

O ensino da temática indígena e a história contemporânea na sala de aula

Teaching indigenous themes and contemporary history in the classroom

Denise Batista de Lira¹

RESUMO: Após a promulgação da Lei 11.645/2008 o ensino da temática indígena tornou-se obrigatório nas salas de aula, mas que índios são retratados nos livros didáticos e quais tempos históricos são utilizados? Este artigo propõe uma associação entre a historiografia indígena e a do tempo presente, pois compreende que a história dos índios no Brasil não deve ser apresentada apenas no denominado período colonial, mas também na atualidade, estabelecendo paralelos com suas mobilizações e reivindicações para a concretização dos artigos constitucionais, 210, 215 e 231. É necessário que os discentes consigam analisar e entender os índios como sujeitos ativos na história do Brasil e sua continuidade como grupos étnicos atuantes nos séculos XX e XXI. Os livros didáticos possuem um papel importante nisso por ser, ainda, o recurso mais utilizado no âmbito escolar pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVES: indígena, história, livro, aula.

ABSTRACT: After the promulgation of Law 11,645/2008, teaching indigenous themes became mandatory in classrooms, but which Indians are portrayed in textbooks and which historical periods are used? This article proposes an association between indigenous historiography and that of the present time, as it understands that the history of Indians in Brazil should not only be presented in the so-called colonial period, but also today, establishing parallels with their mobilizations and demands for the achievement of constitutional articles, 210, 215 and 231. It is necessary for students to be able to analyze and understand Indians as active subjects in the history of Brazil and their continuity as ethnic groups active in the 20th and 21st centuries. Textbooks play an important role in this as they are also the resource most used in schools by teachers.

KEYWORDS: indigenous, history, book, class.

A História Contemporânea é história?

A França pós Revolução possibilitou o surgimento de várias obras com objetivos históricos, porém sem organização científica. Seus autores ficaram conhecidos como amadores e suas publicações serviram para ratificar o poder ideológico do novo governo estabelecido. A partir desse momento a História obtém um novo *status*, há investimento em pesquisadores e

¹ Licenciada em História (UFRPE). Especialista em História das Artes e Religiões (UFRPE). Aluna do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em História/UFPE. Professora de História na Rede Pública Municipal de Ensino em Jaboatão dos Guararapes (PE). E-mail: deniselira2003@yahoo.com.br Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1591876504541585>



estudantes e foram criados métodos para a regulamentação das novas produções, o que ocasionaria a denominada História Positivista.

Essa escola historiográfica possibilitou o título de ciência para a História e defendia um rigor igualmente científico, o qual o historiador deveria utilizar em seus estudos para que os resultados obtidos pela sua pesquisa fossem considerados válidos. Essa “modalidade” histórica discorria sobre os “grandes fatos”, sempre atrelada ao âmbito político e exaltando determinadas figuras como, os reis, além de propor a objetividade².

As divisões sociais e as classes subalternas foram ignoradas por essa escrita historiográfica. Tais perspectivas foram objetos de estudo de outra corrente denominada Marxismo, cujos fundadores, Friedrich Engels e Karl Marx, se contrapuseram ao ideário liberal burguês. A História produzida a partir desses aspectos resultou no reconhecimento que “não são os grandes homens que fazem a história, mas que esta resulta fundamentalmente de conflitos que opõem um grande número de indivíduos, ou seja, de conflitos de forças sociais”.³

O marxismo influenciou várias gerações de historiadores, inclusive, os fundadores da *Revista Annales*, que deram início à Nova História. Essa corrente historiográfica criticou os registros sequenciais de acontecimentos fundamentados exclusivamente em documentos escritos, e a valorização apenas da perspectiva política e socioeconômica, ampliando o âmbito de estudos para a questão cultural, geográfica, sociológica, etc.

O historiador Jacques Le Goff discorreu sobre essa nova concepção de História ao demonstrar que as fontes poderiam ser, “[...] escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta [...]”.⁴ É dentro dessa perspectiva mais estendida sobre fontes que surgiu a concepção que resultou na História Contemporânea, antes objeto de estudo apenas da Antropologia, Sociologia ou da atividade jornalística.

