donatários e dos europeus,

citados em oito abordagens dos temas selecionados. Os franceses e Martim Afonso vêm em seguida – são referidos em sete coleções, e os indígenas são citados em seis.

Isto não quer dizer, como se pode supor, que os indígenas sejam pouco citados. Os livros didáticos os acionam por mais de uma categoria – ameríndios, índios, indígenas, nativos e povos indígenas, entre outras denominações. Isso ocorre com os demais agentes – coroa, metrópole, Portugal e portugueses são acionados para dar conta da Metrópole portuguesa e da relação de dominação que ela exercia sobre a colônia. Há, todavia, uma significativa diferença na incidência de referências aos povos indígenas (qualquer que seja a categoria utilizada) e aos europeus.

Tabela 1			
IDENTIFICAÇÃO DOS AGENTES POR CONDIÇÃO			
Coleção	Agentes		
	Europeus	Indígenas	Mestiços
História	Colonizadores; Donatários; Europeus; Jesuítas; Martin Afonso (M.A.); Metrópole; ¹³ Missões; Portugueses; Tomé de Sousa (T.S).	Indígenas.	
História – das Cavernas ao Terceiro Milênio	Comerciantes de outras nações; Comerciantes, navegadores e o rei de Portugal; D. João III; Donatários; Europeus que viviam na América; Fernão de Noronha; França; Franceses; Governadores Gerais; Grande esquadra comandada por Pedro A. Cabral; Homens-bons; Jean de Léry; Jesuítas; M.A.; Metrópole; Pero Vaz de Caminha; Portugueses; Rei da França; Sucessores de T.S.; T.S.	Ameríndios; Famílias Linguísticas; Índios; Pajés; Povos Indígenas; Tribos; Tupis.	Mestiços.
História – Sociedade & Cidadania	Estácio de Sá (E.S.); Franceses; Igreja; M.A.; Mem de Sá; Metrópole; Missionários; ¹⁴ Portugueses.	Indígenas.	
História e vida integrada	Metrópole; Cabral; Viajantes; Portugueses; Europeus; Traficantes; Franceses.	Não nominado, mas relacionado aos povos indígenas; Povos indígenas.	

¹³ Por meio da categoria Metrópole, reunimos todos os agentes a ela relacionados, como rei de Portugal, Coroa, governo português, administração metropolitana etc.

¹⁴ Por meio da categoria Missionários, reunimos todas as referências às ordens missionárias.

