

# Narrativas dos/sobre indígenas na historiografia escolar contemporânea

*Maria Perpétua Baptista Domingues<sup>1</sup>, Carmen Teresa Gabriel<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Este texto tem por objetivo analisar, a partir das narrativas produzidas dos/sobre indígenas em uma coleção didática de História, voltada para o ensino médio, negociações e disputas em torno dos sujeitos históricos legitimados pela historiografia escolar. Assumindo a postura epistêmica pós-fundacional e em diálogo com os estudos narrativos no âmbito da historiografia contemporânea, o estudo focaliza articulações entre temporalidade e identidade que produzem efeitos sobre o lugar ocupado pelos povos indígenas na história nacional hegemônica no contexto da educação básica. Do ponto de vista metodológico, apostamos no potencial heurístico da abordagem discursiva, em particular da categoria *narrativa*, tal como defendida por Paul Ricoeur, para a compreensão da complexidade dos processos de identificação no e com o tempo. Centramos nosso olhar na maneira como a história dos povos indígenas se inscreve na estruturação temporal da história do Brasil narrada ao longo dos capítulos do livro didático selecionado, bem como exploramos nas narrativas dos/sobre indígenas algumas articulações discursivas estabelecidas em torno de significantes, como *diversidade, cultura, aculturação*. A análise aponta processos de significação que ora reforçam o papel subalternizado que historicamente vem sendo atribuído aos indígenas e ora contribuem para a subversão dessas práticas discursivas.

**Palavras-chave:** Ensino de História. História indígena. Currículo. Livro didático.

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda em História Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora de História da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

E-mail: mpbdom68@gmail.com

2 Diretora e Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenadora do Grupo de Estudos de Currículo, Cultura e Ensino de História vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) e ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de História (LEPEH) ambos, dessa mesma instituição. Bolsista CNPQ.

E-mail: carmenteresagabriel@gmail.com

# Narrative of/about indigenous in contemporary scholar historiography

*Maria Perpétua Baptista Domingues, Carmen Teresa Gabriel*

## **Abstract:**

This text aims to analyze, through narratives produced of/about indigenous in a didactic collection of History and related to high school, negotiations and disputes around historical subjects that are legitimized by the school historiography. It assumes the epistemic perspective post-foundational and, in a dialogue with narrative studies in the context of contemporary historiography, the study focuses on articulations between temporality and identity that produce effects on the place occupied by indigenous peoples in the national history in the context of basic education. From a methodological standpoint, we argue for the heuristic potential of discursive approach, particularly in the narrative category, such as defended by Paul Ricoeur, in order to comprehend the complexity of identification processes in and with time. We center our attention to the way on how the indigenous history is inserted into the temporal arrangement of Brazil's history, which is narrated through the textbook's chapter selected, as well as we observed, in the narratives of/about indigenous, some discursive articulations established around the signifiers *diversity*, *culture* and *acculturation*. The analysis points out the signification processes that in the one hand reinforce the subaltern role that historically has been assigned to them, and in the other hand contributes to the subversion of these discursive practices.

**Keywords:** History teaching. Indigenous history. Curriculum. Textbook.

## 1 Introdução

Toda concepção da história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz. Da mesma forma, toda cultura é, principalmente uma experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente “mudar o mundo”, mas também e antes demais nada “mudar o tempo” (AGAMBEN, 2005, p. 111).

A citação acima remete diretamente ao eixo de problematização em torno do qual organizamos nossa reflexão. Como argumentaremos ao longo deste texto, problematizar a forma como as narrativas dos/sobre os indígenas são reelaboradas didaticamente na historiografia escolar pressupõe enfrentar, do ponto de vista teórico-político, a interface temporalidade/identidade que subjaz a produção do conhecimento histórico. Afinal,

como nas aulas, nas propostas curriculares, nos livros didáticos de história do Brasil, são fixados – ainda que de forma provisória – os fluxos identitários que hoje atravessam o conhecimento histórico, sem comprometer simultaneamente a tarefa de socialização de sentidos de passado e a possibilidade de subversão das relações hegemônicas presentes nas configurações narrativas da história do Brasil? Como os currículos de história nesses tempos de forte presentismo têm equacionado a tensão entre passado e futuro? (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 128)

A análise aqui privilegiada tem por objetivo evidenciar as estratégias discursivas que contribuem para fixar o lugar dos povos indígenas nas narrativas da história nacional hegemônica no contexto escolar, em particular nos livros didáticos voltados para o ensino médio. Interessa-nos neste artigo focalizar as negociações e disputas de sentidos que envolvem a interface temporalidade/identidade que se hegemoniza nos currículos escolares, ao longo das diferentes edições da obra didática selecionada.

Assumindo a postura epistêmica pós-fundacional<sup>3</sup> (LACLAU; MOUFFE, 2004; MARCHART, 2009; RETAMOZO, 2009, 2012) e em diálogo com os estudos narrativos no âmbito da historiografia contemporânea (DOSSE, 2012; HARTOG, 1995; RICOEUR, 1997), apostamos no potencial heurístico da categoria *narrativa* (RICOEUR, 1997) como ferramenta potente na abordagem discursiva para a compreensão da complexidade dos processos de identificação no e com o tempo. Importa sublinhar que a escolha dessa interlocução teórica implica reconhecer a estrutura narrativa do pensamento histórico a despeito das diferentes matrizes historiográficas nas quais ele é produzido<sup>4</sup>.

3 Em diálogo com Olivier Marchart (2009, p. 14), entendemos por essa expressão “uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais”. Essa perspectiva não se confunde com um antifundacionalismo, por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico.

4 Nessa perspectiva, a “história narrativa” de matriz positivista problematizada, há mais de meio século, pela comunidade epistêmica de historiadores e condenada por professores de História por representar a marca de uma história tradicional – com a qual eles não querem se identificar ou serem identificados – é uma possibilidade, entre outras, de estruturar o pensamento histórico. A aposta na estrutura narrativa do pensamento histórico não significa, pois, a defesa nostálgica de uma história narrativa.

Para fim da análise aqui pretendida, assumimos assim que o conhecimento histórico escolar se produz em meio à reelaboração didática de narrativas que nos falam não apenas de experiências vivenciadas por indivíduos e/ou grupos no e com o tempo, mas também e principalmente de *quem* as narra.

Em relação ao tratamento empírico, selecionamos a coleção didática – *História em movimento*, de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi – aprovada em todos os editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde sua ampliação para o ensino médio, no ano de 2008. Na escolha dessa obra didática, foram considerados como critérios tanto os impactos das avaliações oficiais na elaboração e reelaboração didática das obras como o recorte temporal, que corresponde ao período de publicação dos três editais do PNLD para o ensino médio, em 2008, 2012 e 2015.