A partir dessa abertura e com o advento da Segunda Guerra Mundial a História Contemporânea pôde ser escrita, pois conforme afirma José Carlos Reis, em *Identidades do Brasil*, “A história não é transparente e não se deixa interpretar imediatamente, enquanto é vivida, embora o contemporâneo não esteja impedido de fazer reflexões imediatas ainda no

²BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

³MANDEL, Ernest. *O lugar do marxismo na história*. São Paulo: Xamã, 2001, p.27.

⁴ LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 28-29.



seu “tempo quente”.⁵ Na mesma obra, Reis, ainda discorrendo sobre a construção do conhecimento histórico confirma a asseveração anterior:

Toda interpretação, que é uma atribuição de sentido vivido, se assenta sobre um “mirante temporal”, um ponto de vista, em um presente – vê-se a partir de um lugar social e um tempo específicos. A história é necessariamente escrita e reescrita a partir das posições do presente, lugar da problemática da pesquisa e do sujeito que a realiza.⁶ (REIS, 1999, p.9).

Para os pesquisadores como Agnès Chauveau e Philippe Tètart a História Contemporânea é resultado da renovação da História Política, da demanda social, do aumento e aceleração da comunicação, da mudança progressiva da imprensa e da força dos engajamentos ideológicos e morais das décadas de 50-60. Para eles, “a história não é somente o estudo do passado, mas também, com menor recuo e métodos particulares, o estudo do presente”.⁷

Embora a História do Tempo Presente (História Contemporânea) tenha encontrado dificuldades para se legitimar pela indefinição do seu objeto, de suas metodologias e dos limites de sua investigação, principalmente pelo seu não distanciamento do objeto de estudo, no qual o próprio pesquisador estar imerso, a historiadora Marieta de Moraes Ferreira expõe:

O tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação.⁸

A falta de distância começou a ser vista não como um fator inconveniente, mas como um instrumento de auxílio para a compreensão da realidade estudada de maneira a superar a descontinuidade. O fortalecimento e o reconhecimento da História do Tempo Presente redefiniram espaços e possibilitaram a inclusão de novos temas a serem abordados e estudados pelos pesquisadores, dando novas dimensões para a historiografia atual.

⁵ REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p.7.

⁶ Idem, 1999, p. 9.

⁷ CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. (Orgs.). **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999, p. 9.

⁸ FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000, p. 115-116.



A História Indígena e a História Contemporânea no âmbito escolar: combatendo (pre)conceitos e obtendo (in)formações

Para entender o porquê da inclusão da temática indígena no âmbito de acordo com a “nova” historiografia⁹ é necessário compreender os primeiros habitantes deste país desde o denominado período colonial até o período vigente, ou seja, a República. Arrazoar sobre índios no Brasil significa estar atento a sua heterogeneidade, pois existiam e há distintos grupos nativos e etnias em todo o território nacional.¹⁰ Esses povos já habitavam o continente americano a milhares de anos antes da vinda dos europeus, e tiveram grandes participações nos processos de conquista e colonização, desempenhando importantes papéis nas construções das sociedades coloniais e pós-coloniais.

Todavia, durante muito tempo, nos estudos historiográficos a respeito do Brasil, as alusões aos índios eram arroladas com os vários massacres ocasionados pela colonização europeia no continente, e os sobreviventes dessa conquista estavam destinados a extinção ou a “aculturação” regida pelo progresso trazido e disseminado pelos “brancos”.¹¹ Os povos nativos que habitavam em regiões de antiga conquista, já tinham assimilado a “cultura ocidental” e as demais etnias em áreas mais afastadas como, o Norte, passavam por este processo, e isso procederia na total aniquilação destes grupos indígenas.

Contudo, antagônica as expectativas que anteviam o desaparecimento dos índios, o número desses povos cresceu cerca de 150% na década de 90, o percentual de indígenas em relação à população total brasileira que era 0,2%, equivalente a 249 mil pessoas em 1991, subiu para 0,4% da população, totalizando 734 mil pessoas em 2000, e em 2010, o censo realizado pelo IBGE (Instituto de Geografia e Estatística) relatou 817 mil pessoas que se declaram índio.¹² O resultado representa um aumento de 11,4% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias.