História Temática – diversidade cultural e conflitos	Américo Vespúcio; Colonizadores; Cristóvão Jacques; Donatários; Europeus; Franceses; Governadores-gerais; Jesuítas; Mem de Sá (M.S.); Metrópole; Pereira Coutinho; Portugueses; Rei; T.S.	Araweté; Indígenas; Tamoio.	Mamelucos paulistas.
Novo História - conceitos e procedimentos	Colonizadores; Colonos; Condenados; Donatários; Espanhóis; Europeus; Francisco Pizarro; Governador-geral; Jesuítas; M.A.; Membros da Igreja Católica; Metrópole; Muitas pessoas; Padres; Portugueses; T.S.	Caetés; Chefes das várias famílias; Escravos; Grupos humanos que ocupavam o litoral do atual Brasil; Inca; Incas; Indígenas; Líderes religiosos indígenas; Outros povos; Pajés; Sacerdotes Incas; Tupinambás; Tupiniquins.	
Para entender História	Autoridades de Lisboa; Cabral; Caminha; Comerciantes italianos; Degredados; Donatário; E.S.; Europeus; França e outros países; Franceses; Governador; Jean de Léry; Jesuítas; João Ramalho; M.A.; Metrópole; Navegantes; Negociantes Franceses; Pero L. de Souza; Portugueses; Soberano francês; Villegaignon.	Caetés; Chefes Indígenas; Conselho da Aldeia; Guaranis; Índios; Pajé; Potiguares; Tabajaras; Temiminós; Tupinambás; Tupiniquins; Tupis.	
Saber e fazer História	Anchieta e Nóbrega; Câmaras; Comerciantes franceses, ingleses, holandeses e espanhóis; Donatário; Espanhóis; Europeus; Franceses, holandeses e ingleses; Governadores-gerais; Governo e Igreja; Homens-bons; Inquisição; Jesuítas; João Ramalho; M.A.; M.S.; Metrópole; O rei e o altos funcionários do governo; Portugueses; Rei D. João III; Rei D. Sebastião; Reis de Portugal e Espanha; Religiosos; Thomas Cavendish; Visitador.	Confederação dos Tamoios; Escravos indígenas; Guaranis; Nativos; Povos indígenas; Povos Jê; Povos que habitavam as terras que hoje fazem parte do Brasil; Tupis.	
Tudo é História	Colonos poderosos; Condenados pela Inquisição; Desembargadores; Diogo Álvares Correia; Donatários; Espanhóis; Europeus; Franceses; Funcionário do Estado; Governador-Geral; Igreja; Jesuítas; Metrópole; Portugueses; Rei de Portugal; T.S.	Guarani; Indígenas; Macro-Jê; Prisioneiro (indígena); Tupi-Guarani; Tupinambá.	
Vontade de saber História	Cristóvão Jacques; Donatário; Europeus; Felipe II; Franceses; Igreja católica; Jesuítas; M.A.; Metrópole; Portugueses; Rei de Portugal; T.S.; Tupiniquins.	Antônio (indígena); Indígenas.	

Fonte: Elaboração dos autores.

Evidentemente, não partimos do princípio de que uma maior incidência de agentes identificados com a Europa ou com a Metrópole constitua um indício decisivo da

perspectiva adotada pelos livros didáticos e do lugar da agência indígena na História contada por eles. É, todavia, significativo que a maior parte dos agentes tenham relação direta com a Europa, seus interesses e sua trajetória. A diferença que detectamos no rol de agentes constituintes das narrativas certamente quer dizer alguma coisa e ensina algo aos leitores sobre História, sobre a História do Brasil e sobre os agentes envolvidos. Ela aciona uma bagagem, encaminha um sentido para a História ensinada e mobiliza aspectos que levam à identificação ou não, na formação de identidades. Note-se, na Tabela 1, que apenas um indígena é nominado. Apenas Antônio, líder da Santidade Jaguaribe, é reconhecido por seu nome e é sujeito de uma ação. As demais ações indígenas são atribuídas ao coletivo índios, indígenas, povos indígenas, tupis etc.

Tal postura tem desdobramentos decisivos na História ensinada. Consideremos, brevemente, as formulações que a própria literatura didática frequentemente elabora acerca da importância do saber histórico e da perspectiva da qual afirmam partir. Em quase todas as coleções didáticas ocupadas com o saber histórico, o primeiro volume e os primeiros capítulos de cada volume tratam do que podemos chamar de natureza da História e do saber histórico. A primeira é concebida como resultado da ação de todas as pessoas que, por meio das relações que estabelecem (de associação ou conflito), fazem movimentar o tempo, atribuindo sentido às coisas, empreendendo mudanças, construindo cultura. A História (o devir) é percebida, nesse sentido, como o resultado da interação de interesses, visões e posicionamentos distintos diante do mundo. O segundo é situado como um saber decorrente de um processo de investigação, calcado na pesquisa documental e no esquadrinhamento das relações mantidas pelos agentes históricos – as pessoas, independentemente de sua condição étnica, de gênero ou posição social.

