

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL - ICHPO  
CURSO DE HISTÓRIA**

**A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-ITUIUTABA/MG.**

**Ituiutaba  
2021**

JOSÉ CARLOS QUIRINO

**A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-ITUIUTABA/MG.**

Monografia apresentada a Banca Examinadora no Curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a conclusão da graduação em História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geovanna de Lourdes Alves Ramos

**Ituiutaba  
2021**

JOSÉ CARLOS QUIRINO

**A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-ITUIUTABA/MG.**

Ituiutaba, 18 de junho de 2021

Banca examinadora

---

Prof.<sup>ta</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Geovanna de Lourdes Alves Ramos (Orientadora-UFU)

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Moreira Araújo (Membro Interno-UFU)

---

Prof. Dr. Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro (Membro Externo-UFG)

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

**Paulo Freire**

Dedico este trabalho a todos os que sempre me apoiaram, em especial a minha família e a minha professora Geovanna. Aos amigos que contribuíram direta ou indiretamente neste trabalho, e em especial aos amigos do curso de História. É sempre bom aplicar um pouco dos conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade melhor, que estime os reais valores.

## AGRADECIMENTOS

Esta monografia representa a conclusão de mais um ciclo de minha vida, e o início de um novo. Não foi fácil o processo para conseguir chegar até aqui, mas muitas foram as pessoas que me ajudaram, com conhecimentos, palavras sábias, ou mesmo um afago que por muitas vezes necessitei.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele nada sou, não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço pela família maravilhosa que tenho, minha filha Thayná, meu esposo Laércio que sempre esteve do meu lado me ajudando da melhor forma possível para que pudesse concluir mais esta conquista.

Também não posso deixar de agradecer a todos da família, meus pais, minha irmã, e meu sobrinho que me acolheram de braços abertos e sempre acreditaram em minha capacidade, me deram forças e palavras motivadoras. Deixo aqui meus agradecimentos em especial à minha Orientadora professora Dra. Geovanna de Lourdes Alves Ramos, que me acolheu num momento crítico do trabalho, pois, achei que não conseguiria concluir mais esta tarefa, porém, ela me encorajou e me ajudou no que pude para que eu chegasse a esse momento, me transmitiu muita paz, tranquilidade e conhecimento. Agradeço por toda paciência e colaboração.

Por fim, neste período em que estive na Universidade construí algumas amizades que me foram de grande valia, em meu percurso acadêmico, amizades das quais não quero desfazer-me, agradeço imensamente à Elvania Aparecida Guimarães e a Janaína Terezinha Rezende, por toda força, companheirismo, paciência e atenção dedicados a mim.

## Lista de Ilustrações

- FIGURA 01** Povo Kayapô, da aldeia A'ukre, 1991
- FIGURA 02** Abrigo Pataxó, Porto Seguro (BA), 1995
- FIGURA 03** Cerâmica tapajônica – Acervo do Museu Nacional (RJ) , 2007
- FIGURA 04** História - Das Cavernas ao Terceiro Milênio, v. 3, (PNLEM 2009, 2010, 2011)
- FIGURA 05** Recipiente de cerâmica em forma de jacaré da cultura tapajônica (10000 a.C.-1000 d.C.).
- FIGURA 06** Indígenas xavantes dançam em frente à embarcação do grupo ativista Greenpeace, em junho de 2012
- FIGURA 07** Coleção História em Movimento, v. 2, p. 22, (PNLD 2015, 2016, 2017).
- FIGURA 08** A primeira missa no Brasil, óleo sobre tela de Victor Meirelles (1832-1903), executado em 1861.
- FIGURA 09** Coleção História em Movimento v. 3, p. 192 (PNLD 2015, 2016, 2017).

## Lista de Siglas

<b>AI-5</b>	Ato Institucional nº 5
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CD</b>	Conselho Deliberativo
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMMAV</b>	Escola Municipal Manoel Alves Vilela
<b>EPB</b>	Estudos dos Problemas Brasileiros
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IMS</b>	Instituto Metodista de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>OEDs</b>	Objetos Educacionais Digitais
<b>OSPB</b>	Organização Social e Política Brasileira
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNLEM</b>	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PBP</b>	Programa de Bolsa Permanência



## Resumo

A pesquisa investigou como a temática indígena é referenciada nos livros didáticos, em específico, nos materiais utilizados pelos professores na disciplina de História da Educação de Jovens e Adultos EJA PNLD 2014/2016. Esse tema nos instigou ao cursar as disciplinas de Estágio em instituições escolares na cidade de Ituiutaba/MG. Nessa direção elegemos uma análise da legislação brasileira, especificamente a Lei Federal nº 11.645 sancionada em 10 de março de 2008, como também historicizamos a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Entretanto, frente à dificuldade de encontrarmos obras específicas e direcionadas para a modalidade da EJA utilizamos os livros que são trabalhados pelos professores no ensino médio da educação básica; na perspectiva de analisar os conteúdos apresentados e as propostas de atividades para os alunos. Para tanto, analisamos textos, imagens iconográficas, e sequências didáticas relacionadas à cultura indígena para refletirmos como o tema é ministrado em instituições escolares. Os resultados da pesquisa demonstraram que mesmo com a obrigatoriedade da respectiva legislação, sobre a inclusão da cultura e imagem do indígena brasileiro, o que predomina é o discurso da ideologia dos setores dominantes e o eurocentrismo.

**Palavras chave:** Indígenas; livro didático; Educação de Jovens e Adultos (EJA); ensino de História.

## Abstract

The research investigated how the indigenous theme is referenced in textbooks, specifically, in the materials used by teachers in the subject of History of Education for Youth and Adults EJA PNLD 2014/2016. This theme instigated us when taking the internship subjects at school institutions in the city of Ituiutaba /MG. In this direction, we elected an analysis of Brazilian legislation, specifically Federal Law n°. 11.645 enacted on March 10, 2008, as well as historicizing Youth and Adult Education in Brazil. However, in view of the difficulty of finding specific works directed to the EJA modality, we use the books that are worked on by teachers in high school in basic education; in the perspective of analyzing the content presented and the proposed activities for students. For that, we analyzed texts, iconographic images, and didactic sequences related to indigenous culture to reflect how the theme is taught in school institutions. The results of the research showed that even with the mandatory legislation, on the inclusion of the culture and image of the Brazilian indigenous, what predominates is the discourse of the ideology of the dominant sectors and eurocentrism.

**Keywords:** Indigenous; textbook; Youth and Adult Education (EJA); history teaching.

## Sumário

1. Introdução .....	12
1.1. A aproximação com a temática, sua delimitação e objetivos .....	12
1.2. A perspectiva teórica e metodológica.....	19
1.3. A organização da pesquisa científica.....	25
2. Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de História .....	27
2.1. Breve histórico da EJA no Brasil .....	27
2.2. Olhares sobre a Legislação da EJA e seu movimento no país.....	34
3. Práticas e Saberes entre alunos e professores nas instituições escolares.....	39
3.1. ‘Livro Coleção Viver, Aprender’: nas trilhas da Questão Indígena .....	39
3.2. Uma leitura dos indígenas no ensino de História .....	40
3.3. Marcas eurocêntricas no ensino de História: e a questão indígena?.....	49
3.4. A questão indígena nas obras analisadas .....	53
3.5. Outras possibilidades do trabalho com a questão indígena nas aulas de EJA .....	68
4. Algumas Considerações. ....	73
5. Referencias .....	74

## 1. Introdução

### 1.1. A aproximação com a temática, sua delimitação e objetivos

Ao longo das observações e intervenções possibilitadas pela disciplina Estágio Curricular Supervisionado nas aulas de História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) identificamos que o estudo referente às culturas indígenas ainda é muito lacunar no ensino escolar, mesmo com a elaboração da Lei 11.645/08.

A Lei Federal nº 11.645 foi sancionada em 10 de março de 2008 que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificando a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que determinou a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar da temática História e Cultura Afro-brasileira e indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§1º O conteúdo programático a que se refere esse artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos. A luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Com a instituição desta lei foi possível evidenciar a importância da história de duas culturas, não só a de negros e índios, como também a história da formação da nação brasileira. Mas aqui levantamos uma questão: a inclusão desse conteúdo no currículo oficial de ensino irá alcançar o verdadeiro objetivo proposto pela lei, deixando de negligenciá-los no contexto histórico, dando-lhes a devida importância nos livros didáticos? Ademais, a respectiva lei expressa termos que abrem brechas para críticas, tais como ‘a luta dos negros e dos povos indígenas’, ‘resgatando’, ‘contribuições nas áreas sociais’, ‘formação da sociedade nacional’ (SILVA, 2013, p. 115-116). Nesse sentido, vemos que a legislação desconsidera a historiografia indígena que se pauta na análise da investigação desses sujeitos no processo histórico da história brasileira.

Na direção do pensamento de Bittencourt & Bergamaschi (2012) acerca do estudo da história e cultura indígena:

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares. (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012, p. 14)

A introdução do estudo da história e cultura indígena em instituições escolares via legislação, proporcionou uma análise, reflexão e discussão entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, conforme mencionamos anteriormente, os estereótipos ainda se encontram presentes nos diferentes espaços educacionais formais, informais e não formais.

Anterior a Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008 temos a Constituição Federal de 1988 que segundo Bonin (2012) “*produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação para torná-las compatíveis com princípios mais gerais*” (BONIN, 2012, p.37). Mesmo com a reformulação de leis específicas sobre educação, a temática indígena nos livros didáticos não contempla a cultura, as práticas e os saberes indígenas.

Nessa perspectiva, foi realizada a primeira intervenção durante o Estágio Supervisionado II onde foi articulado um grupo focal com alunos do 6º ao 9º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Alves Vilela – EMMAV<sup>1</sup> – localizada na Rua Niterói, Bairro Pirapitinga, zona periférica<sup>2</sup> de Ituiutaba. O Estágios Supervisionados III e IV foram realizados na Escola Estadual Professora Maria de Barros, localizada na Rua Cláudio Manoel da Costa, nº 2940, Bairro Independência, Ituiutaba/MG. Já o Estágio Supervisionado V foi efetuado na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Governador Israel Pinheiro, localizada na Avenida Geraldo Alves Tavares, nº 1338, Setor Universitário, Ituiutaba/MG. A Escola Estadual Governador Israel Pinheiro ou “Estadual”, como é conhecida, tem 55 anos de existência. A escola é referência no ensino de qualidade, comprometimento com a educação e com a formação de cidadãos. A instituição funciona nos três turnos com a modalidade de

---

<sup>1</sup>Nessa pesquisa usaremos a Sigla da instituição escolar ao longo da escrita do texto.

<sup>2</sup>A escola se encontra afastada do centro da cidade em um bairro de população com renda mais baixa.

Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Ensino Médio de 1º ao 3º ano e a EJA. Possui um total de 1500 alunos distribuídos nos três turnos, perfazendo 42 turmas; conta com uma equipe de 65 professores, trabalhando com o sistema de ensino seriado. O que foi percebido durante todo o estágio é que nas discussões em sala de aula referente à cultura indígena<sup>3</sup>, observamos que os alunos tinham uma visão distorcida sobre a história dos povos indígenas.

Por esse motivo foi realizado um grupo focal na EMMAV que resultou no trabalho de intervenção a partir de problemáticas que foram levantadas no decorrer das apresentações. Essa atividade consistiu na projeção de imagens que abordavam questões polêmicas da contemporaneidade, tais como: racismo, homossexualidade, indígenas, religião, guerras, nordestinos e movimentos sociais. A cada imagem projetada os alunos deveriam nos dizer qual era o seu entendimento a respeito e assim dava início ao debate sobre os temas propostos. Dentro dos temas acima descritos o que deixou a discussão mais acalorada foi o tema sobre indígena, em que as representações que os alunos tinham sobre o sujeito socialmente conhecido como indígena era totalmente preconceituoso, equivocado, discriminatórios e etnocêntricos, formas que foram construídas historicamente no decorrer de sua formação, o que de certa maneira faz parte do imaginário da grande parte da população.

Diante da análise feita após a realização da atividade com os alunos, buscamos desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica através da Metodologia da Problematização, para desconstruir padrões de poder assentados na cultura ocidental<sup>4</sup>, firmada epistemologicamente no processo histórico da colonização<sup>5</sup> e que ainda persistem nas mentalidades hierarquizadas de poder do sistema patriarcal do homem branco.

---

<sup>3</sup>É fundamentada comumente na oralidade, no entanto mesmo na falta da escrita, há uma variedade de sinais e formas gráficas que complementam a função da comunicação. Destaca-se a relevância da música, dança, cestaria, cerâmica, tecelagem, arte plumária e a pintura corporal.

<sup>4</sup>É definida por um conjunto de conteúdos e práticas artísticas, filosóficas, literárias e legislativas e pela herança das culturas Germânica, Helénica, Celta, Cristã e Latina a contar do século IV. Podemos citar os três princípios da constituição dessa cultura que é: a moral cristã, a filosofia grega e o direito romano.

<sup>5</sup>A palavra colônia e suas variantes coloniais, colonização, colonizador vieram do verbo latino *colo*, que, segundo Alfredo Bosi, significa “eu moro, eu ocupo a terra, eu cultivo”. Dessa matriz, o termo colônia adquiriu sentido de espaço que está sendo ocupado. A mesma matriz gerou ainda as palavras e os conceitos de culto e cultura: *Cultus*, o particípio passado de *colo*, e *culturus*, o particípio futuro. Assim, para Bosi, uma colonização é um projeto que engloba todas as forças envolvidas nos significados do verbo *colo*. Ou seja, colonizar significa ocupar um novo chão, trazer a memória da terra antiga (o culto) e transmitir práticas e significados às novas gerações (a cultura). Mas, se o significado de *colo* é cuidar, também é mandar, e o autor ressalta que dominar, explorar e submeter os nativos também são sentidos inerentes à colonização. Nesse contexto, colonizar está sempre associado a conquistar. (SILVA; SILVA, 2009, pp. 67-68)

Durante a execução da intervenção, verificamos a necessidade de entender o aluno como um ser político, produtor de cultura, capaz de ser, ler e falar do mundo com o qual ele aprende no seu cotidiano, observando os saberes da vida, vendo o outro como um ser capaz e em constante transformação.

Tendo em vista o tema escolhido, pretendemos analisar o impacto da lei como um dos princípios para fundamentar este trabalho, pois com o advento da Lei Federal 11.645/08 podemos observar que nela inclui além dos estudos dos povos africanos, afro-brasileiro e a cultura do negro no Brasil, também contempla o estudo sobre a cultura e história dos povos indígenas, os quais deverão de sobremaneira ser incluídos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Por esse motivo é de suma importância analisar e refletirmos sobre a lei que fundamenta este estudo para entendermos a importância desses povos na formação da sociedade brasileira. No momento da escolha do tema tínhamos a intenção de realizar entrevistas com os professores e alunos na compreensão de refletir acerca do olhar que os mesmos têm sobre os conteúdos e as atividades referentes ao indígena brasileiro nas obras didáticas. Entretanto, frente ao contexto da Pandemia – Covid 19 a mesma tornou-se inviável.

O interesse em centrar este estudo em relação ao ensino da EJA surgiu durante os estágios supervisionados em que ficou constatado que pouco era discutido sobre os fatores que envolvem os objetivos da Lei 11.645/08, fazendo-se necessário uma reflexão para entendermos o motivo pelo qual um tema tão relevante não era tratado em sala de aula.

Para compreendermos os possíveis deslocamentos epistemológicos que por ventura tenha ocorrido após a promulgação da lei para inclusão da História Afro-brasileira e Indígena nos livros didáticos, iniciamos uma investigação sobre a aceitação desta temática no currículo escolar do Ensino Médio da EJA; com isso, começamos a fazer levantamentos sobre os livros didáticos utilizados por professores das escolas públicas de Ituiutaba/MG. Visto que, após a instituição da lei, a expectativa era que se promovesse uma educação de qualidade, voltada para a diversidade cultural, em que a educação estaria empenhada nos estudos das origens da nação brasileira, pois devido às características físicas de um indivíduo tais como, a cor da pele ou crença, os negros e os índios foram alvos de uma visão estereotipada que chegou à América com o homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar e capitalista europeu ( Ramón Grosfoguel, 2002, p.