Entendemos que, na área de História, o fato de a publicação desses três editais se dar em meio às discussões contemporâneas geradas por demandas formuladas pelos movimentos sociais, em particular os movimentos negro e indígena, tende a imprimir uma singularidade nos critérios de avaliação que, em função de nosso recorte, não pode ser negligenciada. Afinal, os direitos indígenas garantidos pela Constituição de 1988, resultaram, em grande parte, desses movimentos (ALMEIDA, 2010), assim como a publicação da Lei Federal nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história das culturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil. Não é, pois, por acaso que a instituição escolar, em geral, e o currículo de História, em particular, vêm sendo interpelados na atualidade, permitindo que seja “reativada a lembrança da contingência, do espectro que tudo pode ser diferente” (RETAMOZO, 2009) inclusive na fronteira hegemônica definidora da história indígena ensinada nas escolas da educação básica.

Temas como “diversidade cultural”, “pluralismo cultural”, “multiculturalismo”, “identidades plurais”, “diferença”, desde a década de 1990, são recorrentes nos debates sobre as políticas educacionais, pautando propostas curriculares e políticas de avaliação de livros didáticos de história desde então. Analisar as estratégias discursivas que envolvem os processos de significação da experiência temporal e produzem permanências, mudanças e silêncios em relação à incorporação da história indígena na narrativa nacional fixada hegemonicamente na coleção didática selecionada é uma forma, pois, de entrar nesse debate.

Organizamos este texto em três seções. Na primeira explicitamos os caminhos percorridos para a construção da empiria. Trata-se de evidenciar o diálogo teórico-empírico que nos levou escolher a coleção didática para o ensino médio como acervo textual a ser explorado neste estudo. Na segunda seção apresentamos a análise discursiva realizada, centrando nosso olhar na maneira como a história dos povos indígenas se inscreve na estruturação temporal privilegiada ao longo dos capítulos que produzem narrativas de história do Brasil. Por fim, na terceira e última seção, exploramos, nos

capítulos dedicados à história do Brasil, as narrativas dos/sobre indígenas, procurando sublinhar algumas articulações discursivas estabelecidas em torno de significantes, como *diversidade*, *cultura*, *aculturação*, procurando evidenciar os jogos do tempo que elas ajudam, eventualmente, a cristalizar e ou a subverter.

## 2. Sobre a construção da empiria

David Howarth (2005) propõe, nessa direção, a articulação de uma Teoria do Discurso que pretende ser uma teoria dos modos de conformação da ordem social e a Análise do Discurso como forma de interrogar-se sobre os processos de produção de sentido imbricados nos processos políticos, as identidades e as lutas pela hegemonia (RETAMOZO, 2012, p. 387, tradução livre).

O entendimento, apresentado de forma sintética na citação acima sobre uma possibilidade de fazer pesquisa nas ciências humanas, evidencia os pressupostos gerais que orientam a abordagem discursiva pós-fundacional privilegiada na análise aqui pretendida. Com efeito, o que está em jogo nessa perspectiva é a possibilidade de pensar politicamente a construção da realidade social após a radicalização das críticas às leituras metafísicas de mundo, redimensionando no debate epistêmico a questão ontológica até então confinada nos limites do campo filosófico.

As escolhas do ângulo de ataque do problema que se quer abordar e do campo empírico não são procedimentos díspares, isolados e, tampouco, portadores de sentidos “em si” que as justificaria. Elas envolvem articulações e um posicionamento sobre as lutas de significação em torno de termos que tendem a ser naturalizados em nossos estudos. Focalizar nas análises das narrativas indígenas fixadas nos livros didáticos que circulam nas escolas do ensino médio implica igualmente em operar com sentidos de *projeto de sociedade*, *política curricular*, *escola pública*, *livro didático*, *conhecimento histórico*, entre outros tantos que, embora não sejam o objeto dessa nossa reflexão, subjazem os argumentos mobilizados. Afinal, em qual significado de cada um desses termos é preciso investir para chegar a quais resultados? Quais são as apostas político-teóricas que estão em jogo quando é escolhido um recorte e não outro?

Este texto se inscreve, então, em uma problemática mais ampla, filiando-se aos estudos sobre democratização da escola pública, entendida como instituições “que exercem funções de qualificação, socialização e subjetivação” (BIESTA, 2012, p. 808). Interessa-nos operar de forma articulada com essas três funções da escola a partir do reconhecimento do papel incontornável assumido pelo *conhecimento escolar* nas políticas educacionais contemporâneas (GABRIEL; CASTRO, 2013). Mais particularmente, o escopo deste trabalho consiste em pensar essa articulação no âmbito de um texto curricular específico, o livro didático de História, que é considerado, simultaneamente, como um território privilegiado de disputas de memória e um valioso suporte de fixação e legitimação das narrativas hegemônicas, disputando o lugar de um passado comum na configuração de uma história nacional.

Importa sublinhar que a escolha de trabalhar com livro didático se justifica igualmente pelo fato de – uma vez respeitados os critérios estabelecidos para essa escolha – ele permitir operar com uma amostra relevante dos processos de significação que configuram as políticas curriculares em disputa no cenário contemporâneo. As políticas de currículo, entendidas aqui como políticas culturais, participam direta e intensamente das lutas pela significação *do que é e do que não é* conhecimento escolar legitimado e validado como objeto de ensino-aprendizagem.

Estabelecemos três critérios prévios para selecionarmos – em meio ao conjunto de livros didáticos para o ensino médio que participaram dos editais do PNLD – o material que poderia potencialmente ser objeto de nossa análise, delimitando, assim, o nosso campo empírico. O primeiro critério de seleção estabelecido foi o fato de os livros didáticos terem permanecido nos três editais do PNLD para o ensino médio<sup>5</sup> na disciplina História, 2008, 2012 e 2015. Isso equivale a afirmar que a obra escolhida precisaria contemplar os critérios eliminatórios comuns e específicos da disciplina História estabelecidos pelo PNLD para esse nível de ensino, levando em conta que “não se podem desprezar os elos possíveis entre a prática de avaliação vinculada a essa política pública e o seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico escolar presentes nas obras didáticas” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 132). Afinal, o processo de continuidade da política de avaliação dos livros didáticos, num contexto democrático, trouxe “efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127). Para essas autoras, na área da história a transformação foi visível: “de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127). Foram observadas algumas mudanças nas obras de um edital para o outro. Consideramos em um primeiro momento as obras que permaneceram com o mesmo título. A investigação realizada nos guias de livros didáticos lançados a cada edital (2008, 2012 e 2015) apontou seis coleções que correspondiam ao primeiro critério adotado.

Do mesmo modo como para os títulos das obras, foi possível perceber mudanças na autoria. Autores mudaram de editora ao longo dos anos, parcerias autorais se compuseram, enquanto outras se desfizeram. Estabelecemos assim, como segundo critério de seleção, o fato de os autores dos livros didáticos permanecerem os mesmos desde 2008, e terem se mantido nas mesmas editoras desde então. Importa sublinhar

---

5 Instituído em 1985 e reestruturado em 1993, o PNLD estendeu suas ações ao ensino médio em 2007, portanto, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2008 (PNLEM/2008) pode ser considerado um marco. Com o objetivo de colaborar para a qualidade da educação (BRASIL, 2007, p. 5), essa política reforça o caráter do ensino médio como fase final da educação básica, em consonância com os objetivos estabelecidos pelo Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O processo de avaliação e escolha das obras didáticas ocorre no ano anterior ao recebimento dos livros nas escolas. A obra analisada neste estudo, referente ao PNLD de 2008, teve sua primeira publicação no ano de 2005.

que, embora reconheçamos que os livros, objetos físicos com características materiais próprias, não sejam simples produtos de intenções e projetos de seus autores, estes desempenham um papel importante na medida em que interpretam orientações oficiais, reelaborando-as segundo as suas próprias ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, as expectativas dos professores (MONTEIRO, 2009).