Pois bem, o que a investigação nas coleções analisadas evidencia é que tais concepções estão limitadas aos capítulos iniciais e não se materializam nas abordagens dos processos históricos. A tabela 1 demonstra que nem a História é concebida como a ação de todas as pessoas, pois algumas pessoas agem mais do que as outras e de forma diferenciada, e nem o saber histórico está embasado em uma abordagem empírica. Os povos indígenas são identificados de modo distinto, não participam de todas as ações e

não têm interesses, não vivem conflitos e não protagonizam, individual ou coletivamente, as ações que conformaram o passado colonial e, por conseguinte, não participaram da formação da sociedade nacional. A narrativa não encaminha qualquer reflexão sobre a natureza do conhecimento abordado e, nesse sentido, não é capaz de formar o estudante para operar os elementos do saber histórico – contexto, agência, interpretação – conforme os seus interesses e suas necessidades.

Um indício importante nesse sentido é a quantificação das ações realizadas pelos diversos agentes. Esse dado importa por duas razões: de um lado, ele indica quem mais atua na trama narrada e, de outro, ele permite perceber a natureza das ações. A partir desse indício, podemos considerar a natureza das ações, verificando como elas são situadas na narrativa histórica – distinguindo ações que interferem no curso dos eventos, situando-as no tempo e diferenciando os sujeitos.

Os dados levantados apontam haver uma diferença significativa entre o volume de ações atribuídas aos agentes europeus e aquelas vinculadas aos agentes indígenas. Isso não quer dizer que o protagonismo indígena não seja objeto da atenção das coleções estudadas. Conforme apontamos páginas atrás, o campo da História Indígena vem desenvolvendo estudos que consideram as agendas desses povos, verificando seus interesses e estratégias na consecução de seus objetivos, a partir de perspectivas próprias. Portanto, é preciso verificar se as ações atribuídas aos povos indígenas pela literatura didática se inserem em campo semelhante de preocupações.

A análise que realizamos constatou posturas distintas em relação aos agentes. Verificamos, por um lado, que a narrativa situa as personagens como agentes de uma ação ou tributários de uma descrição. No primeiro caso, as ações têm desdobramentos no curso dos eventos, no outro, não, pois não há eventos ou eles não são significativos. Assim, “não [encontrar] ouro nem prata” provoca a “[descoberta] de uma árvore típica da Mata Atlântica: o pau-brasil” e tem como desdobramento a decisão de “construir feitorias” (BOULOS JÚNIOR, 2010, p. 234). Da mesma forma, a “[resolução de] ocupar definitivamente o território” resulta no “[envio de] uma expedição comandada pelo militar português Martim Afonso de Sousa” e na decisão de “[implantar] na Colônia um sistema administrativo chamado de capitanias hereditárias” (MELLO; COSTA, 2009, p. 72).

As ações, então, são relacionadas, situadas em contextos – os primeiros contatos, a exploração do pau-brasil, a administração da colônia, as invasões francesas etc. – nos quais os eventos assumem a condição de nexos que emprestam sentido à narrativa. Com as descrições ocorre o inverso. Elas não constituem uma intriga, não situam um processo, não definem um evento ou uma sequência de eventos. Elas situam o sujeito fora do tempo. Elas se ocupam com a descrição dos sujeitos e não com suas ações e os desdobramentos delas. Dessa forma, “[possuir] seu sistema de crenças, língua, rituais, mitos, modo de trabalhar e organização social”, “[sobreviver] essencialmente da caça de animais, da coleta de frutos, raízes e folhas, da pesca nos rios e mares, e ainda de uma pequena agricultura” (PILETTI; LEMOS, 2008, p. 136) não tem qualquer desdobramento na trama – apenas descreve o sujeito. Igualmente, “habitar a costa brasileira no século XVI” ou “[ter] seu próprio modo de vida, seus costumes e tradições” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2009, p. 172) não situa, necessariamente, o agente em uma trama ou intriga na qual ele exerce algum tipo de interferência. A própria decisão de caracterizar os indígenas em sua alteridade, na confrontação com os europeus, deve ser considerada como a produção deliberada de um efeito de sentido que potencializa a diferença entre as personagens. Tal diferença mobiliza hierarquias entre europeus, em suas ações de conquista do território, e indígenas, em sua passividade.