O crescimento da população indígena no Nordeste brasileiro foi bastante significativo, isso ocorreu provavelmente devido às emergências étnicas, ou seja, o “reaparecimento” de

⁹ Essa nova historiografia é respaldada em obras dos seguintes pesquisadores; John Manoel Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, Manuela Carneiro Cunha, Edson Silva, entre outros. Neles a concepção de extermínio e de desaparecimento é reformulada, ou seja, não é a negação que o número de etnias ou povos indígenas diminuiu com o processo colonizador, mas que os índios resistiram a isso estabelecendo acordos, alianças, fazendo guerras, fugindo ou indo para os aldeamentos. E que permanecem existindo até hoje, e reivindicam o direito a terra, a manifestação de suas expressões socioculturais e a afirmação de sua identidade étnica.

¹⁰ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

¹¹ SILVA, Edson H. *Xukuru: memórias e histórias dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988*. Campinas: UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História Social).

¹² Site consultado: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/indio/numeros.html> Acesso em 17/05/2012.



povos supostamente extintos.¹³ Esses integrantes dos grupos originários eram denominados como remanescentes ou caboclos e isso ocorria como uma forma de negação de sua identidade étnica, e conseqüentemente do direito ao território e as suas expressões socioculturais.

As emergências dos povos indígenas no Nordeste, declarados extintos desde o século XIX, são passíveis de compreensão através de uma (re)leitura sobre a História Indígena. A partir da chegada dos portugueses ao Brasil, os inúmeros povos nativos instituíram alianças ou declararam guerra aos invasores e isso resultou em mortes ou em agrupamento nos aldeamentos sob a direção de várias ordens católicas, em destaque, os jesuítas. Nos aldeamentos os índios firmaram acordos, conquistaram direitos e obtiveram concessões dos missionários, como a manutenção de alguns rituais peculiares a sua etnicidade.

Entretanto, em 1757, o ministro português Marquês de Pombal, promulga um Diretório que regula a vida dos índios no Brasil e estabelece o fim dos aldeamentos, transformando-os em vilas e destinando lotes de terras para os nativos a fim de se dedicarem ao cultivo da terra para obtenção de sua subsistência e da população local. Outros comedimentos como, o casamento misto (principalmente entre português e índios), a obrigatoriedade de falar o português e usarem roupas, e o aprendizado de algumas funções como, carpintaria, alfaiataria, barbearia e sapataria, foram incentivadas pelo governo pombalino como forma de ratificar a colonização e obter impostos para a Coroa portuguesa.¹⁴

Quase um século depois, em 1850, foi promulgada a Lei de Terras, quando as terras dos antigos aldeamentos são agregadas ao patrimônio das Câmaras Municipais. Os que desejavam obtê-las (grandes proprietários) alegavam constantemente as autoridades sobre a inexistência de grupos indígenas no local. Após a comprovação do suposto desaparecimento da população originária as terras foram redistribuídas favorecendo os que detinham poder político e econômico.

É dentro dessa conjuntura que os termos *caboclos* e *remanescentes* aparecem e são confirmados por antropólogos e historiadores no início do século XX como, Curt Nimuendajú, Estevão Pinto, Cícero Cavalcanti, Darcy Ribeiro e outros. No entanto, em contrapartida, os indígenas a partir das primeiras décadas do século XX pressionam as autoridades para obterem o reconhecimento oficial enquanto povos étnicos diferenciados, e a resolução destas lutas ocasionaram na promulgação da Constituição de 1988.

¹³ ARRUTI, José Maurício Andioni. Morte e vida no Nordeste indígena: emergência étnica como fenômeno histórico regional. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 1995. Vol. 8 n.15, p. 57-94.

¹⁴ LOPES, Fátima Martins. *Em nome da liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII*. Recife: UFPE, 2005. (Tese de Doutorado em História).