A escolha desse segundo critério não nega, portanto, o fato de a produção dessas obras estar inserida em demandas e contingências externas aos projetos de seus autores (RALEJO, 2014). Não é por acaso que Miranda e Luca (2004) alertam-nos quanto à produção da obra didática estar “sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128). Dado que o autor do livro didático lida com “as demandas sociais e as políticas públicas para a elaboração de uma obra que possa se adaptar ao mercado didático” (RALEJO, 2014, p. 55) em meio a diferenciadas relações de poder, dentre estas, a ação das editoras, que podem de alguma forma exercer “coerções e finalidades que não correspondem aos objetivos originais da escrita” (CHARTIER, 2002, *apud* RALEJO, 2014, p. 80). A adoção desse segundo critério, reduziu para três, o quantitativo de coleções a serem analisadas

Como terceiro e último critério, consideramos os resultados das avaliações dessas três obras didáticas ao longo desse período a partir dos próprios critérios estabelecidos e explicitados no Guia pelo Programa Nacional do Livro Didático<sup>6</sup>. De forma geral, esse guia procura dialogar e apresentar aos professores a estrutura das obras, a partir de uma análise dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos, além de algumas recomendações para auxiliar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam no ensino médio. Da mesma forma, o guia expõe os critérios utilizados na avaliação das coleções didáticas inscritas nos editais, cuja não observância resulta em eliminação no PNL D.

Entre os critérios/quesitos observados no guia, focalizamos nesse processo de construção do acervo empírico aqueles que incidiam mais diretamente sobre o tratamento ético-político dos povos indígenas. A abordagem discursiva que privilegiamos neste texto nos permite entender a inclusão de narrativas da História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas como um dos itens a orientar a avaliação das coleções por parte dos professores, como uma conquista das lutas hegemônicas travadas no seio de diferentes movimentos sociais pelo reconhecimento e satisfação de suas demandas singulares. Ao discorrer sobre os processos políticos e sociais na América Latina atual, Retamozo (2011) afirma que tais processos evidenciam a presença de diferentes sujeitos políticos em disputa pela conformação da ordem social. Para esse autor, movimentos sociais diversos “rompem no cenário político e disputam em diferente medida as ordens de dominação” (RETAMOZO, 2011, p. 81, tradução livre). Nesse caso específico, a disputa em questão se dá pelo o que é conhecimento escolar legitimado e validado para ser ensinado na disciplina História.

6 Esses guias contêm uma síntese das obras de História avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNL D. São lançados a cada edital e têm por objetivo auxiliar os professores na escolha das coleções a serem adotadas nas escolas públicas.

A leitura dos guias dos três editais apontou igualmente mudanças significativas na formulação dos quesitos dessa natureza. No guia de 2008, a expressão “preceitos éticos” foi mobilizada para nomear o quesito responsável da garantia no livro didático de sua contribuição para a “construção da ética necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania implicando no reconhecimento e na abordagem da diversidade humana com equidade, respeito e interesse” (BRASIL, 2007, p. 14), contudo, sem maiores aprofundamentos nas questões étnico-raciais. Em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012) deu continuidade ao objetivo de prover as escolas públicas de obras didáticas destinadas ao ensino médio pelos próximos três anos. Cabe salientar que, nesse edital, o não cumprimento da Lei nº 11.645/2008 se tornou um dos critérios eliminatórios das obras inscritas, dentre os demais que se mantiveram<sup>7</sup>.

O Guia PNLD 2012 destinou alguns parágrafos à discussão das relações étnico-raciais e dos preconceitos e das discriminações a serem combatidos, dando ênfase aos africanos, afrodescendentes e indígenas como sujeitos históricos<sup>8</sup>. As Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 foram ressaltadas, e da mesma forma foram as dificuldades na implementação da legislação, constituindo um desafio a ser enfrentado. Não por acaso, a partir da edição de 2010, o manual do professor da coleção *História em movimento* – data posterior à prescrição legal – sofreu uma adaptação e passou a apresentar uma seção dedicada à temática indígena, intitulada *Povos indígenas*.

A partir da análise desse material, foi possível chegar à coleção didática selecionada, mencionada anteriormente. Com efeito, dentre as três coleções previamente selecionadas, de acordo com os critérios aqui expostos, a coleção *História em movimento* destacou-se na avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. Considerando o “Quadro 1 – Avaliação das coleções de História – PNLD 2012”, essa coleção recebeu a melhor avaliação dentre todas as demais aprovadas pelo PNLD 2012 no segmento ensino médio. No que interessa mais de perto a este estudo, destacamos a avaliação positiva no quesito *História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas* e também no quesito *Cidadania*. Tomamos esse fato como um indício de ampliação da cadeia de equivalência definidora de conhecimento histórico escolar, uma vez que significa possibilidade de reelaboração didática de narrativas plurais dos/sobre os indígenas.

7 O PNLD 2012 avaliou 24 coleções didáticas da disciplina História. Dessas obras avaliadas, 19 foram aprovadas, enquanto 5 foram reprovadas por não atenderem aos critérios determinados.

8 O guia de 2012 apresentou um quadro síntese da avaliação das coleções de História aprovadas. Esse quadro foi elaborado com base no tratamento quantitativo dos dados provenientes da ficha de avaliação das coleções. Seu objetivo foi apresentar aos professores um panorama do desempenho de cada coleção. Compuseram o referido quadro seis quesitos: Manual do professor, Metodologia da História, Metodologia do ensino-aprendizagem, Cidadania, História da África, dos afrodescendentes e indígenas e Projeto editorial. O Programa Nacional do Livro Didático de 2015 para o ensino médio manteve os objetivos das edições anteriores. Percebe-se um incremento na discussão acerca do ensino médio, articulado às propostas do PNLD.

### 3. Narrativas indígenas e nacional: que articulações temporais no livro didático?

O estar sendo *Triqui*, muito mais que o ser *Triqui*, nos fala de inclusões e exclusões, da instabilidade constitutiva dos limites e fronteiras sociais, culturais e políticas. Mas também nos permite ver que a vida dos *Triquis* é tão mutante como a de todos os grupos humanos e que boa parte dela se fixa temporalmente, na trama de suas tecelagens quer dizer, em suas narrativas (PÉREZ, 2001, p. 194).