De outro lado, a narrativa atribui algumas ações aos indígenas. Assim, “[ser] dizimada pelas doenças trazidas da Europa, pela escravidão à qual foram submetidos ou pela violência imposta pelo colonizador” (MELLO; COSTA, 2009, p. 37), “corta[r], transporta[r] e armazena[r] as toras de pau-brasil nas feitorias, deixando-as prontas para serem embarcadas nos navios” (PELLEGRINI *et al.*, 2009, p. 174.), “[apreciar] objetos de pouco valor econômico [...] como pentes e espelhos” (FIGUEIRA; VARGAS, 2009, p. 191) ou “[atualmente ser] mortos ou expulsos de suas terras, tomadas por fazendas mineradoras e outras formas de ocupação que os brancos praticaram ao longo dos séculos para explorar os recursos da natureza” (COTRIM, 2009, p. 51) indica o lugar dos agentes a quem tais ações estão vinculadas: não ter qualquer função relevante na trama, não desempenhar papel ativo, não interferir no rumo dos eventos e sofrer as consequências das atitudes de outros. Ações como essas não definem agentes, mas

pacientes. Enquanto os primeiros podem ser caracterizados pelas alterações que promovem no curso dos eventos, pela sua ação positiva (eles realizam algo, independentemente se o que fazem é bom ou mal, do ponto de vista moral ou ético), os segundos apenas sofrem com as ações dos outros. Eles não agem, apenas reagem diante da ação decisiva e incisiva de outrem. O único trecho que se distancia desse conjunto é “morrer lutando em defesa da terra” (PILETTI; LEMOS, 2008, p. 147), que ainda assim é uma reação, de resistência. Entretanto, resulta em uma perda fundamental, a da vida, que impede que essa resistência possa ter consequências.

Está claro, então, que referir os povos indígenas na literatura didática e atribuir-lhes ações não resulta, necessariamente, em narrativas que estabeleçam discursivamente o protagonismo indígena. As narrativas didáticas conformam tramas nas quais os agentes desempenham papéis distintos. Para aprofundar alguns aspectos dessa análise, considerando que os caminhos narrativos seguidos pelas coleções são similares, tomemos, como exemplo, a coleção **História – Sociedade & Cidadania**.

No capítulo «Colonização Portuguesa: administração», ela constrói uma narrativa na qual constam quinze agentes: portugueses, rei de Portugal, governo português, franceses, Martim Afonso de Sousa, Mem de Sá, Estácio de Sá, Metrópole, Igreja, Jesuítas, Franciscanos, Carmelitas, Capuchinhos, Oratorianos e Indígenas. Vejamos, então, que ações são atribuídas a cada um dos agentes. Os portugueses “não encontraram ouro nem prata”, “preferiram continuar se dedicando ao lucrativo comércio de especiarias”, “descobriram a existência de uma árvore típica da Mata Atlântica: o pau-brasil”; “escravizaram milhares de Tupinambás” e “erguiam uma cruz de madeira com as armas do rei de Portugal [quando chegavam às terras brasileiras]”. O rei de Portugal “enviou para cá expedições exploradoras e policiadoras”, “decidiu enviar para cá, em 1530, uma expedição colonizadora” e “decidiu aumentar seu controle sobre o Brasil criando o governo-geral”. O governo português “mandou construir feitorias”, “reagiu [à presença francesa]”, “oferecia [aos donatários] alguns direitos”, “criou também as Câmaras Municipais” e “cuidava do aproveitamento econômico e da administração das terras brasileiras”. Os franceses “passaram a frequentar o litoral brasileiro” e “invadiram a Baía de Guanabara”. Martim Afonso de Sousa “combateu os franceses, explorou o