122).

O objetivo principal da ‘colonização’ do Brasil era a exploração comercial, e assim, mesmo após séculos depois da chegada dos europeus em terras brasileiras, ainda se encontra arraigados em nossos costumes condutas racistas de menosprezo à cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, e que de certa maneira ainda era estudada nas escolas de forma deturpada, tudo isso, devido ao eurocentrismo<sup>6</sup> e das crueldades decorrentes da ‘colonização’.

Entretanto, nesse período, a expansão territorial europeia “*reconheceu a existência de povos diferenciados, declarou-lhes guerra e impôs-lhes a escravidão, legislando no sentido de integrar os indígenas que capitulassem às propostas dos colonizadores pelo casamento, pela catequese ou pela assimilação como ‘trabalhadores livres’*” (MARÉS, 2002, p. 49). Durante a colonização do Brasil os jesuítas foram os agentes responsáveis pela educação dos indígenas, pois tinham a incumbência de doutrinar a fé e a instrução desses povos. No século XVIII, com a expulsão dos jesuítas do país, toda a estrutura que havia sido estabelecida para a educação foi desorganizada e instalou-se o diretório Pombalino<sup>7</sup>. Em 1840 os jesuítas foram autorizados a retornarem ao Brasil, porém sua missão desta vez seria a de servir o Estado, pois neste período o governo imperial tinha sua atenção voltada para a posse de terras e não mais os indígenas. Além disso, “*as políticas do Império não reconheciam as nações indígenas como portadoras de direitos, perseguindo-as, escravizando-as, estimulando caçadas e assassinatos*” (HOFMANN, 2012, p. 131).

De acordo com Maristela Carneiro (2017), com a Constituição de 1824, todos os cidadãos teriam direito a educação primária gratuita, porém com a elaboração da Lei de 15 de outubro 1827<sup>8</sup> que deixava a educação inicial a cargo das províncias, foi de certa maneira prejudicial à educação, pois as verbas destinadas ao ensino não eram suficientes

---

<sup>6</sup>Este termo era utilizado no período das navegações e descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI, período em que portugueses e espanhóis descobriram a África e Ásia, implantando seus costumes e suas culturas entre os povos conquistados.

<sup>7</sup>Diretório Pombalino foi a denominação com a qual ficou conhecida o conjunto de leis implementadas pelo primeiro-ministro português Marquês de Pombal, que visavam à integração dos índios na população “brasileira”, com o objetivo de acelerar uma suposta assimilação. Entre estas medidas estavam: o estímulo ao casamento de portugueses com índias, proibição de falar as línguas indígenas, proibição da poligamia e a obrigatoriedade do uso de roupas, entre várias outras. Os índios passaram a ser considerados súditos do Rei de Portugal. (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 126).

<sup>8</sup>Lei de 15 de outubro de 1827 (Lei imperial do ensino das primeiras letras) – Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias. (CARNEIRO, 2017, p. 84).



para atender um grande número de pessoas, além das condições precárias dos edifícios e a falta de profissionais qualificados para atender a demanda. Por isso,

No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas elites — formadas por oligarcas com influências liberais — acostumaram-se a ver na educação “a alavanca do progresso”. Assim, tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o País jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ser uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. A “ignorância” e o “atraso” eram duas faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras — e por certo alguma verdade — mas nenhuma ação. Depois da crise do regime oligárquico em 1930, seus herdeiros, políticos de classe média muitas vezes seguiram com a mesma temática e com a mesma inação. Depois de 1945, os grupos de direita voltaram ao assunto, mas agora para justificar a tradicional exclusão dos analfabetos do processo eleitoral e para atacar os populistas afoitos que algumas vezes pressionavam para atenuar o rigor das seções de registro eleitoral e ampliar a massa de votantes. (FREIRE, 1967, pp. 12-13)

Desta maneira podemos observar que a partir de 1945 a educação básica para adultos começa a se estruturar no país, visto que grandes transformações começam a acontecer, tais como a urbanização que foi impulsionada pela indústria, o que fez aumentar a migração para as cidades e com isso a queda da economia agrária. Assim, a EJA começou a ser implantada, com o objetivo de suprir a mão de obra para atender as necessidades no processo de industrialização; por essa razão, seu papel não era preparar cidadãos com raciocínio crítico, mas mão de obra barata que fosse capaz de atender as demandas existentes na indústria daquele período.

Nos anos 40 do século XX, a EJA não tinha como objetivo principal formar cidadãos críticos, mas pessoas capacitadas para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Supomos que nos dias atuais a que a prioridade nesta modalidade de ensino está no processo de aprendizado, apesar do material didático ainda ser raro para a EJA e os professores terem que produzir seus materiais para atender as necessidades das turmas, esses alunos conseguem mesmo que de forma simplificada ter acesso às informações sobre as questões de diversidade cultural o que agrega em muito na sua aprendizagem, fazendo com que eles tenham uma visão crítica do que estão vivendo. Na visão de Mello (2013):

Em que pese essa dificuldade, entendemos que é fundamental, para se estabelecer um novo olhar sobre a produção didática da EJA, considerar, não apenas as produções destinadas às escolas, professores e alunos da EJA - seja as elaboradas por ações de governo ou dentro dos movimentos sociais -, mas também as produções didáticas elaboradas no meio escolar, por docentes e estudantes, como expressão

de suas formas de apropriação e elaboração do conhecimento escolar. (MELLO, 2013, p. 105).

Mello (2013) ressalta a importância de articulação sobre a produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos entre várias instâncias, ou seja, na participação efetiva da comunidade escolar, espaço onde ocorrem as práticas e os saberes na relação professor e aluno por meio do ensino e aprendizagem.

De acordo com Da Mata (2017) a EJA é, além de complexa, tensa, e carente, no que diz respeito às demandas formativas. Pauta-se na lógica do aligeiramento, na redução e superficialização dos conteúdos, na certificação rápida; ações que se prestam prioritariamente a contribuir com a elevação da escolaridade nacional da população apenas nas estatísticas oficiais. As aulas de História resumem-se em duas aulas de 45 minutos ao longo da semana, o que implica em desafios para o professor em desenvolver um ensino de qualidade que possa contribuir na formação crítica dos estudantes. Dessa maneira, é imprescindível a necessidade de contar com materiais didáticos de qualidade, particularmente o Livro Didático.

Bittencourt (2008), afirma que o Livro Didático é um material complexo, visto *“que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos na sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares”* (BITTENCOURT, 2008, p.301). Destaca que sempre foram avaliados, e de forma recorrente são criticados e muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, e que o livro didático é, de fato, um tema polêmico.

Bittencourt (2008), ainda questiona sobre a possibilidade de existir um livro didático ideal, visto que o mesmo possui limite, vantagem e desvantagem como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. No atual contexto faz-se necessário ponderar a forma como temáticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais estão presentes no Livro Didático, ou seja, se rompem com a perspectiva eurocêntrica e/ou se apresentam como protagonista da sua cultura no processo histórico.

Apesar da influência europeia ainda ser presente em nossa sociedade, alguns costumes europeus vêm sendo desconstruídos; alicerçados num complexo estudo sobre as origens da cultura indígena, onde vemos que houve uma adaptação do indígena aos costumes do homem branco. Porém, frente às adaptações culturais e até mesmo pela própria miscigenação com a população branca, parte desta sociedade tem rompido com o

preconceito originado ao longo dos séculos. Mas somos capazes de observar que,

A afirmação de que a imagem das populações autóctones do território que hoje definimos como brasileiro foi construída – tanto pela historiografia mais tradicional, quanto pelos livros didáticos que a reproduzem, de modo simplificador e estereotipado já não se constitui mais em matéria de discussão. Pode-se também dizer, por outro lado, que os historiadores investem hoje um grande esforço em revisar estas considerações, na constituição do que se tem chamado de uma “nova história indígena”. (MARTINS, 2009, p. 154)

Dessa forma, compreendemos que o ensino de história passou a ter um papel, uma responsabilidade, como campo do conhecimento capaz de mobilizar os sujeitos, seus saberes e ações para a construção de um novo sentido em relação à história tradicional<sup>9</sup>, rompendo com as amarras do eurocentrismo que produziram concepções distorcidas e estereotipadas sobre a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas no Brasil.

Nesse sentido, a pesquisa investigou como a temática indígena é referenciada nos livros didáticos, em específico, nos materiais utilizados pelos professores da disciplina de História na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, frente à dificuldade de encontrarmos obras específicas e direcionadas para a modalidade da EJA utilizamos livros que são trabalhados pelos professores no ensino médio. Para tanto, analisamos textos, imagens iconográficas, e sequências didáticas relacionadas à cultura indígena para refletirmos como a cultura indígena é ministrada e trabalhada com os alunos no ensino de História em instituições escolares.

Com intuito de responder nossos questionamentos e cumprir os objetivos da pesquisa, apresentamos, a seguir, o referencial teórico e a metodologia abordada.

## 1.2. A perspectiva teórica e metodológica

Essa pesquisa leva em consideração as especificidades da investigação no ensino de História. No Brasil, de acordo com Guimarães (2012), as investigações que tem como objeto de pesquisa o ensino de história, apresentaram um expressivo crescimento nos últimos vinte anos. Existem pesquisas<sup>10</sup> que foram realizadas com o objetivo de indagar,

---

<sup>9</sup>É a história que se dedicava a "memorizar" os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e a fazer falar os vestígios, que em si não são verbais ou, em silêncio, dizem algo de diferente que o que de fato dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se deixava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, há uma amálgama de elementos que têm de ser isolados, agrupados, tomados eficazes, postos em relação, integrados em conjuntos (LE GOFF, 1990, p. 85).

<sup>10</sup>Freire (1967); Guimarães (2012); Martins (2009); Bittencourt (2004) Da Mata (2017); Selva (2009).

compreender e explicar os diversos processos que se experimentam no ensino desta disciplina dentro e fora dos sistemas escolares.

A produção particular de conhecimentos históricos dentro da escola tem vínculos com a historiografia profissional, porém possui uma lógica distinta, susceptível de converter em objeto de investigação. Nesse sentido, se apresenta em um espaço fronteiro entre história e ensino. A pesquisa no ensino de história privilegia estudar o tempo presente, e exige a construção de categorias de análises particulares.

Assim, essa pesquisa fundamentará em referenciais que abordam o Ensino de História, a Educação de Jovens e Adultos, e o Livro Didático.

O ensino de história colabora para que os alunos consigam desenvolver o sentido sobre temas relevantes para a sociedade; ajusta-se como ferramentas de democratização do país, pois a sala de aula é um espaço de inúmeras narrativas e troca de saberes, privilegiando entre outras coisas a discussão de assuntos que possa enriquecer a aula e fazer com que os discentes desenvolvam o seu senso crítico. O professor deve ministrar conteúdos que sejam importantes aos jovens e que estejam mais próximos de sua realidade; assim facilitará a compreensão dos conteúdos de acordo com o que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O professor além de seguir o que é prescrito, via legislação e parâmetros curriculares para o ensino de história deve implementar conteúdos que irão ajudar seus alunos na compreensão do estudo histórico, sem sofrer coação de diretores, pais e sociedade, proporcionando aos estudantes um ensino crítico para que possam se reconhecer enquanto sujeitos no processo histórico. Desta maneira, constata-se que existe uma relação entre ensino e aprendizagem.

De acordo com Bittencourt (2008) em seu texto 'Identidade Nacional e ensino de História do Brasil', a questão da história do Brasil na escola requer um compromisso político e cultural para que a História Nacional seja cuidadosamente estudada e a seleção de conteúdos seja central e prioritária; que estabeleça critérios metodológicos e fundamentação teórica rigorosa, tanto no que se refere à historiografia quanto à pedagogia, para evitar um ensino dogmático e ideológico que negue a formação de uma identidade nacional plural.

A identidade nacional brasileira é uma produção que une elementos socioculturais variados, resultantes de diferentes grupos etnológicos. Assim podemos dizer que, a identidade do Brasil dá início com a invasão europeia, quando os portugueses fizeram

seus primeiros contatos com os indígenas da nova colônia, e logo em seguida com a chegada dos primeiros negros que foram escravizados e trazidos para o Brasil. Da união dessas três raças surge uma mais adaptada, o mulato, que seria um intermediário entre o negro e o indígena.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a diversidade cultural com alunos da EJA tendo como finalidade ampliar o conhecimento, através de pesquisas, reflexão e desenvolvimento crítico, tornando-se fundamentalmente essencial na vida daqueles alunos que buscam mesmo tardiamente por qualificação, pois tem um significado maior, não é só o fato de aprenderem a ler e escrever, mas interpretar o seu papel na sociedade. Desta forma, a definição de cidadania é alcançada com equilíbrio e a formação do sujeito, conquistando o seu papel político e social na consciência e no desempenho de seus direitos e deveres, com discernimento de ser capaz de colaborar de fato com seu próprio destino e na edificação humanitária da sociedade.

O aprendizado da leitura e escrita é um dos fatores essenciais para a evolução do ser humano, necessitando satisfazer seus interesses e necessidades e, de certa maneira, viabilizar uma maior compreensão das condutas sociais, podendo se identificar sob inúmeras interpretações, necessitando apresentar-se de modo enérgico e inovador.

Concordamos com Da Mata (2017) ao afirmar que a realidade observada na modalidade EJA nos impulsiona a pensar nos desafios que se apresentam contemporaneamente para ensinar esse público tão diverso, composto de trabalhadores (as) de diferentes segmentos, culturas, etnias, orientações sexuais e tantas outras variáveis. Faz-nos pensar no diálogo, na aproximação cada vez mais latente entre educação, educador e multiculturalidade.

O livro didático é um produto que vem sendo objeto de discussões, sabemos que há posicionamentos favoráveis para a sua utilização e outros contrários. Isto posto, podemos dizer que o livro didático é visto por óticas diferentes e é o instrumento mais utilizado por educadores, em especial em lugares que não há uma diversidade de fontes disponíveis (BITTENCOURT, 2005, p. 69).

Destaca-se que vivemos num sistema capitalista e que estas obras são reproduzidas e publicadas por editoras, as quais visam à obtenção de lucro, e que estas empresas dão início a um duelo para ver quem irá conquistar a preferência dos professores e ter suas coleções entre as escolhidas. Outra dificuldade encontrada na utilização dos livros didáticos é a resistência por parte de alguns profissionais da educação.

(BITTENCOURT, 2005, p. 69).

Nesse sentido, é necessário compreender como os livros didáticos podem auxiliar nesse processo. Para Bittencourt (2008), podem contribuir para a cristalização de uma memória<sup>11</sup>, na consolidação de determinados fatos considerados fundamentais nas transformações sociais, na introdução de conteúdos e/ou temas inovadores, relacionados à multiculturalidade. Ainda nessa direção, a autora pontua que muitas pesquisas mencionam que os autores de livros procuram incluir documentos de natureza diversa tais como os excertos de notícias de jornais, obras literárias, obras de historiadores e letras de música, além de ilustrações, gráficos mapas e dados estatísticos.

Gomes (2008) argumenta que ainda permanecem nos livros didáticos uma visão unilateral sobre a África. Reportam-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. As imagens reforçam representações negativas, marcadas pelas pinturas de Debret<sup>12</sup> e Rugendas<sup>13</sup>, que priorizam crianças negras brincando aos pés dos senhores, africanos escravizados recebendo castigos, instrumentos de tortura, o navio negreiro, algumas danças típicas. Segundo a autora, essas representações dos artistas ajudaram a forjar o imaginário social sobre a nossa ancestralidade negra e africana.