O diálogo com os estudos narrativos no âmbito da historiografia permite reabilitar o conceito de narrativa que emerge como uma ferramenta potente para a análise aqui pretendida, tendo como foco as articulações entre temporalidades-identidades para a compreensão do lugar atribuído às narrativas indígenas neste texto. Para Ricoeur toda narrativa é uma estrutura temporal. Significada como a “síntese do heterogêneo” de múltiplas experiências de temporalidades, ou, ainda, como uma “articulação temporal da ação” (Ricoeur, 1997), a categoria narrativa oferece uma alternativa teórica para pensar a totalidade temporal para além de um historicismo transcendental essencialista, aproximando-se, desse modo, das perspectivas pós-fundacionais. Esse enfoque autoriza a operação com a temporalidade como a forma singular de o conhecimento histórico entrar no debate identitário. Assim, narrar, como nos ensina Ricoeur (1997) é atribuir um significado a nossa (individual e coletiva) experiência no tempo. Ao (nos) narrarmos, realizamos uma síntese do heterogêneo articulando a partir de cada presente, passados e futuros.

Entendido como espaço discursivo no qual são disputados e fixados hegemonicamente múltiplos fluxos de significação, o currículo de História é visto como um lugar de articulação e demarcação de fronteiras narrativas autorizadas e silenciadas. Nesta seção focalizamos a forma como são definidas essas fronteiras, procurando evidenciar como as narrativas dos/sobre indígenas se imbricam com a saga nacional narrada no livro didático.

Fugindo de uma linguagem de denúncia, cabe, nos limites deste texto, uma reflexão sobre a forma como jogos de linguagem e tempo (GABRIEL; COSTA, 2011) articulam-se discursivamente nos processos de identificação hegemonzados em meio às disputas políticas por aquilo que pode ser considerado válido a ser ensinado, processos que podem ser notados na estruturação da obra didática aqui analisada<sup>9</sup>.

9 A coleção *História em movimento*, apresenta uma concepção de História Integrada, privilegiando uma estruturação cronológica clássica. A coleção apresenta os conteúdos de história organizados em unidades mediante critérios temáticos. Os volumes são divididos em unidades conceituais e capítulos. A partir da edição de 2010, a obra passou a ser dividida em três volumes, dedicados às três séries do ensino médio. A forma cronológica e linear com a qual a coleção foi elaborada pode ser claramente evidenciada nos títulos de cada volume da coleção: *Dos primeiros humanos ao Estado Moderno* (volume 1), *O mundo moderno e a sociedade contemporânea* (volume 2) e *Do século XIX aos dias de hoje* (volume 3). Quanto à estrutura dos capítulos, as seções fora dos textos sínteses, em boxes com nomenclatura e tipos de abordagens próprios, foram ampliadas, embora não apareçam em todos os capítulos. Três novas seções desse tipo foram agregadas como componentes dos capítulos. São elas: *Eu também posso participar*, *Olho vivo* e *Diversidade e patrimônio*. As atividades ao final do capítulo também receberam novos componentes: *Interpretando documentos* e *No mundo das letras*.

Considerando os objetivos deste estudo, foram selecionados para a análise as unidades conceituais e os capítulos referentes à História do Brasil. Trabalhamos com a hipótese que a reatualização da narrativa nacional hegemônica se faz menos pela ausência de conteúdos sobre esses povos do que pelos jogos de tempo e linguagem presentes na composição da intriga narrada. Exploramos nesta seção as marcas do jogo do tempo privilegiado ao longo dos diferentes capítulos do livro didático, deixando para a seção seguinte a análise dos processos de significação em torno de termos-chaves mobilizados na produção e na fixação das narrativas indígenas.

No que se refere ao jogo do tempo, interessa-nos perceber: Qual o lugar atribuído à narrativa indígena na historicidade<sup>10</sup> hegemônica e fixada na configuração da história do Brasil narrada nessa coleção didática? Ou, para utilizar uma expressão de Paul Ricoeur (1997), Que “mediações imperfeitas” entre passados e futuros, memórias e projetos são produzidas no âmbito do processo de produção do conhecimento da História do Brasil ensinado na educação básica? A organização e a distribuição dos conteúdos ao longo das diferentes unidades e capítulos aponta que diferentes estratégias discursivas tendem a reafirmar a “monocultura do tempo linear” (SANTOS, 2006), invisibilizando, desse modo, outras historicidades possíveis. Como afirma Araújo (2016):

[...] ao atribuir único sentido à História, [a monocultura do tempo linear] exclui a possibilidade de outras narrativas apoiadas em diferentes temporalidades e faz da experiência ocidental modelo e parâmetro único. Dessa forma, a concepção moderna de tempo linear e progressivo que se afirma como tradição no ensino de história tem impedido a emergência de outras histórias baseadas em outras racionalidades e outras temporalidades (ARAÚJO, 2016, p. 128).

Entre essas estratégias destacamos três mecanismos discursivos que operam de forma articulada na produção da narrativa nacional: (i) seleção dos personagens que compõe a narrativa nacional; (ii) fragmentação das narrativas concorrenciais; e (iii) produção de historicidades rarefeitas.

Antes, porém, de analisarmos essas estratégias, importa sublinhar a presença significativa de vestígios dessas sociedades na trama nacional narrada. Conforme afirmado na hipótese anteriormente mencionada, a leitura atenta dessa obra didática não autoriza a fala de uma ausência de conteúdos relacionada às sociedades indígenas, tampouco a presença de conteúdos estereotipados ou defasados em relação aos conhecimentos recentes produzidos sobre esses povos na área das ciências sociais. Com efeito, é possível perceber a existência de um capítulo – intitulado *Pindorama e seus habitantes*<sup>11</sup> – integralmente dedicado à temática indígena no texto síntese

10 O conceito de *historicidades* (DELACROIX; GARCIA; DOSSE, 2009) é aqui concebido tanto como a dialética das unidades temporais como a capacidade dos atores sociais de inscrever seu presente em uma história, situarem-se em um tempo por meio das narrativas que eles produzem. Isso permite levar em conta na análise não apenas o que se narra, ou que memórias são validadas ou silenciadas na configuração de uma narrativa nacional, mas quem a narra.

11 Trata-se do capítulo 2 do Volume 2. É possível perceber algumas alterações em relação à edição de 2005, começando pelo título do capítulo: *Nossos índios em 1500*, que nas edições posteriores passou a se chamar *Pindorama e seus habitantes*.

principal e nas demais seções, como os boxes. Como explicitado nos objetivos desse capítulo, trata-se de

conhecer a história e a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros; identificar algumas manifestações do patrimônio cultural imaterial relacionadas às sociedades indígenas; compreender alguns fatores que afetam diretamente a sobrevivência das sociedades indígenas atuais, como os conflitos pela posse de terras (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 19).