litoral brasileiro e, numa área habitada por guaianases e carijós, fundou São Vicente” e “mandou erguer as primeiras casas, uma capela e o primeiro engenho, destinado à produção de açúcar”. Mem de Sá “venceu vários grupos indígenas” e Estácio de Sá “mandou erguer um forte na Baía de Guanabara”. A Metrópole “voltou a dividir o território colonial”. A Igreja “difundia os hábitos europeus de trabalho e comportamento entre indígenas e africanos”. Os missionários (capuchinhos, carmelitas, franciscanos, jesuítas e oratorianos) “deram especial atenção à formação e à conversão das crianças indígenas”, “atuaram no litoral nordestino”, “instalaram-se inicialmente em Olinda e dedicaram-se mais aos moradores das cidades”, “atuaram sobretudo nos sertões do Rio São Francisco”, “organizavam missões ambulantes” e “dedicavam-se mais aos enfermos e aos presidiários”. Os indígenas “cortavam e transportavam o pau-brasil” (BOULOS JÚNIOR, 2010, p. 234-243).

Como se pode perceber, ainda que os indígenas estejam presentes na narrativa, eles não são intervenientes. Na maior parte dos casos, eles atuam em favor dos agentes não indígenas – portugueses, a metrópole, os franceses, os colonos ou os missionários, entre outros. Por isso, a maior parte das ações que realizam é trabalhar ou combater, sempre em favor dos colonizadores. Assim constituídas, as narrativas aqui estudadas, mas não apenas elas, não acrescentam saber novo aos estudantes. Elas reiteram a compreensão corrente de que a História ensinada conforma uma narrativa cuja única função é remontar a memória da nação, reproduzindo as formulações construídas desde a segunda metade do século XIX acerca dos elementos estabelecidos que conformam a sociedade nacional, tendo o mito da democracia racial como baliza.

Segundo estabelece uma memória consagrada sobre a nossa formação e que ainda prevalece na literatura escolar de história, dos três elementos que nos formaram, um desempenhou funções decisivas no curso dos eventos que demarcam nossa trajetória, enquanto os demais, índios e negros, participaram de modo restrito e tímido da construção do país e da nação.

É possível concluir que narrativas didáticas como as que analisamos aqui acionam o conhecimento recorrente dos alunos acerca dos povos indígenas somente de forma reiterativa, também reafirmando aspectos de diferenciação em relação a esses povos, e

não de identificação, especialmente relativos à hierarquização em relação a outros grupos étnicos. A bagagem acionada, aqui, serve menos à apreensão do instrumental da disciplina para a crítica da memória e mais à reiteração do que nela há de vicioso – a manutenção da perspectiva de base eurocêntrica, unilateral e excludente.

Mas, seria possível o indígena exercer protagonismo em uma narrativa de conquista e início da colonização do território, se ela se constitui, desde a Europa, como uma história acerca do progresso e da civilização europeia ao longo dos séculos? Como a historiografia que ainda alimenta a estruturação da narrativa escolar sobre a história colonial do Brasil ainda é fortemente eurocêntrica por ausência do enfrentamento dessa característica no campo da história da historiografia brasileira¹⁵, em nossa compreensão, em tais narrativas, os indígenas surgirem com efetivo protagonismo seria um paradoxo. As narrativas escolares não têm como estabelecer os indígenas como efetivos protagonistas.

Ao mesmo tempo, elas realizam uma função reiterativa da memória sobre nossa formação, apresentando, na importância e no estatuto das ações, a confirmação da hierarquia étnico-racial entre os elementos formadores e os preconceitos que a constituem. Com isso, as obras didáticas contribuem para que a disciplina escolar tenha um destino nada alvissareiro. Não tendo nada a oferecer senão uma narrativa que não se difere nem se distingue daquilo que os mitos sobre nossa formação estabelecem, a disciplina acaba por se ver limitada a cumprir uma única função pedagógica: utilizando-se de seu estatuto acadêmico, legitimar a memória, seus vícios e virtudes. A presença indígena nas narrativas aqui analisadas e a natureza das ações que lhe são atribuídas deixam claro o papel assumido pela narrativa escolar no que se refere à formação histórica dos alunos da Educação Básica, quando conta sobre os primeiros tempos da colonização da América portuguesa.