De acordo com Gomes (2008), a África e negros brasileiros são vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada. Essas imagens vêm à mente de formas isoladas, desconexas, desarticuladas de uma discussão mais ampla do contexto histórico, político e cultural da época. Nas imagens que são veiculadas sobre a África raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens de reis e muito menos de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-

---

<sup>11</sup>De acordo com Jacques Le Goff a memória tal como ela surge nas ciências humanas (fundamentalmente na história e na antropologia), e se ocupe mais da memória coletiva que das memórias individuais, é importante descrever sumariamente a nebulosa memória no campo científico global. A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Deste ponto de vista, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria. (LE GOFF, 1990, p. 366).

<sup>12</sup>Jean-Baptiste Debret, artista francês, célebre pintor e gravador do Rococó. No Brasil o artista atuou como pintor, desenhista, gravador, decorador, professor e cenógrafo. Suas aquarelas serviram de base para as litografias, nas quais o artista reúne em formato de álbum - Voyage Pittoresque et Historique au Brésil, quando retorna a Paris em 1831. (TUTUI, 2015, pp. 3-5)

<sup>13</sup>Johann Moritz Rugendas - 1786-1862 - pintor de batalhas e de campanhas napoleônicas ingressou na Academia de Belas Artes de Munique em 1817. Estando lá, teve conhecimento da futura expedição científica do barão Georg Heinrich von Langsdorff (1774-1852). O contrato de trabalho entre Rugendas e Langsdorff foi assinado entre setembro e outubro de 1821, na Alemanha, a expedição desembarcou na cidade do Rio de Janeiro em 3 de março de 1822. (ROCA, 2017, p. 35).

colonizador. Geralmente a África ainda é representada de forma dividida e reduzida a guerras “tribais”, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS, entre outras.

Quanto à questão indígena, Martins (2009) destaca que nos livros didáticos a perspectiva foi a da ‘Visão dos Vencidos’. As obras que se filiam a esta corrente falam de testemunhos dos ‘sobreviventes’, abatidos por um ‘profundo trauma’, bem como os efeitos da ‘destruição da cultura indígena’ que tiveram forte aceitação no âmbito escolar (Martins, 2009, p. 155). Esta visão do passado perpetua uma compreensão pouco favorável aos povos indígenas. De acordo com a autora, as populações indígenas destinadas ao desaparecimento, ou pela extinção física ou pela aculturação, vistas como próximas do seu extermínio, na verdade hoje em dia estão cada vez mais fortes, vivas e atuantes, lutando e cobrando das autoridades responsáveis a efetivação de seus direitos junto ao poder público.

Para esta pesquisa optamos investigar o livro didático utilizado no Ensino Médio que teve por objetivo mapear a produção do conhecimento sobre a cultura indígena após a implementação da Lei 11.645/2008, problematizando o que está sendo levado para sala de aula na disciplina de história.

Dentro desta perspectiva, para a execução da pesquisa fizemos um levantamento de pesquisas bibliográficas<sup>14</sup> e documentais<sup>15</sup> que aproximam do nosso tema, como também uma fundamentação teórico-metodológica no ensino de história visando analisar a temática da cultura indígena no processo de ensino e aprendizagem em instituições escolares.

A análise do livro didático pautará nas reflexões de Bittencourt (2008). Para a autora, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. Quanto aos aspectos formais ressalta-se que o livro didático é produto da indústria cultural com materialidade característica diferente de outros livros. Tem um destinatário principal: o professor (sujeito que decide sobre sua compra e forma de utilização) e um público-alvo específico: o aluno (consumidor compulsório). Ressalta que a concepção do livro didático segue os princípios dos sistemas de avaliação. Assevera que o livro como mercadoria, obedece a

---

<sup>14</sup>Nas ‘Referencias’ detalhamos os livros, artigos, dissertações de mestrado e teses pesquisadas.

<sup>15</sup>Aqui nos referimos às fontes primárias e secundárias que se encontram nos livros didáticos que serão apresentados no decorrer no texto.

critérios de vendagem, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores (BITTENCOURT, 2008).

Quanto aos conteúdos de história do Brasil, conclui-se que foi de grande importância a inserção da cultura indígena e sua herança nos livros didáticos, pois sua representatividade trará benefícios na explicitação e sistematização das temáticas provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. A análise da bibliografia, assim como da triagem de arquivos ou fragmentos de determinados trabalhos historiográficos, contribuirá para a compreensão histórica do país.

Em relação aos conteúdos pedagógicos Bittencourt (2008) enfatiza que é fundamental a articulação entre informação e aprendizagem. Assim, ao longo da pesquisa iremos fazer uma análise dos conteúdos que são disponibilizados nos livros didáticos; a forma que esses conteúdos são organizados, as imagens utilizadas nos textos, e as atividades e exercícios analisando se de fato esses conteúdos e sua aplicabilidade favorece na visibilidade e construção da identidade indígena no ensino de história do Brasil.

Para a análise do material utilizado e publicado nas obras concordamos com Bittencourt (2006) quando menciona que:

Embora a introdução de gravuras e mapas de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa [...] E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou a apresentada pela escola como estudo? (BITTENCOURT, 2006, p. 70).

Bittencourt (2006) nos auxilia na reflexão das imagens contidas nos livros didáticos, em específico, para revermos se de fato esse artifício, frente aos recursos tecnológicos dispostos cotidianamente para os jovens estudantes, auxiliam na produção do conhecimento histórico, e na consciência histórica<sup>16</sup> enquanto sujeito desse processo.

Em relação às imagens/fotografias contidas nos livros didáticos traçamos um diálogo com a teoria para analisarmos de que forma os indígenas são apresentados aos alunos nas instituições escolares, visto que *“as diferentes ideologias, onde quer que atuem, sempre tiveram na imagem fotográfica um poderoso instrumento para veiculação das ideias e da conseqüente formação e manipulação da opinião pública”* (KOSSOY, 2002, p. 20). Os historiadores têm utilizado de diferentes fontes documentais em suas

---

<sup>16</sup>Aqui nos utilizamos do conceito de Consciência Histórica referenciado por Jorn Rüsen (2001).



pesquisas, em específico, para a vertente da história cultural (BITTENCOURT, 2008).

Ademais, na produção dessas obras, as imagens/fotografias proporcionam aos leitores uma representação e uma imagem do real, mas temos que nos atentar às análises, pois existe uma *“larga utilização da fotografia para veiculação da propaganda política, dos preconceitos raciais e religiosos, entre outros usos dirigidos”* (KOSSOY, 2002, p. 20). Segundo Kossoy (2002), *“é uma representação a partir do real, uma representação onde se tem registrado um aspecto selecionado daquele real, organizado cultural, técnica e esteticamente, portanto, ideologicamente”* (KOSSOY, 2002, p. 59). Metodologicamente, enquanto pesquisadores, temos a ciência de que as representações construídas em torno das imagens/fotografias não são neutras, visto que *“não raro nos defrontamos com imagens que a História oficial, a imprensa, ou grupos interessados se encarregam de atribuir um determinado significado com propósito de criarem realidades e verdades”* (KOSSOY, 2002, p. 22).

### **1.3. A organização da pesquisa científica**

Esta pesquisa está organizada, além da Introdução, em outras três seções. Na primeira seção, intitulada *“A aproximação com a temática, sua delimitação e objetivos”* pontuamos reflexões sobre a escolha do tema, a proposta de análise e os objetivos da pesquisa. Em *“A perspectiva teórica e metodológica”* explicitamos brevemente o caminho trilhado para alcançarmos os nossos objetivos, e em *“A organização da pesquisa científica”* fizemos um resumo das seções.

Na parte 2 intitulada *“Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de História”* encontram-se o *“Breve histórico da EJA no Brasil”* em que resgatamos a historicidade dessa modalidade de ensino no país, suas políticas públicas e compreender como é ministrado os conteúdos da disciplina de História na EJA. Em *“Olhares sobre a Legislação da EJA e seu movimento no país”* resgatamos e analisamos algumas legislações brasileiras que nos auxiliaram a entender as transformações, avanços na discussão do currículo dos conteúdos de História.

Na parte 3 denominada *“Práticas e Saberes entre alunos e professores nas instituições escolares”*, analisamos os conteúdos contidos nas respectivas obras as quais tivemos acesso com o propósito de analisar como a temática indígena é descrita e trabalhada entre os professores e alunos visando o ensino e aprendizagem. A terceira parte se encontra dividida em outras seções em que nos trazem algumas reflexões temáticas,

tais como o ‘Livro Coleção Viver, Aprender’: *nas trilhas da Questão Indígena*, ‘*Uma leitura dos indígenas no ensino de História*’, ‘*Marcas eurocêntricas no ensino de História: e a questão indígena?*’ e ‘*A questão indígena nas obras analisadas*’. Apesar de em todas as seções a temática se aproximar, em partes se conectam, distanciam e se reencontram...

Ao final, e não menos importante ‘*Algumas Considerações*’ e as ‘*Referencias*’.

## 2. Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de História

### 2.1. Breve histórico da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos nos proporciona vivência e observações que nos faz suplantam as ancoras da escola ou da escolarização. Podemos pautar esta afirmativa em especial na complexidade das questões relacionadas à diversidade cultural, política, profissional, além de outras tantas que lhes são idênticas. Essas características oferecem à modalidade apoio diferenciado no contexto do linguajar da escola regular, no que diz respeito aos fatores tempo, espaço, hierarquização dos saberes, análises e diversas variantes, que integra o sistema educacional brasileiro.

Alguns equívocos acontecem, tais particularidades vêm a tanto tempo, certificando à EJA, um lugar secundário ou marginal. O que podemos verificar é que essa modalidade de ensino se encontra em segundo plano, e um dos fatores é a restringida dimensão impressa à formulação de políticas públicas, do mesmo modo que, a pouca amplitude e descontinuidade das mesmas. Arriscamos a dizer que isso ocorre devido à inexistência de ponderação ou adaptação pedagógica que findam por ocultar a relevância dessa importante modalidade de ensino que integra a educação nacional.

Com isso, vimos que o estágio na EJA possibilitará ao novo docente intervir na realidade escolar, promovendo a integração universidade/escola, facilitando o intercâmbio de conhecimentos e experiências, pois concordamos com Nóvoa (2009) que,

Um dos grandes perigos dos tempos actuais é uma “escola com duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar filhos dos ricos. Não vos falo de uma situação puramente imaginária, mas sim do que se passa em muitos países e até do que se passa em muitos grupos dentro do nosso país! (Nóvoa, 2009, p. 64).

Além do mais, a formação de jovens e adultos na educação básica é tensa, e por que não dizer, privada, no que concernem as ações instrutivas. Esses princípios chocam com outros entraves, em relação ao tempo, visto que observamos durante os estágios realizados nas escolas públicas de Ituiutaba/MG que o tempo de Estudo na EJA comparado ao ensino convencional é bem menor, pois cada semestre da EJA tem a equivalência de um ano e os conteúdos a serem trabalhados são os mesmos aplicados pelos professores no ensino regular.

Nesse sentido, entendemos que tanto o material quanto o tempo de estudo

disponibilizados para esta modalidade de ensino, não são suficientes para atender as necessidades desses indivíduos no que se refere à execução da cidadania plena e a estruturação dos conhecimentos de forma harmônica. Podemos dizer que estas irregularidades acontecem a partir da etapa mais precoce até a finalização do Ensino Médio, restringindo significativamente às probabilidades de avanços rumo à exigência formativa cada vez mais imbricada no mundo contemporâneo.

Outro detalhe de suma importância que foi possível observar nas turmas é que as salas são heterogêneas quanto à idade, vivências diferentes e grande diversidade de indivíduos, em síntese; os professores têm muitas dificuldades em programar uma atividade que atendam a todos.

Os alunos desta modalidade de ensino (EJA) necessitam de uma relação professor/aluno diferenciada, especificamente maior atenção para os conteúdos ensinados; com materiais que atendam suas expectativas e despertem nesses alunos o interesse e a capacidade de interação do material estudado com as propostas dos professores, e com a sociedade a qual estão inseridos. A EJA é uma modalidade de ensino que abre oportunidades para aquelas pessoas que em algum momento de suas vidas, por motivos diversos não puderam concluir seus estudos no período regular e que por algum motivo, no decorrer de sua existência, estas pessoas retornam às salas de aula para concluir esses estudos para quem busca ascender por novos horizontes e possibilidades na vida.

Com isso, faz necessário entendermos que o educador é parte fundamental neste processo, e exige do profissional de História conhecimentos específicos na sua área de atuação, para que possam tomar decisões quanto a determinado conteúdo a ser utilizado em sala de aula, verificando cada situação específica, elaborando materiais que sejam capazes de atender a todos de forma equânime. O professor será um mediador e observador das normas, tendo como finalidade sua metodologia de ensinar, pois é preciso analisar as informações que lhes são pertinentes ao ensino para construir um corpo de conhecimento sólido.

Como colocado por Karnal (2008) qual seria o modelo de historiadores e professores de história que devemos procurar? Cremos que, um profissional que esteja sempre antenado com os seus objetivos, que saiba analisar toda e qualquer situação, que tenha facilidade em entender os processos de evolução tecnológica, que seja um profissional capaz de contribuir com a reconstrução do ensino de história em meio a tanta

tecnologia e informações, que saiba apresentar aos seus discentes o novo conceito de mundo, conhecimento, educação e ensino e aprendizagem.

Na visão da pesquisadora Selva (2009), o profissional do ensino de história dever estimular seus alunos na localização de fontes, possibilitando a realização de uma análise coletiva de maneira crítica, aguçando nos discentes os seguintes aspectos: a forma de olhar, registrar, relacionar, comparar, valorizar e divulgar determinada atividade que lhes foram propostas.

Um relacionamento coeso entre professor e aluno denota que o bom professor consegue fazer com que o aluno da EJA seja motivado ao ensino, entendendo às diversidades sociais, econômicas e culturais e que a transferência de informação não só entre professor/aluno mais aluno/professor faz uma enorme diferença. Esta troca de conhecimento acaba sendo benéfica ao ensino, resultando num bom equilíbrio no desempenho do ensino e aprendizagem.

No Brasil podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que de certa forma foram elaborados para atender aos interesses políticos, e não a determinado seguimento da sociedade, visto que os conteúdos neles pautados orientam-se para a organização do trabalho, levando em consideração às condições dos vínculos produtivos que são atropelados pela concorrência do mercado.

De acordo com os PCN's de História, o terceiro ciclo propõe como eixo a *História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho*. Desta forma os conflitos entre as relações de trabalho acabam aguçando críticas às estruturas que por sua vez incita à desigualdade, fazendo com que as pessoas aceitem as condições de trabalho que são impostas a elas. Já a proposta do quarto ciclo, o eixo é *História das Representações e das Relações de Poder*, esse representa muito bem o Estado Nacional, pois sugerem diversas formas de organização política, além de conteúdos vinculados com as representações e as narrativas que legitimam a realidade da nação, das organizações partidárias, os conflitos políticos internacionais e a relação de confronto entre povos, grupos e classes sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como os antigos PCN's não contempla um currículo específico para a EJA, pois o Governo Federal não levou em consideração esta modalidade de ensino para ampliar seu diálogo, então a BNCC não terá grande aplicabilidade de conteúdo para auxiliar o professor no planejamento de suas aulas. Faz necessário um currículo que possa atender as necessidades desses sujeitos e que,

O professor das séries iniciais tem tido uma formação muito limitada nas áreas do conhecimento que ele deveria trabalhar na escola. Observa-se, ainda, uma tendência em privilegiar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras e desta forma, a História não tem sido entendida como disciplina que mereça muito esforço. Muito investimento. (RANZI, 2001, p. 38)

De acordo com Souza et al (2002) suas pesquisas levaram a concluir que a formação continuada de professores é a única solução para que se possa articular teoria/prática, fazendo com que as propostas pedagógicas que são ensinadas em sala de aula não seja empecilho para que o educador fique engessado nos planos oferecidos pelas secretarias de estado e municípios para a Educação de Jovens e Adultos, mesmo porque conforme mencionado, não há um currículo voltado a esta modalidade de ensino. Assim devemos observar que,

Para trabalhar com uma educação centrada no sujeito, CITRON (1990, p. 129) alerta, que é preciso descompartmentar a formação de professores, o que não significa renunciar ao saber, mas sim remodelar, reconstruir, ou seja, requer um alargamento na concepção do papel educativo e uma nova forma de conceber o espaço escolar. (RANZI, 2001, p. 39)

Podemos dizer que, em todas as áreas do conhecimento e, em especial a do ensino de História, cabe ao professor à responsabilidade de conhecer a realidade dos seus alunos, principalmente da EJA, devendo este profissional analisar os problemas de cada turma e proporcionar a elas oportunidades para que estas se reconheçam com a disciplina, passando a se interessar pelo conteúdo, sendo mais participativos e tendo mais consciência da realidade em que vivem, pois, esses indivíduos buscam uma oportunidade nos estudos para reconquistar sua autoestima.