Assim, o capítulo traz informações acerca de formas de organização social, crenças, conhecimentos e costumes de alguns povos que habitavam o Brasil antes do ano de 1500. Da mesma forma aborda aspectos relacionados à cultura e à sobrevivência indígena na atualidade. Na primeira edição, o texto de abertura trazia uma problematização acerca da historiografia anterior ao ano de 1500. As edições posteriores (2010, 2013) abrem o capítulo com uma narrativa sobre a criação dos homens, atribuída a alguns povos indígenas da região do alto rio Negro, na Amazônia, destacando a importância e o significado da cachoeira de Iauaretê para alguns desses povos que lá vivem. A mudança na narrativa que inicia o capítulo procura evidenciar o protagonismo indígena a partir de um exemplo de dinâmica de suas próprias organizações sociais, aliando o sentido de patrimônio cultural à cosmologia indígena:

No começo, o mundo era habitado apenas pelos *homens-onça*. Até que surgiu *Arcome*, espírito criador dos seres humanos. Os homens-onça perseguiram *Arcome* que, ao fugir, caiu várias vezes. As quedas foram marcadas por pedras. Nelas, *Arcome*, transmitiu seus conhecimentos aos indígenas, entre os quais os saberes tradicionais da pesca. Segundo a lenda, as pedras que marcaram as quedas de *Arcome* encontram-se na cachoeira do Iauaretê, no alto rio Negro, na região hoje conhecida como Amazônia. Elas são consideradas sagradas pelos Tariano e pelos Tukano, povos indígenas que vivem às margens do rio Uaupés, numa região fronteira entre Brasil e a Colômbia. Desde 2007 a cachoeira do Iauaretê é considerada patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) do Brasil, uma vez que para os 4 mil índios que vivem na região ela conserva os segredos e a história da origem do mundo (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 19).

Do mesmo modo, nesse capítulo dedicado inteiramente aos povos indígenas, é perceptível, em particular nas duas últimas edições da coleção (2010, 2013), a ampliação da incorporação de questões do tempo presente caras às pesquisas acadêmicas e ao movimento social indígena. Esse movimento ocorre, sobretudo, nas seções fora dos textos principais, que buscam enfatizar a variedade étnica e linguística dos povos indígenas que vivem em território brasileiro, além de valorizar as conquistas de direitos indígenas garantidos pela Constituição Brasileira de 1988, principalmente em relação à demarcação de terras. Vejamos o trecho abaixo, retirado do referido box e intitulado *A diversidade indígena*:

No Brasil, de acordo com o censo de 2010, os indígenas somam 817 mil indivíduos, ou seja, 0,4% da população brasileira. A maioria dos povos indígenas do Brasil (52%) não tem mais do

que 500 integrantes. Apenas três deles, os Ticuna, os Guarani e os Kaingang, contam com mais de 25 mil pessoas. T tamanha variedade de povos faz com que o Brasil seja um dos países com maior diversidade étnica e cultural do planeta. Estima-se que sejam faladas pelo menos 170 línguas indígenas no território brasileiro (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 22).

O segundo texto do boxe, *Passado Presente*, apresenta o conteúdo *A luta pela terra*, conforme o trecho a seguir:

Segundo a Constituição Brasileira, as terras onde os povos indígenas se encontram pertencem à União, mas os índios detêm o direito de usufruto desses territórios. A garantia desse direito se consolida após um longo processo no qual agentes do governo federal identificam o território e demarcam seus limites. [...] Atualmente, existem 685 Terras Indígenas (TIs), ocupando 13,3% do território brasileiro, mas nem todas foram ainda registradas em cartório. A Constituição proíbe que as terras indígenas sejam ocupadas por terceiros (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 22).

No que se refere aos exercícios do capítulo 2, na seção intitulada *Organizando as ideias*, são propostos tanto exercícios que abarcam questões indígenas do século XVI como dos tempos atuais. Por exemplo, é solicitado que os alunos façam uma síntese dos conflitos em torno das terras indígenas na atualidade.

De modo semelhante, o texto intitulado *Povos indígenas*, localizado no item *Metodologia*, do manual do professor, traz problematizações acadêmicas atualizadas (ALMEIDA, 2003; SILVA; GRUPIONI, 1995) e procura dialogar com os professores, leitores em potencial do manual. Em sua abordagem, busca tratar de questões acerca dos esquecimentos, dos estereótipos e das visões cristalizadas relativas aos povos indígenas e da necessidade de romper tais preconceitos.

No entanto, se de um lado a incorporação desses conteúdos representa um avanço significativo na produção da historiografia escolar, por outro, não é suficiente para deslocar as narrativas indígenas do lugar de subalternidade na definição de o que é conhecimento escolar em função dos mecanismos discursivos acionados no processo de produção e organização da história ensinada.

No que se refere à *seleção dos personagens que compõe a narrativa nacional*, cabe sublinhar, para além da presença ou ausência de um ou outro personagem, a ordem temporal de sua entrada na intriga nacional. É possível constatar que os povos indígenas aparecem de forma irregular como personagens da trama contada ao longo dos três anos do ensino médio. Não é por acaso que eles não são contemplados no primeiro ano do ensino médio. Na medida em que nem a história do Brasil tampouco a da América são objetos de ensino-aprendizagem no primeiro volume, eles não entram no enredo. Os povos indígenas são mencionados pela primeira vez na coleção na unidade conceitual *Diversidade cultural*, que inicia o capítulo 2 do segundo volume da coleção<sup>12</sup>, mencionado anteriormente.

12 Referimo-nos às edições de 2010 e 2013, no volume único de 2005, Diversidade cultural é a sexta unidade.

Essa irregularidade se manifesta também por meio da concentração dos indígenas em alguns momentos da periodização da história do Brasil em detrimento de outros. Ao abordar, por exemplo, a temática indígena predominantemente em associação aos conteúdos referentes aos séculos XVI e XVII e silenciá-las a partir da “saga bandeirante”, as narrativas do livro didático contribuem para que suas memórias apareçam de forma descontínua, como *flashes*, em boxes, sem um fio que as articule e possibilite sua inserção e hibridizações com outras historicidades. De modo semelhante, no capítulo 21, intitulado *Novos rumos para o Brasil*, contida no terceiro volume da obra e que objetiva sintetizar avanços e desafios da consolidação de um regime democrático no Brasil, sobretudo a partir do final dos anos 1980, quando tivemos o recrudescimento dos movimentos sociais, inclusive dos movimentos sociais indígenas, não há alusão às lutas e às conquistas indígenas.

Outro aspecto relacionado a esse mecanismo diz respeito à seleção dos personagens que assumem o protagonismo da trama narrada. O capítulo 4, do segundo volume, intitulado *Portugal e sua colônia na América*<sup>13</sup>, aborda os primeiros tempos da colonização no território que hoje é denominado Brasil. A leitura dos títulos das seções do texto principal deste capítulo – *Portugueses em Pindorama; As primeiras expedições; Explorando o pau-brasil; A mão de obra indígena; Franceses no horizonte; Colonizar é preciso; Portugal em crise; As capitânicas hereditárias; e Fracasso de um projeto* – evidencia a quem o protagonismo da narrativa é atribuído e quem narra a história do período em questão. Ainda que tangencialmente os indígenas sejam incorporados em algumas das seções do texto central, sobretudo nas narrativas acerca do contato amistoso dos Tupiniquim com os portugueses, do escambo realizado na extração do pau-brasil, da aliança dos Carijó com os franceses no litoral do atual estado de Santa Catarina ou dos conflitos entre indígenas e capitães donatários, esse tipo de narrativa reforça uma perspectiva na qual:

As terras do continente americano são referidas apenas depois daquele brado fundacional “terra à vista”, e essa forma subordinada de narrar a história parece colaborar para confirmar a superioridade europeia e a condição de “novo mundo”, útil ao “velho mundo” (BONIN, 2010, p. 80).