Enquanto diversos povos indígenas viviam suas vidas nas florestas e no litoral, aqui chegaram os portugueses...

¹⁵ Para conhecer mais profundamente o argumento que sustentamos aqui, ver o artigo de Pedro A. Cristóvão dos Santos, Thiago Nicodemo e Mateus H. Faria Pereira (2017).

Anunciamos que pretendíamos analisar e problematizar as formas pelas quais os indígenas participam da narrativa que tematiza os momentos da conquista de seus territórios pelos portugueses. Argumentamos que a problematização seria realizada a partir de duas balizas, a da bagagem experiencial que os alunos e professores levam para a leitura da narrativa sobre os indígenas e a da função pedagógica dessa literatura sobre alunos, em sua formação.

Comprovamos, por diferentes caminhos analíticos que, mesmo após a exigência legal de presença da história e cultura indígena como constitutiva da história do Brasil, a narrativa presente na maioria dos livros didáticos do PNLD/2011 não estabelece os indígenas como protagonistas e permanece reiterando certa memória histórica sobre a origem da nação. Memória pautada na correlação desigual entre atores, em que os portugueses são protagonistas de processos que se desenrolaram ao longo de nossa história e os indígenas são descritos como coadjuvantes exóticos, passivos e atemporais dessas ações.

Percebe-se que a pretensão de substituição de uma memória da tradição por uma memória reivindicada pelos direitos recém-adquiridos precisa ir além da contribuição dos dispositivos legais e da produção historiográfica específica sobre a história indígena, reestruturando internamente a narrativa escolar sobre os personagens que construíram a história nacional em sua relação com a história mundial, de modo a propiciar a constituição de identidades contemporâneas que reconheçam a possibilidade de sua própria soberania e não apenas a subjugação ao outro.

No artigo já citado, anteriormente, de Santos et al (2017), é mencionado o estudo de Dipesh Chakrabarty sobre a institucionalização da disciplina história na Índia, que consideramos uma provocação interessante para o paradoxo que vivemos, neste momento de reivindicação de protagonismos que não estão estabelecidos consistente e continuamente na narrativa acadêmica e, muito menos, na escolar. Chakrabarty afirma que aquela institucionalização ocorreu entre o enclausuramento da história e dos historiadores em seus gabinetes e as demandas da vida pública através de diferentes caminhos e contextos, em debates que mobilizam a história e sua escrita (SANTOS; NICODEMO; PEREIRA, 2017, p. 168-169).

Estabelecendo um paralelo com o estudo de Chakrabarty e considerando a especificidade do contexto contemporâneo, no Brasil, entendemos que após a constituição de 1988, a mobilização social dos mais diversos grupos identitários repercutiu fortemente nas ações e políticas públicas até a primeira década do século XXI. Essa mobilização chega aos historiadores brasileiros através desses mesmos movimentos, bem como dos professores e de autores de materiais didáticos como demandas da vida pública. Eles clamam por fontes que respondam às necessidades de formulação de uma síntese didática sobre a história da sociedade brasileira que acolham novas narrativas – concorrentes, conectadas ou simultâneas – em que europeus, indígenas, africanos e afrodescendentes, bem como imigrantes, assumam os protagonismos possíveis em uma história de colonização e descolonização até o presente em quem vivemos.

Considerando a importância do livro didático de história na escola hoje, este é um caminho para que suas pesquisas revertam a favor dos processos de formação de professores e estudantes da Educação Básica, contribuindo para a problematização da função pedagógica da história. Não é tarefa simples, nem fácil, o que não justifica nos ausentarmos do desafio.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina. Celestino de. **Metamorfoses indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2003.