Sabemos que jovens e adultos sem estudos são vistos pela sociedade como indivíduos desqualificados para exercer a cidadania, Rüsen aponta a consciência histórica como um 'fenômeno do mundo vital' (RÜSEN, 2001, p. 56) sendo um atributo necessário para contribuir na constituição do conhecimento. Alunos da EJA são indivíduos que convivem dia a dia na luta contra o preconceito, julgamento e discriminação, tanto no seio familiar quanto na sociedade. Desta forma, podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil poderá ser compreendida como uma técnica pedagógica que está vinculada com as circunstâncias relativas ao cenário social, econômico, político e cultural.

Por isso, a disciplina de História compreende uma visão relevante dentro do conhecimento humano, e podemos chegar a uma dedução de que a História contribui para

o desenvolvimento das habilidades que os operacionalizem a raciocinarem sobre si mesmos, fazendo com que estes alunos possam participar mais ativamente e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. No entanto, é importante perceber a relevância do educador para articular discussões no âmbito escolar, devendo ser um facilitador, considerando a forma pela qual as questões serão organizadas e abordadas para estimular tais ideias, devendo levar em consideração esses sujeitos para os quais falamos.

De acordo com Laville (1999) na maioria dos países o pensamento histórico é desenvolver nos alunos a capacidade para que o indivíduo possa participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, não a uma narrativa fechada para moldar as consciências e ditar obrigações para com a nação.

Assim, para estimular esses alunos a participar da sociedade em que vivem, é necessário buscar alternativas que possam estimulá-los, e conforme exposto por Schmidt & Cainelli (2010) trabalhar a fonte histórica traz em seu bojo uma gama de vestígios produzidos pela humanidade em certas culturas no tempo e no espaço, deixando vários indícios como fonte de recursos, tanto material quanto imaterial, os quais servirão de base para estruturação do conhecimento histórico em sala de aula. Desta forma, podemos citar alguns materiais que poderão ser trabalhados como fontes: Cartas, depoimentos, fotografias, utensílios de uso doméstico, móvel, culinário, dentre outros.

Circe Bittencourt (1993) expõe sobre a utilização do livro didático como um documento, além de outras fontes históricas no processo de aprendizagem; ela coloca que o livro didático é um material produzido em um determinado tempo, figurando como objeto de história da vida escolar ou mesmo da editora. Com isso caberá ao professor à árdua tarefa de provocar no aluno o sentido histórico nas relações corriqueiras da sala de aula.

De acordo com as pesquisas de ensino sobre a EJA, podemos verificar que o material didático referente ao ensino de História ainda é muito precário, e que para a formação de indivíduos capazes de uma construção crítica é imprescindível que os professores do ensino de História estimulem nos seus alunos a estruturação de discursos sobre a verdade social e histórica, pois

O estudo constatou que o livro didático é o referencial básico do trabalho do professor e aponta para a necessidade de este se preparar para fazer desse material didático, como outros, elemento estimulador da capacidade criadora, aberto e não-conclusivo. (SOUZA, *et al*, 2002, p. 69)

Na visão de Souza, *et al*, (2002) o currículo e o material didático que são

disponibilizados para EJA não atendem a realidade dos alunos, e que os professores não estão preparados, além do mais, não possui nenhuma articulação para reciclagem ou aperfeiçoamento destes profissionais de modo a adequá-los a esta modalidade de ensino. Então, o que foi possível perceber é que, os alunos apresentavam grande deficiência na aprendizagem devido ao tempo que ficaram distantes da escola e que por esta razão os professores não conseguiam trabalhar esta carência, pois os planejamentos de horários eram inadequados para dar atendimento e tirar as dúvidas dos alunos.

Das análises dos diversos autores que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos, apresentam incoerências sobre a formação desses indivíduos, pois as políticas públicas atuais que são direcionadas a esta modalidade de ensino nos levam a deduzir que elas estão marcadas pelo aceleramento e diminuição de conteúdo, para a conclusão rápida dos estudos, ações que de certa forma favorece aos Governos e colabora com a elevação da escolaridade nacional da população, mesmo que só para fins estatísticos.

No livro de Paulo Freire (1967) ‘Educação como prática de liberdade’, o autor demonstra as estratégias para a alfabetização de adultos de forma bem detalhada, fazendo uma contextualização sobre o ensino de adultos e expõe suas interferências filosóficas e políticas. Para Freire (1967), a sala de aula é um ambiente em que, tanto os professores quanto os alunos são levados a caracterizar-se como pesquisadores críticos, pois os alunos trazem consigo muitas experiências, não são páginas em branco, pessoas sem conhecimentos e que precisam ser preenchidos por educadores,

Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada, constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1967, p. 42)

Freire expõe suas análises sobre a disputa de poder já no início de 1960 e explica sua filosofia de natureza existencial, pois para ele ‘existir ultrapassa viver’ (FREIRE, 1967, p.40), devemos viver intensamente todas as oportunidades que nos é oferecido, pois cada ser é individual. Por isso, o autor coloca que cada experiência adquirida pode e deve ser integrado às oportunidades de suas circunstâncias, o que fará do homem um ser único, dentro da História e da cultura em que está inserido.

O autor tem uma perspectiva de que a integração não é um comodismo, mas sim a sabedoria de harmonizar o concreto à probabilidade de convertê-la. Ele coloca que *O*



*homem integrado é um homem Sujeito* (FREIRE, 1967, p.42), por isso é passível de ajustes. Assim, ele transforma o que já tem em mãos, reformulando e solucionando o que está em sua volta, desta maneira ele consegue ser participativo se integrando a história. Para Freire (1967) a educação em trânsito foi um período de grande importância para o ensino, pois o diálogo propiciou o equilíbrio social e político, o que favoreceu à transividade dos julgamentos que determina a análise dos impasses. O autor tinha a pretensão de que todos pudessem dar credibilidade ao homem, pois a direção a seguir não era a de objetificação, mais o de humanizar.

E tememos que, muitos deles, incompreendidos e marginalizados, “ofendidos e humilhados”, se afoguem no desespero. E percam, assim, o significado de seu papel, diante do novo “recuo” que os esmaga. (FREIRE, 1967, p. 63)

Podemos verificar a importância de Paulo Freire no contexto educacional do Brasil, pois sempre esteve engajado com os problemas do ensino, ele buscou novas metodologias que fossem capazes de resolver a situação do analfabetismo entre adultos nas massas populares os quais eram vistas fora do contexto histórico, por isso, a importância de incluí-los através da educação. O autor é bem transparente quando expõe sua preocupação sobre a pedagogia moderna: ‘uma educação para a decisão, para responsabilidade social e política’ (FREIRE, 1967, 12).

Na obra *Educação como Prática de Liberdade*, Freire (1967) buscou restaurar a história e as peculiaridades do Brasil colônia e do período imperial, em que ele tenta explicar a inexistência da atuação popular, até mesmo na fase de passagem para a República. O autor reconhece não ser possível absorver nem a transição com seus desenvolvimentos e recuos, nem tão pouco distinguir o seu significado emitido, sem que haja uma visão do ontem. Freire ainda faz uma colocação a respeito da democracia, pois antes de ser uma forma política, é uma forma de vida, a qual se faz reconhecida pela transividade da consciência na conduta do ser humano. Como podemos observar e de acordo com os estudos realizados na *Educação de jovens e Adultos*, as classes menos favorecidas com raras exceções, quase sempre permanece à margem dos acontecimentos.

De acordo com Paulo Freire (1967) a educação deve ser uma prática de liberdade, pois o acesso para se tornar livre só é possível se efetivar numa educação em que o oprimido possua condições de se encontrar como pessoa e ocupar o seu lugar no contexto histórico. Acreditava-se que a principal dificuldade do homem não era o de ser analfabeto, mais que ele pudesse assumir sua dignidade enquanto ser humano capaz de fazer parte da

sociedade em que vive,

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de liberdade. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36)

A democratização da cultura e do conhecimento possibilita as pessoas o aprendizado da escrita e da leitura que fará com que o indivíduo seja inserido no mundo cultural, estando apto de participar de projetos em que tanto ele, como o letrado sejam impulsionados pela criação e recriação. (FREIRE, 1967, p. 108)

Todos os estudos nos levam a um ponto comum, em que nos mostra que a formação do homem no ambiente em que o envolve, não só como um receptáculo, mas, sobretudo como agente faz com que possamos entender a importância dos programas de educação disponíveis, cada um com sua relevância, concentrando as carências de cada aluno.

De acordo com os autores citados nesta pesquisa, verificamos que a Educação de Jovens e Adultos ressalta por evidenciar e colaborar com os alunos que não desfrutaram da oportunidade de frequentar no período adequado uma sala de aula. Esta modalidade de ensino além de proporcionar o prosseguimento ao processo educativo, uma vez que a frequente busca pelo saber sempre se faz necessária; e é uma atitude importante. É, de fato, uma modalidade de ensino essencial que deve levar em consideração o perfil do aluno, e a sua faixa de idade. A EJA tem por objetivo uma ação corretiva que expressa tão somente o acesso no circuito dos direitos civis pela reconstrução de um direito negado, e com a constatação da dignidade e igualdade social que deve possuir qualquer cidadão. A educação de jovens e adultos tem por objetivo a incumbência de formar cidadãos capazes, conscientes e reflexivos, que consigam desempenhar sua cidadania.

## **2.2. Olhares sobre a Legislação da EJA e seu movimento no país**

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino complementar da educação básica reservada ao acolhimento de alunos que não conseguiram acesso à educação na idade apropriada para dar continuidade aos seus estudos. A designação ‘Educação de Jovens e Adultos’ foi em substituição ao Ensino Supletivo de acordo com Lei nº 5.692/71. Desta forma, inicia-se um grande projeto de alfabetização no país,

Assim, entre junho de 1963 e março de 1964, desenvolveram-se cursos

de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais dos estados (somente no Estado da Guanabara inscreveram-se quase 6.000 pessoas; houve também cursos nos Estados de Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, atingindo a vários milhares de pessoas). O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos que já se encontravam capacitados para atender, durante este ano, a aproximadamente 2 milhões de alfabetizados (30 por círculo, com duração de 3 meses cada curso). Tinha início assim uma campanha de alfabetização em escala nacional que envolvia, nas primeiras etapas, os setores urbanos, e deveria estender-se imediatamente depois aos setores rurais. (FREIRE, 1967, p. 10)

Nota-se, conforme acima que foram os mais diversos cursos de capacitação de coordenadores em todo o país, em específico, das regiões nordeste, sudeste e sul. Importante ressaltar que as regiões norte e centro-oeste não são apresentadas nessa discussão; o que supomos se tratar no caso do norte das grandes extensões territoriais como também a dificuldade (no período que perdura até hoje) de locomoção desses sujeitos para a alfabetização.

As estratégias de ensino, apresentadas por Paulo Freire (1967) tinham o apoio da maior parte dos grupos de educação e cultura popular. Entretanto, o golpe militar ocorrido em 1964 suspendeu as atividades das ações do Plano Nacional de Alfabetização, que foi estruturado por Freire a pedido do governo.

Após o exílio de Paulo Freire<sup>17</sup> um programa assistencialista foi criado, sendo denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. Seu principal propósito era exclusivamente a alfabetização funcional, que resumia em indivíduos sem apropriação da leitura e escrita o qual era destinado a cidadãos de 15 a 30 anos.

Nesse sentido, a população mais jovem estava amparada pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 5.692 de 1971, art. 20, definia a obrigação do Estado em disponibilizar a educação básica para crianças de 7 a 14 anos, mesmo reconhecendo a educação de adultos como direito do cidadão.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos sinalizamos que é uma modalidade de ensino, em ‘formato especial’ da Educação Básica dedicada à integração de um público que não teve acesso ao sistema de ensino por algum motivo particular ou pelas conjunturas socioeconômicas desfavoráveis. Então, como já observamos a EJA tem seu papel importante na sociedade e o seu significado é de inclusão,

No entanto, a presença específica de trabalhos denominados de

---

<sup>17</sup>Paulo Freire foi preso em 1964 durante o golpe militar. Exilado no Chile pela acusação de subversão, não só por suas ideias, mas especialmente pela intenção de libertação do homem pela educação, elevando o intelectualismo da sociedade.

Educação Popular vem reforçar a intersecção destas temáticas. Mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isolá-la do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos. (SOUZA, et. al, 2002, p. 16)

Nos anos de 1980 com a crise dos movimentos sociais e com a abertura política do país, os programas para alfabetização se desenvolveram após o ano de 1985, contudo, o Mobral acabou sendo extinto dando espaço a Fundação Educar, a qual apoiava economicamente todas as iniciativas do governo, além das entidades civis. Conforme podemos observar a Fundação herdou todo o patrimônio intelectual e material do Mobral de acordo com o que preconiza o Art. 2º do Decreto nº 91.980/1985,

**Art. 2º.** Para a consecução do objetivo previsto no artigo 1º deste Decreto, deverá a Fundação EDUCAR:

- I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
- III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;
- IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas. (BRASIL, 1985)

Entretanto, nos anos 90 ocorre à extinção da Fundação Educar, a qual deixa uma grande lacuna na Educação de Jovens e Adultos. Neste período, alguns Estados e Municípios assumem a obrigação de disponibilizar essa modalidade de ensino, propiciando discussões e legislações em prol de reformas pedagógicas urgentes. Nessa direção, o governo sanciona a Lei 9394/96 que constitui um novo seguimento a essa modalidade de ensino,

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, dedica dois Artigos, no Capítulo II, Seção V, que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria. A Lei diz:

**Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

**Art. 38.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996)

Isso posto, podemos verificar que a LDB 9394/96, não obstante ter destinado apenas dois artigos à Educação de Jovens e Adultos, conseguiu de certa maneira uma notável conquista para esta modalidade de educação. Com isso a Lei 11.741/2008 que foi incluída na LDB, enfatiza a EJA no seu Art. 37, § 3º a integração desta modalidade de ensino com a educação profissional, tornando-se uma política de Estado, a qual daria suporte ao educando, aperfeiçoando-o em condições para o trabalho e qualidade de vida, pois, o estudante deixaria sua condição de analfabeto.

Em 1990 ocorre em Jomtien, na Tailândia a Conferência Mundial de Educação, em que 155 governantes afirmam acordo para manutenção das diretrizes, garantindo a Educação básica para crianças, jovens e adultos. O Brasil é um dos signatários da Conferência, e o *“objetivo de Jomtien era não somente tentar garantir educação básica – a satisfação de necessidades de aprendizagem – para a população mundial, mas também redefinir a visão e o escopo da educação básica”*. (BRASIL, 2007, p. 9).

Já, em 2003, a EJA recebe um pouco mais de importância, quando o Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria em 23 de julho de 2003 a secretaria extraordinária de erradicação do analfabetismo e o Programa Brasil Alfabetizado o que possibilitou a expansão e a incorporação da EJA no contexto das políticas públicas da Educação, pois o objetivo era ter 100% dos brasileiros alfabetizados até 2006.

No Portal do Ministério da Educação, vemos que de 2000 a 2020 foram muitas as legislações sobre a EJA; como também inúmeros pareceres e resoluções com o propósito de reestruturar as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos as quais se cita o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB Nº 11/2000 de 10/05/2000, Resolução CNE/CEB nº 1 de 05 de julho de 2000, Parecer CNE/CEB nº 36/2004 de 7 de dezembro de 2004. Este documento faz com que a EJA seja incluída na Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integralizada ao Ensino Médio - Parecer CNE/CEB nº 20/2005 de 15/09/2005; Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação referente ao Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio - Resolução CNE/CEB Nº 4 de 02 de outubro de 2009.