O segundo mecanismo discursivo anteriormente apontado – *a fragmentação das narrativas* – manifesta-se por meio da forma de organizar e distribuir os conteúdos ao longo dos volumes, das unidades e dos capítulos. Tais estratégias podem apresentar-se pelo encaminhamento da temática apenas nos boxes, fora do texto síntese principal. Essa modalidade de incorporação das narrativas sobre/dos indígenas tende a dificultar a apreensão de historicidades singulares a esses grupos culturais específicos na medida em que as apresenta de forma secundarizada, marginal e fragmentada, o que nega a possibilidade de uma visão processual desse conteúdo. Por exemplo, no último

13 Na edição de 2005, refere-se ao capítulo 34, intitulado *A Colonização Portuguesa*.

volume da coleção, as narrativas sobre esses povos ficam restritas praticamente à seção *Patrimônio e diversidade*, revelando, assim, estratégias discursivas que reforçam os “esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil” (BITTENCOURT, 2013, p. 106).

Estreitamente vinculada à concentração de determinados personagens ou sujeitos históricos em certos momentos do processo histórico narrado e seus efeitos na afirmação de memórias em migalhas, a terceira estratégia observada – rarefação de historicidades – diz respeito à fraca articulação estabelecida entre passado e presente nas tramas que envolvem, entre outros grupos subalternizados na historiografia nacional, os indígenas. Confinadas ora nos séculos XVI e XVII, ora no presente, as narrativas dos/sobre os indígenas não apresentam espessura temporal, reafirmando o lugar marginal que ocupam na trama nacional de matriz eurocêntrica.

O lugar destinado a esses povos é recorrentemente vinculado ao passado, sobretudo naquele que convencionamos a chamar de período colonial, no qual a presença destes sujeitos é inegável. Fora desta temporalidade, não é possível a esses sujeitos inscrever suas memórias na história nacional didatizada, na medida em que o silenciamento dessas aumenta gradativamente, quanto mais próximas do tempo presente. É notável a continuidade de uma tradição curricular que situa a história dos povos indígenas num lugar periférico, conforme já fora indicado por alguns estudos, como o de Bittencourt (2013):

Os povos indígenas, depois da expulsão dos jesuítas e da saga bandeirante, são relegados ao total esquecimento. O século XIX, analisado sob perspectivas políticas ou sociais, incluindo nesse período a série de estudos em torno da abolição da escravidão, nada informa sobre os indígenas. Na fase republicana mais recente, o silêncio persiste e são alguns livros escolares que passaram, mais recentemente, a anunciar a atuação de novos “protetores dos indígenas”: Rondon e os irmãos Villas Boas” (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

É interessante observar como esses sujeitos históricos são inscritos na narrativa nacional mais recente. Em texto intitulado *Uma terra com muitos povos*, na seção *Patrimônio e diversidade*, que tem por objetivo render homenagem à terra natal de Getúlio Vargas, o estado do Rio Grande do Sul, a presença indígena vem atrelada ao aldeamento dos sete povos das Missões. Em relação ao estado do Mato Grosso, o texto dessa mesma seção, intitulado *A conquista do Brasil Central*, destaca as figuras dos irmãos sertanistas Leonardo, Cláudio e Orlando Villas-Boas na criação do parque Nacional do Xingu, primeira reserva indígena homologada pelo Governo Federal. O mais novo estado do Brasil, o Tocantins, ganha destaque na referida seção, no capítulo 16, intitulado *O Brasil sob a ditadura civil-militar*. Os povos indígenas que vivem atualmente nesse estado brasileiro são citados no texto sem qualquer articulação à história da guerrilha do Araguaia, foco da abordagem do mesmo texto. Nos capítulos 4 e 5, os estados de Rondônia e Acre, respectivamente, são abordados na seção

*Patrimônio e diversidade.* Sobre o estado de Rondônia, ao focalizar a extração da borracha extraída das seringueiras da floresta amazônica, o texto ressalta a construção da ferrovia Madeira-Mamoré. Dentre as dificuldades na construção da ferrovia, estão os “ataques indígenas” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 40).

Essa rarefação da historicidade é igualmente responsável por uma inconsistência do diálogo intercultural como forma de enfrentamento com a questão da alteridade. No capítulo 4, denominado *Portugal e sua colônia na América*, ainda que de forma tangencial pelo fato de estar fora do texto principal, a seção Passado Presente apresenta um texto intitulado *Aprendendo com os indígenas*. Este texto ressalta e valoriza a troca de saberes entre indígenas e portugueses, conforme o trecho abaixo:

Populações nativas tiveram importante papel na economia colonial no primeiro século e meio da colonização. E não apenas como força bruta empregada na lavoura comercial, mas em atividades que exigiam conhecimentos e habilidades que somente os habitantes das matas detinham [...] O sul da Bahia abriga hoje remanescentes dos antigos povos Tupi cujos antepassados se destacaram não apenas pelo trabalho, mas também pela transferência de saberes específicos, que só eles detinham, ao colonizador europeu (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 37).

No entanto, percebe-se que nessa passagem o reconhecimento de saberes indígenas específicos perde sua potência subversiva em relação à narrativa nacional na medida em que se limita temporalmente a uma situação passada.

De forma geral, as narrativas dos/sobre indígenas configuradas na coleção didática analisada indicaram uma tendência de estabilização de práticas articulatórias hegemônicas, na qual a história indígena fixada encontra-se subalternizada no âmbito da história do Brasil fixada nos currículos escolares. Elas tendem, portanto, a reproduzir uma tradição na qual a lógica temporal eurocêntrica hegemônica reafirma-se por meio de diferentes mecanismos discursivos.

#### **4. Diversidade Cultural como eixo articulador das narrativas indígenas**

O sentido daquilo que somos ou, melhor ainda, de quem somos, depende em boa parte das histórias que contamos e que nos contamos, histórias que podem ser lidas a partir de três ângulos: o primeiro, hermenêutico, já que o ser é impensável fora da interpretação; o segundo, semiológico, dado que o significado de um texto é impensável fora de suas relações com outros textos; e o terceiro pragmático político, já que o ser humano está em um mundo no qual o discurso funciona socialmente, em um conjunto de práticas discursivas que implicam jogos de poder” (PÉREZ, 2001, p. 188).

Dando continuidade às análises, nesta seção buscamos investigar, por meio de marcas textuais encontradas no livro didático em foco, as negociações e as disputas de sentidos nas configurações narrativas dos/sobre povos indígenas recontextualizadas nos capítulos referentes à história do Brasil.

Como mencionado anteriormente, apostamos que a permanência de certas tradições disciplinares, que afetam diretamente as articulações entre as diferentes narrativas que potencialmente configuram a história nacional, explica-se menos pela questão da seleção dos conteúdos do que pelos lances jogados nas disputas pela fixação de sentidos de determinados significantes que ocupam um lugar de destaque na configuração narrativa que envolve os indígenas.