A Constituição de 1988 solidificou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar a perspectiva integracionista, e reconhecer a diversidade sociocultural. A partir desse momento o direito à diferença fica assegurado e garantido pela lei, bem como a valorização das especificidades étnico-culturais, cabendo ao Estado protegê-las.

Depois de 1988, surgiram inúmeras normas legais (Decretos, Portarias, Diretrizes, Resoluções...) relativo à questão indígena, como a Lei nº 11.645/2008, que altera a redação do Art. 26A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e da Lei 10.639/2003, torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, sejam públicos ou privados.

É dentro desse contexto que a temática indígena e a História Contemporânea podem estabelecer diálogos ao expor não apenas os índios em um passado longínquo, porém retratá-los em uma História do Tempo Presente, Próxima e Imediata, relatando suas expressões socioculturais atuais e como essas novas manifestações foram sendo (re)elaboradas no decorrer do processo histórico. Essa contemporaneidade poderá deixar a temática mais atraente e mais próxima da realidade dos discentes.

É importante a escolha de material didático adequado e atualizado para ratificar os colóquios estabelecidos em sala de aula e comprovar os conhecimentos adquiridos durante o percurso de estudos. Os recursos tecnológicos como vídeos, também deverão ser utilizados para enfatizar e aperfeiçoar o aprendizado, fazendo isso parte da própria constituição da História Contemporânea.

A temática indígena e o livro didático do ensino fundamental na Região Metropolitana do Recife: uma abordagem introdutória

O livro didático é considerado como um dos mais antigos meios de comunicação postos à disposição dos docentes para a condução do processo de ensino e aprendizagem e está presente em nossas escolas até os dias atuais. Isso ocorre, pois, se acredita que os livros didáticos sejam as obras que mais interagem com a grande maioria da população escolar no processo de obtenção do conhecimento científico.

Propomos uma análise lacônica de como os povos indígenas são apresentados nas obras destinadas ao ensino fundamental adotados na Região Metropolitana do Recife e como advém o desenvolvimento dos diferentes conteúdos de história abordados nestes anos iniciais e posteriores. É necessário, porém está atento as intencionalidades transmitidas pelos livros



didáticos e perceber que eles estão, também, expostos e sob as leis de mercado como afirmar a pesquisadora Laura Puglisi Barbosa Franco.

Conseqüentemente, o livro didático, seja qual for – de História, Geografia, Estudos Sócios ou mesmo de Matemática –, não é neutro. Nos conteúdos que transmite também se encontram os valores, as crenças, enfim a visão de mundo dos autores que o produzem. [...] O livro didático é uma mercadoria e como tal, em uma sociedade capitalista, está invariavelmente submetido às leis do mercado.¹⁵

Na análise sobre como o livro didático trata a temática indígena podemos observar o texto escrito, as imagens ilustrativas e os exercícios, pois todas essas etapas são utilizadas no trabalho pedagógico. Um dos pontos sobre os quais nos determos será as figuras e fotos, principalmente nos livros do ensino fundamental I, devido o seu papel no aprendizado dos discentes nos primeiros anos de educação formal e sua importância nos primeiros passos para formação regular.

Avaliaremos os livros didáticos de História do Ensino Fundamental I, do *Projeto Pitangüá*, da Editora Moderna, livro didático adotado nas redes Municipais da Região Metropolitana do Recife (RMR). Cada livro desta coleção tem nove unidades, agrupadas em três blocos, em quatro volumes para alunos do 2º ano ao 5º ano.

O Projeto Pitangüá destinado as séries iniciais, o livro do 2º ano é o primeiro a abordar a temática indígena através do trabalho desenvolvido pelos padres da ordem jesuíta junto aos índios no processo de colonização do Brasil. A obra demonstra como a educação formal começou a fazer parte do cotidiano dos povos nativos e como ela se perpetua até o século XXI. Todavia não há uma discussão sobre a educação informal, menos ainda, uma valorização.