Todos os documentos têm um só propósito, qual seja a de reexaminar as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos de acordo com a duração dos cursos e idade mínima para a sua aceitação na EJA, pois, esta modalidade de ensino foi criada por meio da educação a distância, tendo como parâmetros a idade mínima e certificação

nos exames da EJA – Parecer CNE/CEB nº 23/2008, Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010.

A Resolução/CD/FNDE Nº 51 de 16 de setembro de 2009, alterada pela Resolução nº 22 de 7 de julho de 2013 estabelece parâmetros voltados, em especial, para a apresentação, seleção e apoio financeiro dos projetos que visem a produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos, formação de professores, gestores e coordenadores da EJA. Podemos citar a Resolução de nº 1 de 02 fevereiro de 2016 que traz em seu texto a regulamentação de cursos e programas para o ensino médio, e a educação técnica profissional para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, nos seus parágrafos 4º e 5º referência que a educação de jovens e adultos deve ter um currículo diferenciado considerando suas peculiaridades, a qual deve ser organizada com a formação técnica e carga horária mínima de 1.200 horas, das quais, 80% devem ser oferecidas a distância, desde que tenha um apoio pedagógico apropriado. De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 6 de 10 de outubro de 2020, Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 e Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2020, todos buscam operacionalizar as Diretrizes para Educação de Jovens e Adultos que são apresentadas na Base Nacional Comum Curricular e outras legislações alusivas a esta modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino de grande relevância no contexto educacional do país, não obstante as constantes adaptações que foram e são feitas nas resoluções e pareceres, ainda há muito que fazer para que o Brasil consiga chegar a um patamar de universalização do acesso aos estudantes à educação popular.

### **3. Práticas e Saberes entre alunos e professores nas instituições escolares**

#### **3.1. ‘Livro Coleção Viver, Aprender’: nas trilhas da Questão Indígena**

O estudo da História exige princípios que extrapolam o ato de transmitir o saber, pois, vai, além disso. A troca de conhecimentos entre professores e alunos faz parte da educação contemporânea, uma vez que propõe análises das sociedades que a compõem em diferentes tempos e espaços, dedicando-se a refletir sobre as identidades e estruturas sociais, procurando a compreensão dos processos e sujeitos para descobrir as relações que de certa forma eles se estabelecem, percebendo, também, os desdobramentos que se impõem a partir de seus atos no âmbito local e simultaneamente espaços distantes e interconectados.

Assim sendo, discutiremos questões que ainda são bases para grandes reflexões na disciplina de História, e que utilizaremos como fonte de análise o material didático indicado para a EJA do ensino médio de acordo com o Plano Nacional do Livro didático 2014. O material didático investigado é destinado às disciplinas da área de Ciências Humanas.

Para iniciarmos a pesquisa, realizamos um levantamento sobre as questões da cultura indígena de acordo com a Lei 11.645/08, e fizemos algumas análises e reflexões acerca do material na busca de compreender se a obra atende as expectativas dos conteúdos sobre a temática indígena no ensino de história na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, consideramos serem apropriadas as discussões que foram propostas sobre o livro didático para a Educação de Jovens e Adultos, posto que, os estudantes que cursam esta modalidade de ensino se apresentam no cenário da própria história da educação, como marcas de renúncia e desrespeito a sua condição de vida e de aprendizado.

Por outro lado, é interessante ressaltar que o livro didático representa, em muitas vezes, como principal material à disposição dos estudantes, ou pode ser uma obra de consulta eventual na qual o professor poderá selecionar capítulos ou partes deles em que o mesmo se demonstre apropriadamente adaptado ao contexto da EJA, orientando aos alunos como deve ser utilizado em sala de aula para melhor absorver o conhecimento.

A escolha de atividades para ministrar as aulas não pode ser aleatória e necessita de um diagnóstico específico, para entender a conexão do autor em sua proposta de

oferecer oportunidades de um aprendizado que não se limite a memorização de acontecimentos ou fatos históricos, mas que possibilite ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

### **3.2. Uma leitura dos indígenas no ensino de História**

O ensino de história, em específico, nos livros didáticos apresenta uma visão do conhecimento humano, respaldados nos feitos e vultos heroicos com análises que fomentam a ascensão de vários sujeitos no processo histórico, dando a ideia de que a história coopera para a evolução e transformação da sociedade. Parece-nos clara a intenção de que, os alunos da Educação de Jovens e Adultos veem possibilidades de refletir criticamente sobre si mesmos, no espaço sociocultural e o mundo do trabalho.

A obra escolhida para a pesquisa faz parte de um único material didático apresentado pelo PNLD EJA 2014-2016 para o Ensino Médio. Refere-se à coleção ‘Viver, Aprender – *Ciências Humanas, Tempo, Espaço e Cultura*, da Editora: Globo – 2013. O livro tem como perspectiva proporcionar ao aluno conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia para a finalização do Ensino Médio o qual é dividido em trinta e três capítulos, 480 páginas, sendo que destas 187 são destinadas à disciplina de História. A obra está distribuída em três eixos temáticos sendo os seguintes: Etapa 1 – Riquezas e pobreza, Etapa 2 – A Construção da nação e Etapa 3 – Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo.

Na Etapa 1, intitulada Riquezas e pobreza, vemos alguns apontamentos sobre a fortuna e miséria do mundo Antigo e da Idade Média, com a apresentação de uma tímida argumentação sobre patrimônio histórico, cultural e ambiental, tendo sido pautados sobretudo, na incompatibilidade entre fortuna e miséria na visão econômica, ou pelas imagens de prédios e favelas inseridos nos textos tratando basicamente de fatos econômicos. Nesta etapa, o indígena é referenciado no capítulo 2 – Riquezas e pobreza ambientais, parte destinada a Geografia, no texto ‘Consumo e meio ambiente’ o qual trata ligeiramente dos povos indígenas como indivíduos que desenvolvem atividades econômicas de baixo impacto ambiental,

Será que a relação dos seres humanos com a natureza sempre ocorreu de modo tão agressivo como nos dias atuais?

Essa relação deu-se de diferentes maneiras, nos diversos recantos do planeta, conforme cada uma das diversas culturas. Se analisarmos a história ecológica do planeta, veremos que existem maneiras muito distintas de apropriação dos recursos naturais.



Assim, temos grupos em regiões distantes como em Papua – Nova Guiné e na Austrália, mas também no Brasil e na América Latina, entre outros, que desenvolveram e desenvolvem atividades econômicas de baixo impacto ambiental e se relacionam com a natureza de forma branda.

A agricultura itinerante, a coleta de insetos, raízes e frutos da floresta, assim como a caça e pesca, são exemplos dessas atividades. Para muitos desses povos, a natureza possui valores simbólicos e culturais. Além disso, eles detêm um profundo conhecimento sobre as plantas e os animais que os circundam.

Devemos ressaltar que a questão é copiar o modelo dessas culturas, já que cada sociedade deve buscar seus próprios modelos, que serão reflexo de sua história e de suas lutas. Queremos, com esses exemplos, apenas ampliar a visão sobre o assunto e valorizar outros padrões de relação com a natureza. (CORTI, 2013, p. 21)

No trecho acima vemos a descrição da relação do homem com a natureza, e sua intervenção e apropriação por meio das práticas e saberes. Em outra direção vemos a menção que a autora faz sobre as questões culturais e o valor atribuído ao planeta para a valoração do aprendizado e sobrevivência.

O livro didático é uma ferramenta de grande importância que auxilia na produção do conhecimento, tanto como apoio para os professores quanto aos alunos. Isto é, um referencial essencial para o estudo; na compreensão do saber-científico e de acessibilidade ao público escolar se consideramos que muitas escolas públicas não possuem materiais que são considerados modernos para serem utilizados em sala de aula, tais como: *internet*, *Datashow*, e porque não referenciar os antigos retroprojetores que hoje em dia já são considerados ultrapassados.

De acordo com Martins (2009), os pesquisadores contemporâneos se dedicam em rever a imagem do indígena tanto na historiografia quanto na produção dos livros didáticos, em específico no estereótipo em que o mesmo é visto pela sociedade: um indivíduo do passado, sem estudo, sem trabalho, constituindo-se em uma ‘nova história indígena’.

**Imagem 01:** Povo Kayapô, da aldeia A'ukre, 1991



Fonte: CORTI, Ana Paula, *et al.*, p. 21.

Haja vista que as imagens veiculadas nos livros didáticos nos remetem a povos do passado (Martins, 2009, pp. 153-154). Ademais não podemos deixar de mencionar a existência de algumas comunidades indígenas que não tiveram nenhum contato com o homem branco, e que tem a sua cultura intacta frente às transformações de muitas outras existentes no planeta.

Conseqüentemente, ao analisarmos a maneira em que o indígena é visto nos livros didáticos torna-se imprescindível restaurar a história desses povos, compreender nossas condutas negacionistas, entender que a população indígena tem seu valor na história, sua própria identidade. Os indígenas são pessoas como todas as outras, possuem sentimentos, tem sua linguagem própria, seus hábitos, suas tradições e que tem o direito ao respeito humano e ao apoio das autoridades competentes para a demarcação de suas terras, como também na preservação de sua cultura e trabalho para a subsistência.

Os autores da obra propuseram nesta etapa, uma atividade que tem como finalidade a avaliação de algumas fotografias, em que, os alunos deveriam interagir entre eles para analisarem quais informações elas continham, e, principalmente, qual era o objetivo do profissional que registrou essas imagens,

**Imagem 02:** Abrigo Pataxô, Porto Seguro (BA), 1995.



Abrigo Pataxô, Porto Seguro (BA), 1995.  
O modo de vida dos Pataxô possibilita que eles gerem baixíssimo impacto no ambiente, seja pelo número reduzido de habitantes nas áreas, seja pela utilização em pequena escala dos recursos da natureza. Nesta foto, nos arredores de Porto Seguro (BA), vemos um abrigo recoberto com folhas de palmeiras. A mata é, ao mesmo tempo, fonte de alimento e de fibras com as quais eles fazem a cobertura dos abrigos. Com os galhos fazem o curral para a pesca; com as fibras do tucum fazem redes, entre outros objetos.



Fonte: CORTI, Ana Paula, *et al.*, p. 22, 2014.

O objetivo desta atividade é aguçar nos alunos a capacidade de interpretação sobre os povos indígenas, tanto do passado quanto do presente, tendo como preocupação a situação social desses povos, os quais foram ignorados, omitidos, mascarados, excluídos e silenciados ao longo da história. A seguir,

1. Descreva detalhadamente as imagens e indique as principais informações que cada uma delas contém.
2. Discuta com um colega suas impressões sobre essas fotos.
3. A partir disso, reflita sobre a provável intenção de cada fotógrafo ao registrar esses momentos. O que você imagina que ele pretendia em cada um deles? Anote e apresente para a classe suas reflexões. (CORTI, *et al.*, 2014, p. 22).

Já na Etapa 2, denominada Construindo a Nação, os capítulos tratam da história brasileira desde a chegada dos portugueses as terras que hoje conhecemos como Brasil, bem como o fim do Período Imperial e o começo da República, ressaltando a urbanização; os conflitos ocorridos no período e o término da escravidão. Nesta seção da obra o que nos chamou a atenção foi a forma em que a escrita nos faz refletir sobre a história, em que o encontro do indígena com o colonizador europeu propõe algumas argumentações que nos deixa pensativos se houve ou não alguma hostilidade entre as duas culturas<sup>18</sup>,

<sup>18</sup> Escrever sobre os processos de colonização, implica reconhecer que as alianças de conquista e dominação

pois, os textos que são disponibilizados nos livros didáticos tratam sempre da ingenuidade desses povos de forma caricata e esvaziada de sentidos e de opiniões, com isso, podemos refletir se este material é suficiente para contribuir na formação dos educandos.

Um outro acontecimento importante é o capítulo 7 que aborda a Revolução Francesa. Tais conteúdos estão organizados de modo dissociados, e assim a compreensão referente as mudanças promovidas pelos ideais revolucionários franceses, não contribui com os assuntos abordados para a construção da história brasileira.

Desta maneira, podemos dizer que os conteúdos que são apresentados nos livros didáticos dizem muito sobre a formação do estudante, e do seu desenvolvimento enquanto sujeitos conscientes e críticos, cumpridor do seu papel social na comunidade/sociedade em que estão inseridos.

Porém, chamamos a atenção para argumentar sobre um assunto que não é obrigatoriamente novo, mas que tem sido justificativa de diversas discussões e debates, que é a questão indígena, um assunto contemporâneo, que de acordo com a Lei 11.645/08 a história desses povos deveriam ser inseridas nos livros didáticos de forma mais abrangente, pois, as obras produzidas com a finalidade pedagógica não traz a história desses povos, e sim, do colonizador europeu, em que o indígena é visto como indivíduo secundário, dando ênfase ao colonizador heterossexual, branco, patriarcal, cristão e capitalista. A visão que nos é passada sobre o indígena nos textos dos livros didáticos é de um povo sem cultura, religião, costumes, ingênuos e que poderia ser manipulados facilmente sem nenhuma resistência,

As pesquisas vêm desconstruindo as ideias e imagens cristalizadas sobre os índios vistos como vitimizados pelo processo colonial. Nos estudos recentes, os indígenas são tratados como sujeitos agentes da História. Essas pesquisas evidenciam, portanto, os lugares e os significados dos indígenas na História. E dessa forma a História do Brasil vem sendo reinterpretada em seus processos locais/regionais a partir da presença e participação dos povos indígenas. As pesquisas, reflexões e questionamentos nos estudos sobre os indígenas a partir das novas abordagens, contribuem decisivamente para as mobilizações sociopolíticas, a conquista, o reconhecimento e a garantias de direitos dos povos indígenas. (ANDRADE, SILVA, 2017, p. 72)

De acordo com Andrade e Silva (2017), um dos fatores mais complexos para abordar o conteúdo sobre povos indígenas no ensino é desfazer a imagem que a sociedade

---

de civilizações sobre outras são conflitos que marcaram a História Mundial. Consonante a este fato, é possível destacar que a partir do “descobrimento” da América no ano de 1492, marcava-se historicamente e estruturalmente a colonização brutal e sangrenta de povos que habitavam estas terras (TODOROV, 1998).

possui e que foi construída durante a colonização que é a de uma imagem preconceituosa; um olhar de desaprovação.

**Imagem 03:** Cerâmica tapajônica

Acervo do Museu Nacional (RJ), 2007



**Fonte:** CORTI, Ana Paula, *et al.*, 2017, p. 172.

Entretanto, o que podemos observar é que os autores sempre se dispõem a voltar para o passado, como se a história desses povos fosse unicamente para localizar os grupos durante o período colonial. Não há uma preocupação em fazer um vínculo com o presente, e nem tão pouco retratam o ressurgimento das populações com suas culturas e costumes, bem como as profissões que são ocupadas por estes povos na atualidade,

Temos uma única visão a respeito dos povos indígenas. Nesse sentido, precisamos mostrar sua diversidade étnica, pois, eles estão espalhados por regiões diversas no Brasil. De acordo com os resultados do censo de 2010, nosso país possui mais 305 etnias diferentes e foram registradas 274 línguas. Esses povos possuem características distintas, ocupam diversas profissões, tais como, advogados, cantores, médicos indígenas e mulheres pajés; um empoderamento em prol do bem-estar comum de resistência pela luta em busca dos seus direitos. A Imagem 03 é um trabalho em cerâmica da cultura Marajoara que nos mostra a riqueza de detalhes em que eles representavam os seus povos,

Os Marajoara criaram ricas peças de cerâmica e vários tipos de enfeites para o corpo. Esse povo desapareceu em aproximadamente 1300, antes da chegada dos europeus. É possível que os Marajoara tenham sucumbido diante das frequentes inundações que a ilha sofria.