Nessa perspectiva, a expressão *diversidade cultural* desempenha a função discursiva articuladora em torno da qual se constrói e se hegemoniza uma narrativa sobre os indígenas em território nacional. Não é por acaso que ela é mobilizada como título da unidade da coleção na qual as narrativas sobre os povos indígenas são privilegiadas na obra analisada. Interessa-nos, assim, ao explorar os processos de significação em torno dessa expressão, evidenciar os mecanismos discursivos que permitem, simultânea e paradoxalmente, desestabilizar e hegemonizar tradições disciplinares já enraizadas na história ensinada. Referimo-nos à visão eurocêntrica que subjaz a narrativa hegemônica nacional e que tende a atribuir um lugar de subalternidade às narrativas concorrenciais.

Em termos de desestabilização, sublinhamos a incorporação das perspectivas culturais que investem no pluralismo, se afastando, assim, de concepções de cultura pautadas em perspectivas engessadas e monolíticas que autorizam a fala no singular ao fazer referência às formas de estar e agir no mundo. A afirmação da diversidade cultural da sociedade brasileira não significa, no entanto, a problematização da abordagem essencialista desse conceito, tendendo, pois, a contribuir para a reativação de dispositivos que atuam na manutenção de processos de identificação hegemônicos. Atrelado a uma ideia de benevolência e tolerância, o sentido de diversidade cultural, tal como fixado na narrativa nacional, traz implicações epistemológicas e políticas ao ensino da história indígena induzindo a compreensão das identidades indígenas como imutáveis e não relacionais. Como afirma Bonin (2015) ao valorizar a pluralidade em determinados momentos, a narrativa aproxima-se de uma “retórica de tolerância para com a diversidade que tende a ressaltar o que há de superficial e externo nas culturas, exaltando o exótico que demarca sua distância de uma suposta cultura modelar – a europeia” (BONIN, 2015, p. 69).

Os efeitos do uso de uma ideia pluralista e essencialista de cultura na construção de narrativas dos/sobre os indígenas são perceptíveis em várias passagens da obra didática. Um primeiro efeito relacionado à reafirmação de uma perspectiva pluralista, essencialista e não relacional de cultura, que persiste em colocar no lugar da subalternidade as narrativas indígenas, consiste em valorizar, no ensino de História, a ideia de extermínio dessas culturas. Para Silva (2015), “a ideia de extinção dos indígenas persiste com força nas escolas brasileiras, apesar de os prognósticos fatais, felizmente, não terem se confirmado” (SILVA, 2015, p. 57).

Essa perspectiva está presente, por exemplo, nos objetivos do capítulo 11, que aborda os resultados das expedições empreendidas pelos bandeirantes: “Compreender a relação entre entradas, bandeiras, sertanismo de contrato e o *extermínio* de indígenas e a destruição de quilombos” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 51, grifo nosso).

Os capítulos seguintes parecem igualmente confirmar a sentença de extermínio indicada nos objetivos do capítulo 11. Salvo algumas incursões na seção de texto *Patrimônio e diversidade* e nos recursos imagéticos da coleção, os indígenas desaparecem das narrativas da história nacional.

Segundo Silva (2015), atrelada à ideia de extinção indígena está a questão da aculturação, que para ele é

[...] uma sedutora (e hoje considerada equivocada) ideia de que, no contato com a população não indígena, os índios teriam “perdido”, ao longo do tempo, sua cultura, tornando-se, portanto, “menos índios”. As teorias da aculturação previam o gradual desaparecimento dos grupos étnicos, que seriam incorporados, em menor ou maior grau, ao grupo majoritário” (SILVA, 2015, p. 57).

Ao analisar o texto central do capítulo 11, intitulado *Os bandeirantes*, a seção de texto *À caça de indígenas* deixa entrever não apenas uma concepção essencialista de cultura, que orienta a abordagem, como também as implicações para o ensino da história indígena escolar de que nos fala Silva:

Viajando geralmente descalços e armados com arco e flecha e mosquetões, um tipo de espingarda pesada, os bandeirantes cruzavam vales e montanhas seguindo o curso dos grandes rios. Indígenas *aculturados*, ou de aldeias aliadas, também participavam dessas expedições, trabalhando como guias, caçadores ou cozinheiros (veja no boxe a seguir o papel reservado às mulheres nessa sociedade). Os bandeirantes se beneficiaram da cultura indígena, sobretudo no que se refere ao conhecimento da natureza, para desbravar e conquistar o interior. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 96, grifo nosso).

Silva (2015) nos fala ainda das implicações políticas desse tipo de abordagem no presente, lócus do equacionamento da tensão entre passado e futuro:

Tais informações ainda são repassadas nos bancos escolares, da Educação Básica ao Ensino Superior e, muitas delas, recebem a chancela de pesquisadores que as reproduzem em obras e artigos que versam sobre a temática. Desconhecem-se, assim, línguas, tradições e culturas, bem como as trajetórias espaciais e temporais vividas por essas sociedades. A atitude de desqualificar muitas das populações indígenas da atualidade como “aculturadas”, remete a uma espécie de escala evolutiva (SILVA, 2015, p. 57).

Esta última consideração de Silva, remete às estratégias discursivas que reafirmam a lógica temporal eurocêntrica pautada no regime moderno de historicidade (HARTOG, 1995). Concepções como a de “aculturação”, ao fixar e essencializar os processos de identificação, tendem a reforçar a condição de “passado perpétuo” (SILVA, 2015, p. 52) para as populações indígenas nas narrativas didáticas. A narrativa didática

analisada reforça uma tradição da modernidade que pretende instituir e dar legitimidade a processos de identificação sociais hegemônicos “localizados em tempos diferentes segundo a linha do progresso inexorável” (ARAÚJO, 2013, p. 274).

Assim, o sentido de diversidade privilegiado na coleção didática analisada – ao naturalizar a diferença e ao desconsiderar os processos de diferenciação que envolvem relações de poder assimétricas e estratégias de hierarquização que instituem posicionamentos sociais – reafirma uma articulação tímida entre as demandas de direito dos movimentos indígenas da atualidade e o dever de memória nacional.

## 5. Alguns arremates

A análise realizada nos permite afirmar a pertinência de uma aproximação com a perspectiva pós-fundacional, no sentido de buscar, no jogo político e discursivo, desestabilizar as narrativas nacionais hegemônicas, de forma a abrir a possibilidade de outras articulações e hibridizações das narrativas indígenas em meio a uma história do Brasil configurada nos currículos escolares. Se considerarmos a hegemonia como luta contínua pelo controle de significações, portanto sempre aberta para a desconstrução das hegemonias estabelecidas, estaria em jogo a produção de outras hegemonias, outras estabilizações, “reconhecendo o potencial político do momento da reativação da contingência que nos autoriza pensar a abertura para outras definições” (GABRIEL, 2014, p. 6). Neste aspecto, afastamo-nos de uma linguagem de denúncia, para pensar em possibilidades de outras significações, outras fixações de sentido, acerca da história indígena ensinada nas escolas brasileiras, diferentes das que foram fixadas na coleção didática investigada.