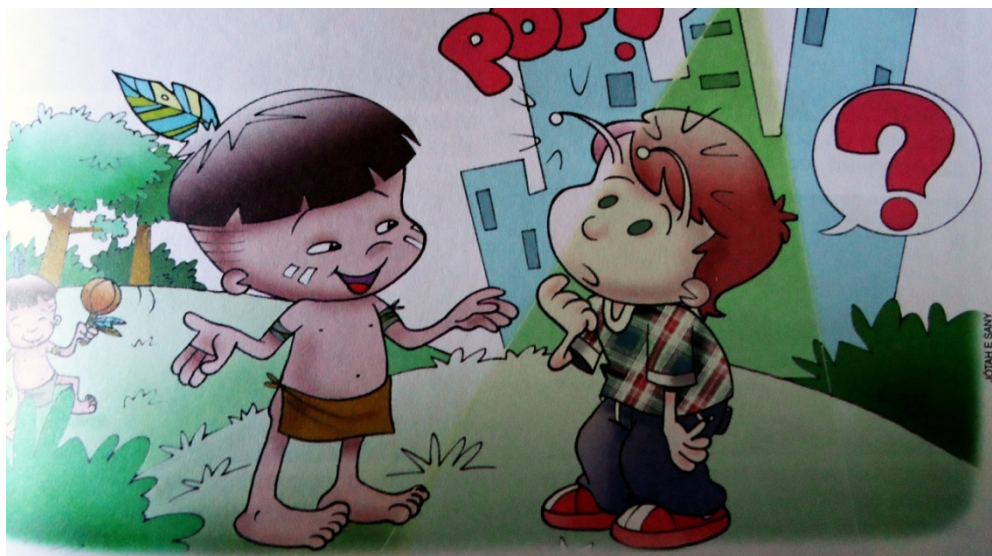
Tampouco há um questionamento do porquê da continuidade da educação formal entre as etnias indígenas atualmente, qual o propósito disso? Qual o motivo que os levam a requererem do Estado escolas e docentes indígenas nas aldeias?

A obra destinada ao 3º ano aborda a temática indígena na unidade 6 que discorre a respeito dos Animais e embarcações, tendo por subtítulo, *Pelos campos do Brasil*, apresenta um índio estereotipado (cabelos pretos e lisos, pele morena, com uma tanga e uma pena na cabeça) conversando com outra criança, esta branca e com roupas, no centro de uma cidade, com uma legenda que diz: [...] “Melhor parecer com os alienígenas ou aprender com os povos

¹⁵ FRANCO, Maria Laura Puglisi B. Franco. *O livro didático de história do Brasil*. São Paulo: Global, 1982, p. 17-18.



indígenas”.¹⁶ O que a autora quis afirmar ao colocar em uma mesma frase, alienígenas e índios, são os indígenas integrantes de outro mundo? Que mundo seria este?



Fonte: Senhores da terra: os povos indígenas

Ainda na mesma obra destinada ao 3º ano, na unidade 7 intitulada: “*Senhores da terra: os povos indígenas*” mais fotos. Essas imagens mostram indígenas da região Norte, como, o povo Kaxinawá, da aldeia São Joaquim, no Acre, em 2002; Mãe e filhos pertencentes ao povo Saterémawé do estado do Amazonas, em 2008; Crianças dos povos Barasana e Tuiuca tomam banho em rio aldeia Rouxinol, em Manaus, no Amazonas, em 2008; Menino do povo tucano na aldeia do Balaio, no estado do Amazonas, em 2008.¹⁷

Todas as imagens apresentadas são de índios do Norte do país, e os demais indígenas presentes em outras regiões? Sendo uma obra didática, deveria estar atualizada conforme os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), FUNAI (Fundação Nacional do Índio), APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), ou outra entidade que forneçam informações atualizadas sobre o total da população indígena no Brasil e sua imensa diversidade. Estando a referida obra sendo utilizada na rede pública do estado de Pernambuco, onde estão os índios que habitam nesse estado? Temos treze etnias residindo em Pernambuco, porém nenhuma delas obteve representatividade no livro.

A representação de vários povos indígenas situados em diversas regiões possibilita ao discente a compreensão da presença dos índios em todo território nacional, e as imagens

¹⁶ PROJETO PITANGUÁ, Moderna: São Paulo, 2008, p.85.