Estima-se que a ocupação das margens do rio São Francisco tenha ocorrido entre 9 e 12 mil anos atrás. No caso do Piauí, a teoria de Niéde Guidon supõe que esta ocupação já possa ter ocorrido há 50 mil anos. O Centro-Oeste, por sua vez, pode ter sido ocupado entre 15 e 22 mil anos a.P.

Entre 7 e 12 mil anos a.P., vários grupos, denominados sambaquieiros, ocuparam parte do litoral. Eram grupos caçadores-coletores, que depositavam seus mortos em montes construídos com conchas, ossos de peixes e mamíferos. Esses montes, denominados sambaquis, são encontrados em vários pontos do litoral brasileiro.

Vários grupos agricultores se fixaram em outras partes do território brasileiro, produzindo milho, mandioca e abóbora, entre outros alimentos. Os Kaiapó, que vivem atualmente no Pará, os Guarani Kaiowá, que vivem em São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, e os Xavantes, que vivem, que vivem atualmente no Mato Grosso, são exemplos de povos indígenas agricultores. (ANDRADE; SILVA, 2017, pp. 172-173)

É fundamental refletirmos e entendermos o que vem sendo veiculado nas instituições de ensino sobre o indígena, e o que esse tema, conceitos e imagens têm auxiliado para redefinir o Ensino de História. Sabemos da importância que há na realização de um trabalho de campo para melhor entender o que vem sendo feito por parte dos professores e direção das escolas para a escolha do livro didático e como ele está sendo recepcionado pelos alunos na utilização desse recurso pedagógico em sala de aula. Mesmo não conseguindo fazer uma pesquisa de campo para dar uma base mais palpável a pesquisa, pois, não tivemos acesso ao ambiente escolar o que prejudicou a investigação junto ao público alvo desta análise, contudo, demos continuidade ao estudo, onde fizemos alguns levantamentos sobre os conteúdos disponibilizados nos livros didáticos, verificando se as representações colaboram ou não para as permanências eurocêntricas e preconceituosas sobre a figura indígena, de acordo com textos e atividades disponibilizadas para os alunos,

#### **Aplicar conhecimento I**

1. Pode-se considerar que a história da formação cultural brasileira se inicia com a conquista europeia do atual território brasileiro em 1500? Justifique.
2. As diferentes teorias sobre a história da ocupação da América podem ser consideradas complementares ou são excludentes? Explique.
3. Indique, com base no texto, elementos que mostrem a diversidade sociocultural existente entre os povos indígenas. (CORTI, et al., 2017, p. 173)

Podemos dizer que os estudos e leituras que foram realizados durante o percurso na academia nos proporcionou o entendimento de dúvidas que pertencem ao ambiente escolar, isto é, as questões referentes à organização e planejamento do ensino, ao método

e aprendizagem; à experiência didática como educador em sala de aula, ao uso dos recursos que são disponibilizados, as dificuldades encaradas pelos alunos é o que nos fez interessar por esse tema que é tão complexo no campo da educação.

Em termos de conteúdo, a Lei nº 11.645/2008 ressalta que o artigo “incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.”

No entanto, a aplicabilidade dessa Lei apresenta desafios significativos no que concerne a sua relação com o ensino de história, pois mesmo com o aumento de pesquisas voltadas a essa temática, ainda existe uma demanda por materiais didáticos e também de referência que possam garantir e orientar de forma satisfatória a execução da referida Lei, no que se refere à sua aplicação no Ensino Básico. (NUNES; KETTLE, 2018, pp. 142-143)

Para Nunes; Kettle (2018) a educação sobre os povos indígenas é discutida em sala de aula há algum tempo, mas ainda traz algumas preocupações acerca desses povos. Um exemplo disso é a forma pela qual se comemora o Dia do Índio nas escolas do ensino básico, em que apresenta certa desvalorização sobre a importância da cultura indígena nos assuntos referentes aos conflitos destes povos com os colonizadores.

Na terceira etapa – Cidadania e conflitos do mundo contemporâneo, os autores dão destaque para os episódios ocorridos já no final do século XIX, com o início do imperialismo bem como a história recente do Brasil trazendo as questões relacionadas com a cidadania, contudo, o que observamos é que o conteúdo é muito sintetizado, sendo que o último capítulo fora reservado com o título – Cidade e relações sociais, apresentando pequenas discussões que pouco colabora com a realidade do estudante.

Por isso, a escola deve desenvolver no aluno as habilidades e competências com o intuito de fazê-los entender a sociedade em que estão inseridos como uma construção humana que está em constante transformação em uma sequência composta de historicidade,

Por outro lado, na ditadura militar, por exemplo, que foi marcada pela censura e falta de liberdade democrática, o livro didático foi utilizado como um instrumento ideológico, período no qual a compra e distribuição recebiam um tratamento todo especial do governo. Nesse período ditatorial, foram introduzidas no currículo escolar disciplinas como: Educação Moral e Cívica; Organização Social e Política Brasileira – OSPB; Estudos dos Problemas Brasileiros – EPB, que tinham por objetivo formar o “cidadão patriota”. Desta forma, “o livro

didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime” (Miranda; Luca, 2004, p. 125) militar, importantes na formação do cidadão acrítico. (NUNES; KETTLE, 2018, pp. 161-162)

Podemos verificar que ensinar no Brasil é um grande desafio, e requer dos profissionais da educação muita habilidade para que o ensino e aprendizagem sejam realizados de forma eficiente, e consiga atingir o maior número de alunos. Neste sentido, os educadores precisam produzir materiais que possibilitem um aprendizado mais efetivo, privilegiando as turmas da EJA visando à interação do aluno com a história.

Sabemos que os professores possuem um aliado que é a tecnologia da informação, pois, grande parte dos alunos possui acesso à internet, o que possibilita o uso da mídia para um aprendizado com maior efetividade, tais como *e-books*, filmes, documentários, entrevistas, jornais eletrônicos, além da possibilidade que o aluno tem para conhecer outros lugares sem sair de casa, tais como: museus, países, cidades históricas, dentre outros.

Esta pesquisa é apresentada, de acordo com o Guia do PNLD EJA 2014, o qual tem como uma das obras selecionadas ‘Viver, aprender’ que vem distribuída por área específica, interdisciplinar e multisseriada. Cada etapa do volume vem separada por áreas do conhecimento, tendo em vista que é um conteúdo específico para a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio. Contudo, não é possível compreender a interdisciplinaridade, pois, não há uma conexão plausível entre os capítulos da obra com as disciplinas.

Já no começo da obra os autores fazem uma apresentação, destacando que o livro tem o intuito de proporcionar um conteúdo de qualidade, e que fosse capaz de atender às demandas que o aprendizado de Jovens e Adultos requer. Entretanto, após os levantamentos realizados e de acordo com o nosso entendimento, percebemos algumas falhas no que diz respeito à quantidade dos temas abordados e a forma sintetizada em que os textos são discutidos na obra. Podemos verificar que o Plano Nacional do Livro e do Material Didático visa aprimorar e adequar às suas necessidades, tendo em vista que,

Uma das principais preocupações do PNLD EJA é garantir que as obras didáticas destinadas à EJA respeitem as especificidades da modalidade. Em primeiro lugar, existem diferentes formas de se estruturar a oferta da EJA no país em termos de organização do ensino, assim como distintas formas de arranjo das propostas curriculares, que obedecem, no entanto, a uma composição mínima de componentes curriculares. (BRASIL, 2014, p. 15)

Nesta obra, aprovada pelo PNLD EJA 2014, destacamos que as imagens escolhidas pelos autores são maiores e ocupam parte das páginas, o que atrapalha de certa



forma a importância das informações contidas nos textos; tendo em vista que nem sempre há uma conexão direta entre o texto e a imagem apresentada. De forma geral, todos os capítulos não só o da disciplina de História como todas as outras disciplinas foram elaboradas com o mesmo seguimento para os textos e imagens. Ainda podemos observar que nos textos aparecem quadros com orientações ou pequenos textos com pouca informação.

No capítulo 5 há uma frequência maior desses textos que traz em seus tópicos assuntos como ‘As sufragistas, Tropicalismo e canção de protesto, Movimento negro, Os povos indígenas na Constituição de 1988 e Comissão da verdade, porém, o que percebemos é o empobrecimento do conteúdo, pois trata de uma parte de grande interesse da história brasileira e que fica fora de contexto das discussões a serem tratadas em sala de aula.

Desta forma, podemos dizer que o ensino de história na EJA não está sendo referenciada de forma coerente e com o devido respeito à história do povo brasileiro, pois, alguns assuntos ainda são discutidos com certo descompromisso e confusões que são claramente observados nos materiais didáticos e são recebidos pelos estabelecimentos de ensino da educação básica, principalmente do ensino de Jovens e Adultos.

É lamentável reconhecer que mesmo com a legislação e diretrizes específicas para a regulamentação de determinadas pautas para educação básica e tema, ainda hoje nos deparamos com materiais didáticos que não cumprem com o seu propósito na Educação de Jovens e Adultos.

### **3.3. Marcas eurocêntricas no ensino de História: e a questão indígena?**

Supomos que o eurocentrismo tem como princípio uma visão de mundo, em que a cultura europeia é colocada como sendo um modelo, a mais significativa e com uma perspectiva hegemônica de conhecimento, ideal para mundo. A cultura europeia é considerada uma espécie de doutrina, em que há dois princípios de fundação, a primeira seria a ideia de que a história da civilização teria uma trajetória que resultasse da Europa, e a segunda é que confere sentido às diferenças entre Europa e não-Europa tais como as desigualdades raciais e não de história e poder. (LANDER, et al., 2005, p. 111)

Somos capazes de detectar essa realidade em várias questões do nosso cotidiano, tais como a religião cristã; a exclusão racial, o modelo econômico capitalista; o método pedagógico em que é utilizada nos estabelecimentos escolares do Brasil, dentre outros.

A história do Brasil, como conhecemos, inicia-se com a chegada dos portugueses em 1492, ao desembarcarem nessas terras, deparam com indivíduos totalmente diferentes dos quais eles estavam acostumados a se relacionar, porém, a intenção dos europeus era exclusivamente de explorar as terras que futuramente se denominaria como Brasil; trouxeram a este lugar outra cultura, costumes e tinham como objetivo apagar os que aqui já existiam. Por isso verificamos que,

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração a sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (LANDER, et al., 2005, p. 115)

Desta forma, os países europeus fundamentam o colonialismo, exaltando em relação a sua cultura. Esse processo deu-se por meio da ‘missão civilizadora’ onde países como França, Holanda, Alemanha e Inglaterra intencionaram modificar drasticamente a tradição, os hábitos e costumes dos povos que aqui já se encontravam. A sociedade era entregue mesmo em oposição aos dominados, para soerguer aqueles povos da sua condição original a um padrão mais civilizado. Em conformidade com que foi mencionado anteriormente, esta ideia foi muito empregada na época da expansão marítima dos séculos XV e XVI. Naquele período da história, os europeus, em especial os espanhóis e portugueses, com o propósito de ampliar seus negócios resolveram buscar por novos lugares.

Para Lander, *et. al.* (2005), as missões civilizadoras tinham por objetivo certificar os vínculos ao modelo costumeiro civilizatório de outros povos. Para que isso ocorresse, utilizavam-se diversos mecanismos históricos, tais como a evangelização e a civilização de outros povos; e o que sustentava esse ponto de vista era a existência de um padrão civilizatório, visto aos olhos dessas sociedades como perfeita e exemplar.

Com toda essa experiência em navegação, os europeus não tiveram dificuldades em desbravar novas terras como a Ásia e África, submetendo os povos conquistados à suas culturas, impondo sua língua, modos, costumes e religião. Eles tinham a convicção de que a cultura europeia era a mais avançada do que os africanos e indígenas, por isso,

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior

constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (LANDER, et al, 2005, p. 108)

Supomos que a visão etnocêntrica evidencia, às vezes, uma incompreensão da diversidade dos hábitos culturais, ao desprezo, a desvalorização e incompreensão por quem é tido e visto como diferente, incentivando em casos mais extremos, condutas de intolerâncias radicais. Conseqüentemente, discutir o papel da Europa na constituição da cultura ocidental, o termo ‘eurocentrismo’ pode se confundir com ocidentalismo, pois, constantemente reconhecemos como cultura ocidental os princípios europeus espalhados pelo mundo que estabelecem essa ideia de forma específica e inconsciente, contudo, ainda muito presente.

Isso pode ser constatado no nosso cotidiano constantemente. A manifestação de alienação por nós, sociedade colonizada, a título de exemplo faz com que prossigamos as tendências sem nos darmos conta, visto que, acha-se tão internalizados de forma tão involuntária que temos como natural. Uma forma de representatividade desses padrões está na moda e o *“problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais”*. (LANDER, et. al., 2005, p. 125)

Nesse sentido, no Brasil, o eurocentrismo sempre esteve presente, desde a formação do país aos dias atuais. É perceptível o entrelaçamento cultural dos colonizadores português com a sociedade brasileira, a começar pelo idioma, a religião, o capitalismo, as tradições festivas, procissões religiosas presentes no calendário do país.

Na escola podemos verificar os sinais eurocêntricos, na sala de aula, como as carteiras são dispostas, na forma em que o professor fica posicionado no centro da sala e

ainda no ensino de história, que prioriza a história de outros países e pensadores e não prestigia a do nosso Brasil.

Uma das maiores dificuldades para serem solucionadas pelos educadores na sala de aula é a ideia que o eurocentrismo impõe à sociedade, pois, ainda é um tema estimulado pelo preconceito e racismo contra os afrodescendentes e indígenas. Além disso, é muito presente na Educação Básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, e os problemas ocorrem nas relações que são construídas entre professor e aluno e aluno/aluno, pois, a educação é uma das fontes importante para o desenvolvimento de valores e as instituições escolares tem o papel de estabelecer e esclarecer à comunidade escolar, e em especial ao educador, que trabalhe de forma consciente e com responsabilidade para que não haja de fato o preconceito e o racismo contra negros e indígenas.

Sabemos que ainda se faz presente essas formas de preconceitos tanto nas escolas quanto em outros espaços sociais; e quando levamos esse assunto para o ensino superior, fica ainda mais evidente, pelo número reduzido de negros e indígenas que ingressam nessas instituições. A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 promulgada no governo da presidente Dilma Roussef no seu Art. 3º e alterada pela Lei 13.409 de 28 de setembro de 2016 já no governo de Michel Temer em seu Art. 5º garante que,

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2016)

O Art. 4º que trata a citação refere-se à Lei 12.711/08 que determina que as instituições federais de ensino técnico e médio mantenham em cada curso, 50% de suas vagas destinadas aos alunos do ensino fundamental de escolas públicas, bem como o Art. 1º da mesma lei que reserva a mesma quantidade de cotas para o ensino superior aos alunos que cursaram o ensino médio em estabelecimentos públicos.

Além da grande dificuldade para o ingresso na universidade, existe outro fator que é a permanência desses alunos nas Instituições de Ensino Superior/IES, pois, esses estudantes não têm condições de se manterem e estudarem ao mesmo tempo. Assim, é criado o Programa de Bolsa Permanência - PBP de acordo com a Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013 destinado a concessão de bolsas a estudantes de graduação de instituições

federais do ensino superior. O artigo 3º desta lei garante,

I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;

II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil;

III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico. (BRASIL, 2013)

A bolsa de estudos tem por finalidade garantir aos alunos em vulnerabilidade, principalmente aos indígenas e quilombolas, ajudando-os a custear o básico para sua permanência nos estabelecimentos de ensino superior; não que essas bolsas em si irão garantir a sua continuidade na universidade, mas terá um valor significativo para aqueles que têm interesse em concluir os cursos para o acesso ao mercado de trabalho nas diversas áreas.

Vivemos o mito da democracia racial no país, ou seja, a sociedade é convicta que somos uma única raça, em virtude da miscigenação; entretanto é latente e visível como o preconceito se mantém em inúmeros espaços sociais. Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como a própria Constituição Federal estabelecer uma garantia de direitos, esses sujeitos não são vistos como iguais aos que se consideram indivíduos brancos. É preocupante e necessária essa discussão.