Desta forma, podemos pensar tanto em possibilidades de autoria/protagonismo por parte dos sujeitos indígenas no âmbito da história do Brasil como em práticas discursivas que produzam deslocamentos e ampliação da cadeia de equivalência que constitui uma história nacional hegemônica/universalizada, ensinada na educação básica, que incluam narrativas indígenas, até então excluídas desse sistema de significação.

Considerando as crises que tendem a desestabilizar um sentido único ou fixado de identidade nacional, no qual “o conhecimento histórico contribuiu, até data recente, para hegemonizar” (GABRIEL, 2015, p. 33), o desafio a ser enfrentado consiste no “deslocamento de uma temporalidade linear de direção predeterminada para outras possibilidades de articulação entre passado, presente e futuro” (GABRIEL, 2015, p. 35). Tal superação implica em tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre um leque mais amplo de grupos culturais e atores sociais, desconstruir discursos discriminatórios e, simultaneamente, oferecer aos estudantes uma compreensão da trama relacional que nos constitui como sujeitos na multiplicidade de experiências históricas com o outro, afinal, a “memória nacional pertence à memória coletiva, sob a condição de ser uma memória viva, não condensada, numa representação definitiva do passado nacional” (CITRON, 1990, p. 136).

Compreender a narrativa histórica como aberta a múltiplas possibilidades interpretativas oferece possibilidades de reelaboração didática do conhecimento histórico fora de uma ideia linear eurocêntrica, na qual a noção de processo se confunde com a de progresso. Sem dúvida, os debates historiográficos atuais, relacionados ao combate às visões estereotipadas e preconceituosas, apresentam-se potentes na desestabilização de versões hegemônicas, no sentido de subverter a lógica da subalternidade indígena, reelaboradas e adaptadas ao discurso pedagógico. Movimentos sutis ou tímidos, narrados e fixados na obra didática, foram percebidos nas edições mais recentes (2010, 2013) do livro do aluno. Algumas questões contemporâneas, por exemplo, foram agregadas às narrativas sobre indígenas, principalmente em relação à luta por demarcação de terras, informações acerca da grande variedade de povos indígenas que vivem no território brasileiro e a valorização de alguns saberes desses povos.

Todavia, ao longo das unidades e capítulos que narram uma história nacional, uma relação hierárquica dos conhecimentos didatizados persiste por meio da reafirmação da perspectiva temporal linear e eurocêntrica da coleção. “Embora com variações e alguns reajustes, essa perspectiva tradicional se mantém poderosa e de difícil desestabilização, no âmbito da historiografia escolar” (GABRIEL, 2015, p. 40).

Entendemos, assim, que esses deslocamentos produzem efeitos mais subversivos quanto mais e de forma consistente e rigorosa a questão da temporalidade e das identidades, sejam incorporadas nessas reflexões, disputando, assim, definições hegemônicas de história do Brasil ensinada na educação básica.

A ausência e/ou secundarização da temática indígena nas narrativas de brasilidade, produzidas e hegemônicas nos textos curriculares contemporâneos, fazem parte de estratégias discursivas mobilizadas pelos processos de identificação em meio aos jogos do tempo no âmbito do ensino de História. Esses processos colocam em jogo passado e futuro, memórias e projetos de sociedade nos quais se pretende investir nessa disciplina.

Procuramos trazer exemplos empíricos a partir da análise de uma obra didática selecionada de acordo com os critérios explicitados na primeira seção. Esperamos ter deixado claro que o nosso propósito não é o de criticar esse ou outro livro didático, mas, sim, o de problematizar o discurso historiográfico escolar hegemônico que encontra nesse tipo de suporte ou dispositivo um canal fértil para se reafirmar e reatualizar. Apostamos, assim, que o diálogo teórico com os estudos narrativos na pauta pós-fundacional representa um caminho no qual o enfrentamento consista tanto na desnaturalização das narrativas produzidas “sobre” os povos indígenas como na incorporação no texto didático dessa disciplina escolar das narrativas “dos” povos indígenas, de forma a garantir as historicidades desses povos em toda a sua complexidade.

## Referências

AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALMEIDA, M. R. C. *Metamorfoses Indígenas: Identidades e Cultura nas Aldeias Coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARAÚJO, C. M. de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: MONTEIRO, A. M.; PEREIRA, A. A. (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2016. p. 126-143.

AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. *História*. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. *História em movimento*. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. *História em movimento*. São Paulo: Ática, 2013.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, A. M.; PEREIRA, A. A. (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 73-83, jan.-jun. 2010.

\_\_\_\_\_. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015.

BRASIL. Guia de livros didáticos: *PNLD 2012: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Guia de livros didáticos: *PNLD 2015: História Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. História: *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: DOU, 11 mar. 2008.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002 *apud* RALEJO, A. S. *Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção do conhecimento histórico escolar*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. p. 80.

CITRON, S. *Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

DELACROIX, Christian; GARCIA, Patrick; DOSSE, François. *Historicités*. Paris: Editions de la Découverte, 2009.

DOSSE, F. História do Tempo presente, e historiografia. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 3; p. 5-22, jan.-jun. 2012.

GABRIEL, C. T. Memórias e projetos de Brasil validados no ensino médio: narrativas nacionais em disputa nos textos curriculares. In: LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. (Org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis: DePetrus/FAPERJ, 2014. p. 252-280.

\_\_\_\_\_. Jogos do tempo e processos de identificação hegemonzados nos textos curriculares de História. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 35-59, 2015.

GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Currículo de História, Política da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 127-146, 2011.

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, v. 45, n.31, p. 82-110, jan.-abr. 2013.

HARTOG, F. L'art du récit historique. In: JEAN, B.; DOMINIQUE, J. Passés Recomposés Champs et Chantiers de l histoire. Paris: Editions Autrement, Série Mutations, 1995. n. 150/151. p.184-93.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

MARCHART, O. *El pensamiento político pós-fundacional: La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2009.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de História Hoje: um panorama a partir do PNL D. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MONTEIRO, A. M. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: BASTOS, H. A.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009. p. 177-199.

PÉREZ, A. L. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 187-194.

RALEJO, A. S. *Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção do conhecimento histórico escolar*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, Santiago, v. 35. p. 110-127, 2009.

\_\_\_\_\_. Sujetos políticos: teoría y epistemología. Um diálogo entre a teoria del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latino-americana. *Ciencia ergo sum*, Taluca, v. 18, n. 1, p. 81-89, mar.-jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. In: TOLEDO, E. de la Garza; LEYVA, G. *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. DF (México): Fondo de Cultura Económica, 2012. p. 372-396.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Papirus, 1997. vol. 1-3.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.

SILVA, G. J. da. Perspectivas do Ensino de História e Diversidade Étnico-cultural: contribuições a um debate transdisciplinar. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B.; PACIEVITCH, C. (Org.). *Memória, Sensibilidades e Saberes*. Campinas, SP: Alínea, 2015. p. 52-63.

Recebido em: 25/08/2016

Aprovado em: 06/08/2018