AMEZOLA, Gonzalo de. É possível e necessário ensinar história do tempo presente na escola? algumas reflexões sobre o caso argentino. In: PORTO, Gilson. (Org.). **História do tempo presente**. Bauru: EDUSC, 2007, p. 141-157.

BORGES, Júlio César. “A sociedade brasileira nos fez pobres”: assistência social e autonomia étnica dos povos indígenas. O caso de Dourados, Mato Grosso do Sul. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 22, n. 46, p. 303-328, dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832016000200303&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade & cidadania. São Paulo: FTD, 2010.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad.: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 abril 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**: dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm>. Acesso em: 14 abril 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**: dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 14 abril 2017.

BRASIL. **Guia dos livros didáticos PNLD 2011**: história. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CABRINI, Conceição Aparecida; CATELLI JÚNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea Rodrigues Dias. **História temática**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **Tudo é história**. São Paulo: Ática, 2009.

CARRETERO, Mário. **Documentos de identidade**: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK,

Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 263-280.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos. (Org.). **História: que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013, p. 65-82.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 11, de 7 de julho de 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 14 abril 2017.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história**. São Paulo: Saraiva, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Nova história: conceitos e procedimentos**. São Paulo: Atual, 2009.

DIEHL, Eliana E; JEAN LANGDON, Esther. Transformações na Atenção à Saúde Indígena: Tensões e Negociações em um Contexto Indígena Brasileiro. **Universitas Humanística**, Bogotá, n, 80, p. 213-236, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072015000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2017.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ANPOCS, 1991.

FIGUEIRA, Divalte Garcia; VARGAS, João Tristam. **Para entender história**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global, 1998, p. 481-525.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a "história cultural" no novo milênio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 321-342, dez. 2003.

GUIMARÃES, Manuel L. Salgado. Escrita da História e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 35-50.

GUIMARÃES, Manuel L. Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, jan.-jun., 1988.

GUYON, Simone; MOUSSEAU, Marie-Jose; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1994, p. 9-44.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2006.

MELLO, Leonel Itaussu de Almeida; COSTA, Luis César Arnaud. **História**. São Paulo: Scipione, 2009.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-34, abr., 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100004>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história**. São Paulo: FTD, 2009.

PILETTI, Claudino; LEMOS, Thiago Tremonte de. **História e vida integrada**. São Paulo: Ática, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Trad.: Constança Marcondes Cesar e Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad.: Constança Marcondes Cesar e Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

ROLLER, Heather Flynn. Expedições coloniais de coleta e a busca por oportunidades no sertão amazônico, c. 1750-1800. **Revista de História**, São Paulo, n. 168, p. 201-243, jan./jun., 2013.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia Pombalina**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.30, n. 60, p. 161-186, abr., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862017000100161&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1989.

SCOPEL, Daniel; DIAS-SCOPEL, Raquel Paiva; LANGDON, Esther Jean. Intermedialidade e protagonismo: a atuação dos agentes indígenas de saúde Munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, Amazonas, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 12, p. 2559-2568, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015001402559&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e História dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. Recife: EDUFPE, 2014.

SOMMER, Barbara A. **Negotiated settlements: native amazonians and portuguese policy in Pará, Brazil, 1758-1798**. 2000. Dissertation (Doctorate of Philosophy, History) – University of New Mexico, Albuquerque, 2000.

TURIN, Rodrigo. A “obscura história” indígena. O discurso etnográfico no IHGB (1840-1870). In: GUIMARÃES, Manuel L. Salgado (Org.). **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p.86-113.

WEINSTEIN, Barbara. História sem causa? A nova história cultural, a grande narrativa e o dilema pós-colonial. **História**, São Paulo, v. 22, p. 2, p. 185-210, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v22n2/a11v22n2.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

WERSTSCH, James V. **Voices of collective remembering**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

Recebido em 30/12/2017
Aprovado em 07/06/2018

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em História - PPGH
Revista Tempo e Argumento
Volume 10 - Número 25 - Ano 2018
tempoeargumento@gmail.com