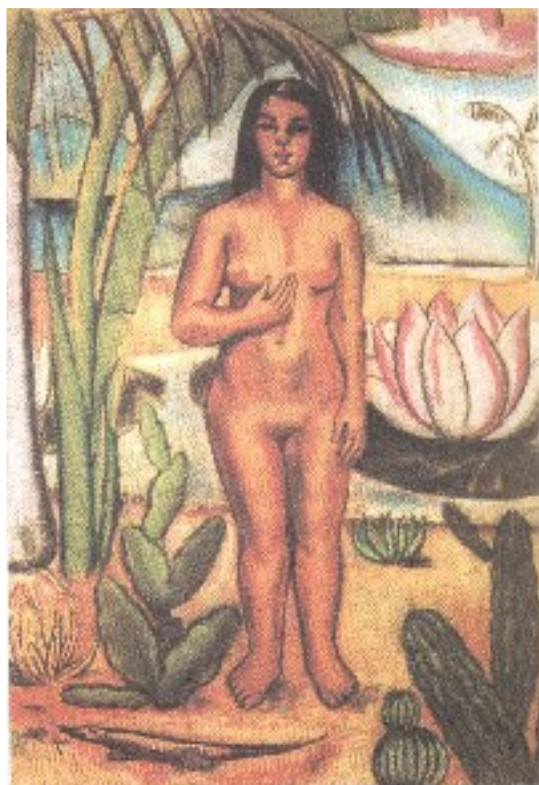
### **3.4. A questão indígena nas obras analisadas**

Conforme mencionado, analisaremos algumas imagens contidas no livro didático, na busca de refletirmos de que modo são apresentados os conteúdos da disciplina de História. Deixamos claro que devido ao momento vivenciado no mundo (Pandemia Covid-19) tivemos dificuldades de acessar fontes documentais para a realização desse trabalho.

Elegemos algumas obras, as quais tivemos acesso nesse processo de investigação, entretanto nas mesmas não constam uma diversidade grande de fontes. Assim sendo, trouxemos para a reflexão alguns dados que se encontram nos livros pesquisados, na perspectiva de encontrarmos pistas para atingirmos o nosso propósito principal.

A seguir, temos a Imagem 04 em que vemos a representação de uma indígena. O livro analisado é da PNLEM de 2009, 2010, 2011, História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio destinada ao Ensino Médio, volume 3, sendo escrito pelas autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick.

**Imagem 04:** História - Das Cavernas ao Terceiro Milênio, v. 3, p. 25.  
(PNLEM 2009, 2010, 2011)



**Fonte:** MOTA, Myriam Becho. BRAICK, Patrícia Ramos.  
História: das cavernas ao terceiro milênio.  
1ª Ed. São Paulo. Moderna, 2005.

A imagem nos induz a um processo de busca por parte do historiador, visto que ele consegue ser percebido como um instrumento cultural beneficiado de uma grande carga de conceitos e atributos. O livro foi publicado pela Editora Moderna. Observando todo o livro, verificamos que as autoras utilizam de uma diversidade de fontes documentais para a elaboração da obra, tais como, textos de jornais, revistas, documentos escritos e não escritos, textos de historiadores e da literatura ficcional, indicações de filmes e uma diversidade de material iconográfico.

As imagens que são apresentadas no livro são de excelente qualidade, e com apoio de legendas. Na Imagem 04, vemos a imagem que faz referência a uma índia no texto “A semana da ruptura”, entretanto essa imagem não trabalha a cultura desses povos, pois foi utilizada como forma de sensibilizar os participantes da Semana de Arte Moderna de 1922,

O impacto foi intenso junto ao público, que reagiu com incompreensão as novas tendências. Muitas apresentações foram vaiadas, outras, aplaudidas, mas o que se queria era mesmo o escândalo: chocar para mudar, apresentar “ousadas novidades” que revelassem a realidade brasileira tal como era. A proposta dos participantes do movimento

modernista foi a de conciliar uma linguagem importada das vanguardas europeias – Expressionismo, Cubismo e Futurismo – com um conteúdo nativista que resgatasse as raízes culturais brasileiras. (MOTA; BRAICK, 2005, p.25).

Desta maneira, podemos verificar que no livro História - Das Cavernas ao Terceiro Milênio volume 3, as autoras não se preocuparam em atender as demandas previstas nas Lei 11.645/08 com referência as questões voltadas aos povos indígenas. O que encontramos na obra foram duas menções sobre a questão, no Manifesto Antropófago (1928),

De todos os tratados de paz.  
Tupy, or not tupy that is the question.  
Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos.  
Só me interessa o que não é meu. Lei do homem.  
Lei do antropófago. [...]  
Queremos a Revolução Caraíba. Maior que a Revolução Francesa. A unificação de todas as revoluções eficazes na direção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem. [...]  
Filiação. O contato com o Brasil Caraíba. [...] (MOTA, BRAICK, *apud* REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 2005, p.26).

E a outra referência que podemos citar é a do texto complementar *Todos nós temos nossos arraiais de Canudos*, mas que não atende ao que prevê a lei,

Em Canudos, a bandeira usada pelo povo era a do Divino Espirito, a bandeira do Brasil real que, a meu ver, é o do povo pobre, negro, índio e mestiço.  
É o país que o Brasil oficial, o dos branco e poderosos, mais uma vez – e como já sucedera em Palmares – iria esmagar e sufocar ali, confrontando-se então, no caso duas visões opostas de justiça. (MOTA, BRAICK, *apud*, SUASSUNA, 2005, p.28).

No que diz respeito aos critérios sobre ao emprego das imagens na obra, podemos dizer que é uma excelente fonte histórica para se trabalhar em sala de aula, entretanto a pintura que analisamos não tem uma relação expressa sobre a história dos povos indígenas, e deveria ter sido inserida para estabelecer de forma mais clara os costumes desses povos na época da ‘colonização’, sem parecer nos livros didáticos apenas de forma ilustrativa sem um contexto histórico.

Ainda na análise da Imagem 04 apresentada na obra, vemos alguns elementos representados daquele período, tais como: a natureza intacta e em abundância, praia límpida e com grandes arbustos, a imagem de uma jovem de corpo bem definido todo despido, aparentemente sem pelos, de uma beleza encantadora para o estilo de mulheres europeias daquela época com as quais aqueles homens estavam acostumados a se relacionar; faz com que os colonizadores tenham uma noção de que os costumes daqueles

povos eram diferentes de tudo que eles conheciam. Podemos verificar que na pintura a bela jovem se encontrava sozinha e que na imagem não aparenta estar com medo, pelo contrário, parece tentar contato com alguém, pois, leva a mão entre os seus seios como forma de apresentação.

Abaixo, temos um texto complementar utilizado pelas autoras, no qual propõe uma atividade como forma de compreensão da discussão realizada,

Compreendendo o Texto: 1 – De acordo com o texto, há dois “Brasis”: o oficial e o real. Quem faz parte de cada um deles? 2 – Que acontecimentos de nossa história, mencionadas no texto, confirmam a idéia da questão anterior? 3 – Há alguma perspectiva de mudança? Por quê? Se sim, de que maneira? (MOTA, BRAICK, *apud*, SUASSUNA, 2005, p.29).

Supomos que a atividade proposta pelas autoras abre brechas para que as respostas transitem por dois ‘*Brasis*’: *o oficial e o real*. Ainda nessa reflexão, as autoras dividem a sociedade do período, visto que deixam claro mediante o questionamento de *quem faz parte de cada um deles?* Não seria mais viável pontuarem que somos uma sociedade composta de uma diversidade cultural? Qual seria de fato a proposta da elaboração de materiais didáticos para o ensino de História?

Ao analisarmos os livros didáticos como fonte de pesquisa, verificamos as rupturas e continuidades no conhecimento histórico que é designado ao público escolar e a comunidade em geral. De acordo com (BITTENCOURT, 2008, p. 353) objetos da cultura material são mensageiros que transportam conhecimentos para gerações futuras através de técnicas, ritos, crenças, costumes e condições econômicas de nossos ancestrais. Desta forma, a autora denota que qualquer produção artística feita pelo ser humano também é uma fonte que nos informa sobre o passado, não apenas aquelas que são feitas por profissionais, mas quaisquer imagens que faça referência de uma época, de um povo ou de uma crença, marcando um período histórico.

Mesmo tendo dificuldades em selecionarmos materiais ou relatos que fossem capazes de complementar está pesquisa, o sentimento de estudar sobre como a cultura dos povos indígenas eram descritos nos livros didáticos de história foi crescendo a cada estágio que realizávamos, pois, o interesse era aprofundar este tema e entender como estava sendo discutido em sala de aula após a promulgação da Lei 11.645/08 no Ensino Médio, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que não há uma diferenciação nos materiais didáticos usados no ensino regular bem como na EJA, pois, os materiais são os mesmos para todas as turmas, felizmente dentre tantas obras foi



possível encontrar uma coleção que fosse especificamente destinada ao ensino de Jovens e Adultos, que é a coleção *Viver e Aprender*.

Verificamos que no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2015 o objetivo era o de viabilizar o estudo e a escolha de livros didáticos que são designados a alunos e professores da rede pública de educação, escolas estaduais e municipais. É de fundamental importância que o Estado assume um papel de intermediário nesse processo de produção e distribuição dos livros didáticos, pois, a política e os parâmetros de exclusão e competências decorrem de regras estatais.

Desta forma, identificamos que, a Coleção que será analisada *História em Movimento* do PNLD 2015, 2016, 2017 tem a seguinte visão,

A coleção apresenta os conteúdos de história organizados em unidades a partir de critérios temáticos, como por exemplo, “Direito e democracia” (v.1), “diversidade cultural” (v.2), “Ética” (v.3), valorizando uma visão processual da história e a importância da ação humana. Os capítulos seguem uma forma cronológica linear, intercalando a História Geral, de matriz europeia, a História do Brasil, da América, da África e da Ásia. (SERIACOPI; SERIACOPI, 2013, p. 56)

Esta coleção foi dividida em três livros e possui como importantes atributos o trabalho com a leitura de imagens, explorando textos, fontes, gráficos, de forma a estimular o aprimoramento e a capacidade de ler e interpretar textos, ter acessos a sites, analisar imagens, filmes e desenvolver textos. Vejamos então, a primeira imagem do volume I desta coleção.

**Imagem 05:** Recipiente de cerâmica em forma de jacaré da cultura tapajônica (10000 a.C.-1000 d.C.).



**Fonte:** AZEVEDO; Reinaldo. *História em Movimento*, v. 1 – 2ª Ed. – São Paulo: Ática, 2013, p. 30

A Imagem 05, apresentada no livro *História em Movimento*, v. 1, página 30 trata-

se de um artefato da civilização tapajós em que, no texto, os autores não detalham sobre a cultura desses povos e nem tão pouco fazem alguma referência sobre a utilização desse objeto, conforme podemos perceber,

Há cerca de 3500 anos, grupos de agricultores começaram a colonizar a ilha de Marajó, na foz do rio Amazonas. Aí, por volta do ano 200, surgiu a mais notável cultura amazônica do período anterior à chegada dos europeus no Brasil: a *civilização marajoara*. Para escapar das enchentes, os marajoaras erguiam elevações – os *tesos* – às margens dos rios, sobre as quais construía suas habitações. Além de agricultores, eram também especialistas na fabricação de objetos de cerâmica. Um terceiro sítio arqueológico importante no Pará é o de Pedra Pintada, no município de Monte Alegre. Pesquisas recentes revelaram nesse sítio a presença de grupos humanos há cerca de 11200 anos. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 30)

No texto que citamos acima não consta especificamente uma apresentação dos povos Tapajós, nem tão pouco faz uma descrição específica do artefato apresentado na foto. Pressupomos que o artefato fora feito de barro, com características de um jacaré; possui duas aberturas em seu dorso, provavelmente representava uma oferenda e/ou imagem de culto aos deuses. Outra possibilidade seria a de conservação de alimentos e/ou uma espécie de recipiente para a contenção de líquidos, pois, no próximo trecho os autores fazem uma pequena referência sobre a construção de moradias desses povos e menciona a utilização dos vasos cerâmicos,

Para isso, escavavam buracos de até 8 metros de profundidade e 20 metros de diâmetro. Depois, cobriam-nos com um teto feito provavelmente de madeira, argila e gramíneas. As habitações se comunicavam entre si por meio de túneis, onde também ficavam guardados alimentos e certos objetos, como vasos de cerâmica. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 30)

Podemos observar que no volume 1 desta coleção os povos indígenas são citados em pequenas passagens no capítulo 1 – *África, berço da humanidade* e no capítulo 3 – *Nossos mais antigos ancestrais*, mesmo com a Lei 11.645/08 em vigor e o PNLD 2015 descrevendo para o livro do aluno: ‘Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e Cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas’, não constatamos em nenhum dos capítulos uma abordagem concisa em que pudesse definir a história desses povos.

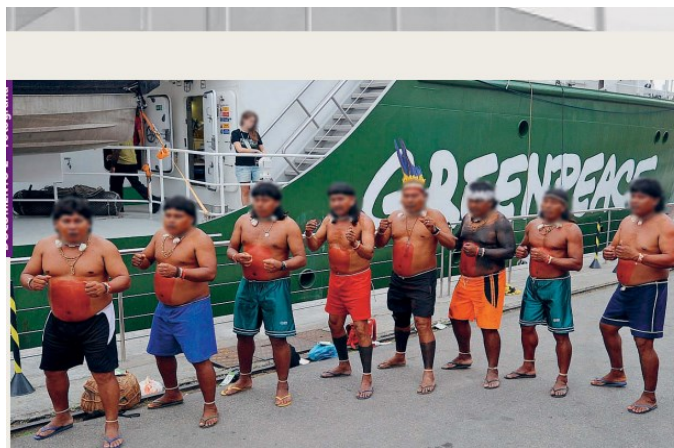
Já no fechamento da unidade – *Soberania e Estado nacional*, nas páginas 258 e 259 da mesma obra, os autores fizeram uma referência ao Greenpeace<sup>19</sup> o qual apoiava

---

<sup>19</sup>Organização não governamental que se dedica à preservação e desenvolvimento sustentável.

um grupo de indígenas da etnia xavantes que realizava um movimento de reivindicação pelo reconhecimento da reserva indígena Marãiwatsédé.