¹⁷ Idem, 2008, p. 86.

apresentadas deles permitiriam o entendimento da pluralidade cultural existente no Brasil. Demonstrar indígenas vivendo no mesmo estado do aluno também proporciona uma maior identificação, auxiliando na ruptura de estereótipos que distancia do estudante esses povos e coloca-os apenas em determinada região do país ou habitando em florestas.

Informações atualizadas sobre os povos indígenas também permitiria uma maior compreensão sobre sua história e expressões socioculturais, assim como, poderia ocorrer uma melhor apreensão a respeito das demarcações de suas terras, ou seja, a luta desses povos para a concretização dos seus direitos assegurados por lei e as conquistas obtidas por eles.

O livro didático destinado ao 4º ano tem na 1ª unidade o seguinte capítulo *A contribuição portuguesa*, e discorre sobre a chegada dos portugueses no Brasil, além da vinda de outros povos europeus. Esta obra ressalta o extermínio que os europeus ocasionaram aos povos indígenas e ratifica a desinformação ao afirmar: “Hoje a maior parte dos povos indígenas vive na Floresta Amazônica, nos chamados territórios indígenas. Por lei, essas terras pertencem aos índios e cabe ao Estado preservá-las”.¹⁸ Tal relato é incoerente porque recentes estudos e pesquisas¹⁹ demonstram que o Nordeste tem a segunda maior população indígena do país, ou seja, cerca de trinta por cento dos índios que habitam o Brasil, enquanto para região Norte é atribuído o percentual de quase quarenta por cento. Sendo a diferença entre as duas regiões inferior a dez por cento, não poderíamos afirmar que a maioria concentra-se no norte brasileiro.

Os povos que habitam outras regiões, principalmente o Nordeste, Sudeste e Sul, geralmente não estão vivendo em florestas, embora a maioria habite as áreas rurais. Temos, porém índios vivendo em cidades, trabalhando em empregos semelhantes aos nossos, estudando em escolas e universidades, isso, entretanto, não lhe retira a sua identidade étnica.

Os índios que habitam as áreas rurais sobrevivem em sua grande maioria dos recursos obtidos da terra ou dos projetos desenvolvidos pelo governo federal voltados para esses povos ou para comunidades carentes. Não vivem cotidianamente pintados, algo destinado apenas para alguns momentos, e nem tampouco sem roupas, e as brincadeiras das crianças nem sempre estão relacionadas ao tomar banho em rios, cuidar de animais ou comer frutos diretamente das árvores como é demonstrado nas ilustrações presentes nos livros do Projeto Pitangá.

O livro didático referente ao 5º ano é organizado da seguinte forma: 3 blocos com 3 unidades em cada parte. Porém é no primeiro bloco sob o título *Quando Portugal dominava o*

¹⁸ PROJETO PITANGUÁ, Moderna: São Paulo, 2008, p.37.

¹⁹ Informações obtidas no site – Acesso em 01/05/2013

http://www.funai.gov.br/portal/projetos/Plano_editorial/Pdf/encarte_censo_indigena_02%20B.pdf



Brasil, que a presença indígena é relatada. O próprio nome atribuído as unidades demonstra sobre que perspectiva o assunto será abordado, ou seja, pela visão do colonizador.

Ao discorrer sobre a presença dos povos indígenas no Brasil não é exposto como os índios reagiram à colonização, as alianças que foram estabelecidas, os confrontos corporais, etc., ou seja, as formas de resistências criadas pelos índios contra os portugueses. O discurso presente no livro é construído apenas sobre os relatos dos viajantes e cronistas e a dizimação dos índios é ratificada. Com essas perspectivas é difícil para o discente compreender os indígenas como sujeitos ativos do/no processo histórico nacional, perpetuando apenas a imagem de vítimas, já tão apregoadas.

Neste artigo nos respaldamos na denominada nova historiografia e nas obras dos seguintes pesquisadores; John Manoel Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, Manuela Carneiro Cunha, Edson Silva, entre outros. Neles a concepção de extermínio e de desaparecimento é reformulada, ou seja, não é a negação que o número de etnias ou povos indígenas diminuiu com o processo colonizador, mas que os índios resistiram a isso estabelecendo acordos, alianças, fazendo guerras, fugindo ou indo para os aldeamentos. E que permanecem existindo até hoje, e reivindicam o direito a terra, a manifestação de suas expressões socioculturais e a afirmação de sua identidade étnica.

Nosso esteio quanto à identidade étnica indígena é realizada sob a seguinte perspectiva: a afirmação pessoal da identidade étnica, o reconhecimento do grupo ao qual integra, a preservação dos aspectos culturais atribuídos ao povo como afirma os próprios indígenas “Índio é aquele filho de índio que preserva sua cultura, sua religião, que aprende com seus antepassados e continua a ensinar para as futuras gerações. Eu sou índio porque nasci índio, e não porque existe a FUNAI. Há 100 anos não existia a FUNAI e meu tataravô existia.” (GERLIC apud SILVA, 2003).

A análise da coleção Projeto Pitangá da editora Moderna ocorreu sobre as duas perspectivas acima apresentadas, a nova historiografia e a identidade indígena. Sobre esse esteio podemos afirmar que embora, aborde a temática indígena, os livros didáticos dessa coleção do Ensino Fundamental I não contemplam os estudos mais recentes da historiografia e continuam a perpetuar preconceitos, estereótipos e desinformação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BERGAMASCHI, Maria A. **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre, Meditação, 2008.

_____, Povos indígenas e ensino de História: a Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra L.M. et al. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, EST/Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. (Orgs.). **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 2008.

FÁVERO, Osmar. **MEB – Movimento de Educação de Base**. Primeiros tempos: 1961 – 1966. In: ROSAS, Paulo (org.). Paulo Freire: *Educação e Transformação Social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v.94, n° 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglil B. Franco. **O livro didático de história do Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

FUNARI, Pedro Paulo. PINÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História**. 2006. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006 (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais).

HALLEWELL, Lawrence. **O livro no Brasil (sua história)**. São Paulo: Edusp, 1985.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre a história**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998

LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII**. Recife: UFPE, 2005. (Tese de Doutorado em História).

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, MEC/Secad; Museu Nacional/UFRJ, 2006.



MACEDO, Ana V. L. da S. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, MEC/MAR/UNESCO, Brasília, 1995, p. 527-568.

MANDEL, Ernest. **O lugar do marxismo na história**. São Paulo: Xamã, 2001.

MEDEIROS, Sabrina Evangelista. Da historiografia francesa do tempo presente: (...) para não dizer que não falei das flores-lembranças após a morte de René Remond. In: *Revista Eletrônica de História Comparada*. UFRJ. Vol. 01, n. 01 p. 1-10, jul/2007

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos Movimentos Negro e Indígena para o Debate. In: RONCA, Antônio Caruso; RAMOS, Mozart Neves. (Cords.). *Da CONAE ao PNE 2010-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação*. São Paulo, Moderna, 2010. p. 223-252.

PEREIRA, Rosa Vani. **Aprendendo valores étnicos na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PORTO JÚNIOR, Gilson. (org.) *História do Tempo presente*. São Paulo: EDUSC, 2007.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p.7.

SILVA, Aranci Lopes da. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para os professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995.

SILVA, Edson H. *Xukuru: memórias e histórias dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988*. Campinas: UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História Social).

_____. Os caboclos que são índios: história indígena no Nordeste. In: *CEVASF*. Ano II, n. 2, dez/2003.

_____. Os índios no currículo escolar: as exigências e desafios da Lei 11.645/2008. In: *Jornal PORANTIM*, Brasília-DF, set. 2011, p. 10-11.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. In: *Cadernos de Pesquisas*. ISSN-2178-2229, São Luís, v. 17, n. 2, mai./agos.2010, p. 39-47.

_____. In: *Mnemosine Revista*, ISSN-2237-3217, Campina Grande, v. 1, n. 2, 2010, p. 268-290