**Imagem 06:** Indígenas xavantes dançam em frente à embarcação do grupo ativista Greenpeace, em junho de 2012



**Fonte:** AZEVEDO; SERIACOPI. História em Movimento, v. 1 – 2ª Ed.  
– São Paulo: Ática, 2013, p. 259

A Imagem 06 nos faz refletir sobre a realidade vivida por esses povos em pleno século XXI, visto que demonstra a realidade do Brasil, pois, tanto tempo depois da ‘colonização’ ainda é possível constatar uma grande desigualdade social. Não é possível fazer uma leitura mais complexa da imagem, tendo em vista que é um pequeno grupo de indígenas enfileirados posando para uma foto, com punhos cerrados em posição de luta e ao fundo o navio do Greenpeace com um ativista abordo. Os autores propuseram uma atividade com o texto disponibilizado e a foto relacionada,

Refleta e responda

1. O documento 1 faz denúncias sobre questões sociais e sugere formas de ação das quais todos nós poderíamos participar. Identifique as denúncias apresentadas e as propostas de ação, indicando os meios sugeridos para efetivá-las (internet, ação direta, telefone, etc.).
2. Observe a foto desta seção (documento 2). Ela registra indígenas xavantes em manifestação a favor do reconhecimento da reserva indígena de Marãiwatsédé, com o apoio do Greenpeace. Você considera eficaz esse tipo de ação? Justifique sua resposta.
3. Questões como o Desenvolvimento Sustentável, a preservação ambiental e o reconhecimento dos direitos das populações nativas chamam a atenção de ONGs que atuam no mundo inteiro. Com base nesses documentos e na reflexão da abertura desta unidade, defina como deveriam ser as relações entre os Estados nacionais e essas organizações internacionais. É possível estabelecer um limite para a intervenção das ONGs? Em que casos o Estado deve ser soberano e impedir interferências externas? (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 259)

Analisando a obra, podemos verificar que mesmo com a implementação da Lei 11.645/08 não produziu um efeito mais profundo no que se referem à ampliação do espaço ocupado pelos povos indígenas no livro didático e o que podemos notar é que,

As discussões sobre o livro didático são sempre atuais e importantes. De modo geral, todos os livros didáticos necessitam ser compreendidos por seu processo de produção, distribuição e consumo. Esses três aspectos envolvem, historicamente, os contextos em que foram produzidos os livros – políticas editoriais, como leis oficiais que regem a forma de produção dos livros, mercados e preços, além de outros – processos de compra e venda dos livros, políticas governamentais de aquisição de livros destinados à escola e consumo, ou seja, as maneiras como os livros chegam às mãos da população brasileira, bem como suas formas de utilização. Tais aspectos sugerem que nenhum livro didático pode ser apreendido como produto abstrato ou neutro, distanciado do contexto histórico em que existiu ou existe. (SCHIMIDT, 2004, p. 135-136)

O volume 2 desta coleção é destinada ao Ensino Médio (2º ano) a qual foi elaborada pela autora Gislane Azevedo, mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora universitária, pesquisadora e ex-professora de História dos ensinos Fundamental e Médio nas redes privada e pública e Reinaldo Seriacopi, Bacharel em língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo e em jornalismo pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS-SP), editor especialista na área de História.

Neste volume, podemos observar que os autores articulam o conteúdo a serem trabalhados, fazendo alusões ao período atual em que vive os alunos. Os textos exibem fatos do passado e referências do presente, o que proporciona certo debate em sala de aula, estimulando o desenvolvimento prévio dos saberes. A obra apresenta o ‘Glossário<sup>20</sup>’ e documentos que complementam a discussão do texto principal, além da indicação de filmes sobre o assunto. Assim, as seções auxiliares dão complemento ao texto base de alguma temática que ficou fora do corpo do texto; e esses são sempre acompanhados de exercícios que ajudam na sua interpretação e desenvolvimento do conhecimento.

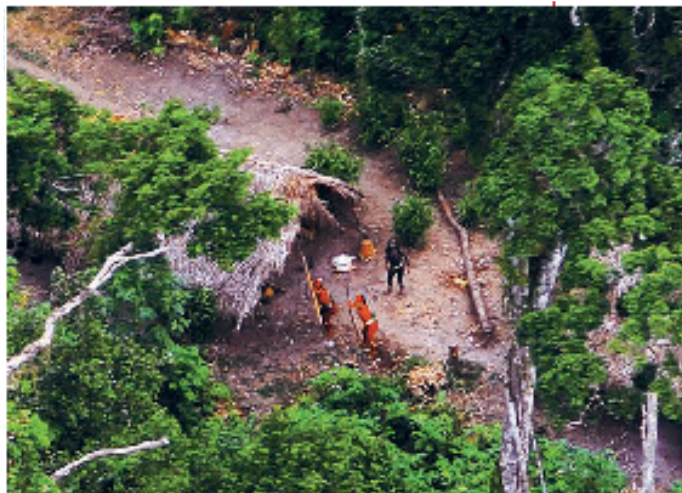
Constatamos que nesta obra a representatividade dos povos indígenas do Brasil está inserida no capítulo 2 – *Pindorama e seus habitantes* e no capítulo 5 – *O Governo-Geral*, que apresenta um pouco da história e dos costumes desses povos que habitavam

---

<sup>20</sup>É uma espécie de dicionário típico para termos e palavras que são pouco conhecidas, que pode ser de natureza regional, técnica ou de outra linguagem.

essas terras bem antes da ‘colonização’, além de outras citações existentes ao longo do livro.

**Imagem 07:** Coleção História em Movimento, v. 2, p. 22  
(PNLD 2015, 2016, 2017).



**Fonte:** AZEVEDO; SERIACOPI. História em Movimento,  
v. 2 – 2ª Ed. – São Paulo: Ática, 2013.

A Imagem 07 é de uma aldeia<sup>21</sup> do Estado do Acre, e esses indígenas nunca fizeram contato com o homem branco. A fotografia foi tirada em maio de 2008, na qual visualizamos que eles utilizavam arcos e flechas para ataques ao avião que sobrevoava a tribo. De acordo com os autores da obra, o Brasil possui 46 povos indígenas que nunca foram contatados pelo homem branco. Percebemos que o texto nos traz um pouco sobre a diversidade indígena do país, apresentando ligeiramente sobre os seus hábitos e costumes, de acordo com cada etnia,

Estima-se que existam hoje no mundo pelo menos 5 mil povos indígenas, somando cerca de 350 milhões de pessoas. 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 quinhentos integrantes. Apenas três deles, os Ticuna, os Guarani e os Kaingang, contam com mais de 25 mil pessoas. 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. Esse número, em um passado recente, já foi maior, uma vez que diversos povos, como os Pancararé (BA), os Xocó (CE), os Tupiniquim (ES), os Krenak (MG), os Carapotó (AL), os Cambeba (AM) e muitos outros deixaram de falar seu idioma original, adotando o português ou a língua de algum outro povo indígena com o qual travaram contato. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 22)

<sup>21</sup>Azevedo; Seriacopi, 2013, p. 22.

A leitura do texto acima nos fornece informações e dados sobre os povos indígenas em territórios brasileiros, o que permite aos alunos terem uma visibilidade e conhecimento da diversidade cultural e de línguas indígenas espalhadas em diferentes regiões no país. Dada à importância dessas informações, em específico, quando o mesmo explicita *tamanho variedade de povos faz com que o Brasil seja um dos países com maior diversidade étnica e cultural do planeta* o que proporciona inúmeras pesquisas e reflexões no ensino de História.

Nas pesquisas, em obras didáticas, vimos o uso frequente de fotografias coloridas o que é perceptível a riqueza cultural desses povos; concomitantemente balizam o espaço temporal o qual a eles pertencem. O reconhecimento da pluralidade cultural é uma das questões positivas do texto e contribui para a desestruturação de conteúdos estagnados, como por exemplo a dos povos indígenas como possuidor de costumes e formas de organização e religiosidade. Assim,

Como toda a representação, a foto guarda este caráter ambíguo: de ser e não, ao mesmo tempo, a coisa representada. Pelo seu aspecto técnico, a foto é produção de uma imagem da realidade, ou seja, necessita de que algo ou alguém se coloque na frente da câmara para que a imagem se produza. Assim, a fotografia apresenta um componente mimético de ser imagem ou representação de algo, imagem que, uma vez produzida enquanto foto permite visualizar aquele referente mesmo na sua ausência. (PESAVENTO; 2006, p. 05)

Pensando nestas perspectivas os autores inseriram uma atividade para que os alunos pudessem interagir com o capítulo estudado, intitulado *Organizando as ideias*, formulando propostas que valoriza o trabalho em grupo e individual, o que ajuda o professor a interagir com seus alunos acompanhando o seu raciocínio e entendendo melhor cada educando. Os trabalhos em sala de aula visam promover a aprendizagem, colaborando com o convívio social entre todos sem distinção,

1. Em linhas gerais, como estava organizada a vida social e política em uma aldeia Tupi no século XVI?
2. Por que podemos afirmar que as sociedades indígenas eram, de modo geral, “igualitárias” quando os portugueses chegaram ao território hoje conhecido como Brasil?
3. Nas sociedades indígenas do século XVI havia uma divisão de trabalho muito clara. De que modo era realizada essa divisão e quais eram suas características?
4. Quais eram as fontes de alimentação mais importantes das sociedades indígenas do atual território brasileiro no século XVI?
5. Diversos povos indígenas realizavam rituais antropofágicos, nos quais comiam prisioneiros de guerra ou familiares mortos. Que significados tinham esses rituais?



6. Atualmente, estima-se que existam no Brasil entre 450 mil e 700 mil indígenas, divididos entre povos de etnias diversas. Essa variedade de etnias caracteriza o Brasil como um dos países de maior diversidade cultural do planeta. Defina pelo menos três aspectos da vida social e política que exemplificam as diferenças entre os povos indígenas.

7. A Constituição brasileira estabelece que as terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas pertencem à União e apenas eles têm direito ao usufruto dessas terras, que constituem cerca de 13,3% do território brasileiro. Apesar disso, vêm ocorrendo conflitos em torno de terras indígenas envolvendo o Estado, grupos indígenas e vários interesses econômicos. Faça uma síntese descritiva desses conflitos. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 25).

O texto traz um pouco da história dos povos indígenas e contribui para construção de uma imagem positiva sobre essa cultura, demonstrando um pouco do passado desses povos, fazendo com que o educador possa questionar em sala de aula sobre os estereótipos ligados a esta cultura, incentivando os alunos a conhecerem um pouco mais sobre esses grupos sociais que também fazem parte da constituição do povo brasileiro.

O volume 2 da coleção apresenta os povos indígenas de maneira mais abrangente, enfatizando a relação da diversidade cultural, trazendo as principais civilizações da América e principalmente a do Brasil, fornecendo dados populacionais, cultural, e as principais etnias do país. Uma representação comum que vemos sobre os povos indígenas nos livros didáticos, tanto no ensino fundamental quanto no Ensino médio é a primeira missa realizada no Brasil, conforme podemos observar na pintura que segue,

**Imagem 08:** A primeira missa no Brasil, óleo sobre tela de Victor Meirelles (1832-1903), executado em 1861.



**Fonte:** AZEVEDO; SERIACOPI. História em Movimento, v.2. – 2ª Ed. – São Paulo: Ática, p. 43, 2013.

A representação da primeira missa no Brasil foi o resultado de ideias do colonizador europeu branco, patriarcal e cristão que tinha por objetivo o projeto civilizatório de cunho nacionalista do Segundo Império. Ademais, essa manifestação se torna óbvia com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, pois já tinham o pensamento em criar uma identidade para a nova nação, e a arte serviria como instrumento civilizatório.

Na Imagem 08 percebemos um padre celebrando a missa com alguns soldados em seu entorno e muitos indígenas participando daquele momento histórico. Podemos constatar que os nativos ali retratados participavam daquele evento como se aquilo fosse comum ao seu cotidiano, e que os portugueses presentes naquele culto religioso tivessem empatia sobre os costumes daqueles povos, aceitando-os como homens e mulheres dotados de inteligência e de uma cultura diferenciada; sendo capazes de interagirem com o seu ‘Deus’ sem nenhum questionamento ou resistência.

#### **A primeira missa**

Ao domingo de Pascoela [26 de abril de 1500] pela manhã, determinou o Capitão ir ouvir missa e sermão naquele ilhéu. E mandou a todos os capitães que se arranjassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou armar um pavilhão naquele ilhéu, e dentro levantar um altar mui bem arranjado. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual disse o padre frei Henrique [...].

Enquanto assistimos à missa e ao sermão, estaria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos, como a de ontem, com seus arcos e setas, e andava folgando. E olhando-nos, sentaram. E depois de acabada a missa, quando nós sentados atendíamos a pregação, levantaram-se muitos deles e [...] começaram a saltar e dançar [...]. E alguns deles se metiam em almadias [...]. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 42)

Desta maneira observamos que, o PNLD 2015 traz uma pequena síntese sobre as coleções que foram aprovadas e que atendem aos critérios de seleção. A obra *História em Movimento 2*, dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, foi selecionada e de acordo com as análises; e resultou nas considerações no que diz respeito a história e cultura dos povos indígenas,

A coleção evidencia a cidadania plena como uma conquista do Estado Democrático de Direito. Por meio das atividades propostas, possibilita que os jovens em formação se situem em sua realidade social, com destaque para as questões do mundo do trabalho e também para uma formação integral.

Em relação à História e à cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, tanto no texto principal quanto nos complementares e visuais, desenvolvem-se abordagens qualificadas, respeitando os aspectos éticos. Valorizam-se, assim, os saberes tradicionais desses povos, como também sua importância para a



construção da sociedade brasileira.

O projeto gráfico-editorial é coerente com a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio e com os objetivos didático-pedagógicos da obra. Esse projeto destaca-se em função de seu acervo de imagens e das orientações sobre as possibilidades do uso como recurso didático. Há a indicação de vários sites.

A coleção apresenta infográficos, em seus livros digitais, que articulam seis tipos de Objetos Educacionais Digitais (OEDs): textos, mapas, vídeos, jogo eletrônico, imagens e animações, que constituem relevante recurso para planejamento das atividades escolares da disciplina ou em perspectiva interdisciplinar. (BRASIL, 2014, pp. 56-57)

A obra *História em Movimento volume 2* destaca alguns pontos que atende em parte as demandas da Lei 11.645/08 quanto a temática dos povos indígenas. Ao analisarmos o livro, constatamos que o tema não aparece de forma contínua nem tão pouco se aprofunda na história dos povos indígenas do Brasil, ficando restrita a alguns períodos históricos em que os autores intercalam culturas indígenas de outros países. Analisando as obras, vemos que com a promulgação da Lei 11.645/08 bem como a 10.639/03, os conteúdos descritos nos livros para o ensino de história têm corroborado para o desenvolvimento dos estudos sobre a história dessas culturas.

Nessa direção, compete a nós pesquisadores, verificarmos se os mecanismos constitucionais estão suscitando transformações ou permanências nas definições sobre os povos indígenas nos textos dos livros didáticos de História.

Estivemos até agora a falar de uma mudança em curso, que desemboca neste novo campo que chamamos de História Cultural. Mas, para que esse campo se configurasse como tal, mudanças epistemológicas ocorreram, fundamentando esse novo olhar da História.

O primeiro desses conceitos que reorienta a postura do historiador é o da representação. Categoria central da História Cultural, a representação foi, a rigor, incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX. (PESAVENTO, 2004, p. 39)

Os conceitos são condutores de expressões, isto é, falam mais do que mostram ou enunciam, portam ideias ocultas, que, construídos social e historicamente, se manifesta no inconsciente coletivo e se mostram como naturais, dispensando reflexão.

O que podemos observar é que na coleção do PNLD 2015-2017 os povos indígenas aparecem nas três obras, porém somente no volume 2 desta coleção é possível destacar nos capítulos 2 e 5 um pouco da história da cultura desses povos. Já no volume 3, o indígena aparece nos textos como forma de exemplos ou referência de algum fato histórico que esteve envolvido direto ou indiretamente.

Os autores apresentam textos que não fornecem informações sobre a história dessas culturas, mas dá ênfase a lugares, quantidade populacional e etnias existentes em determinadas localidades do país. As fotografias são de fácil interpretação e leitura, pois sempre traz o indígena com o arco e flecha (para caça, pesca, rituais, práticas esportivas), cocar (adorno), ou seja, artefatos de sua cultura. Essas características nos faz imaginar que os povos indígenas do Brasil compartilham de uma mesma cultura, crença ou linguagem, pois, não aprofundam na discussão nem tão pouco descrevem sobre cada etnia.

Não encontramos textos que mostram como ocorre a subsistência desses povos, se é através do cultivo, caça e pesca; produção de utensílios e nem tão pouco como vivem os indígenas da atualidade, se são urbanos ou vivem na mata. Que profissões exercem, esses povos na atualidade, eles ainda possuem conexão com a natureza? Em nenhum dos textos que foram pesquisados percebemos alguma referência do indígena como cidadãos pertencentes à sociedade brasileira, como mencionamos acima. Vemos o indígena como um silvícola, pois, é o que apresentam nos livros didáticos. Ademais, na análise dos textos descritos e nas imagens que observamos, sempre deparamos com fotografias de indígenas caracterizados como se estivessem prontos para guerrear ou suas tabas. Esta é a imagem mais comumente encontrada, salvo raras exceções,

**Imagem 09:** Coleção História em Movimento v. 3, p. 192 (PNLD 2015, 2016, 2017).



**Fonte:** AZEVEDO; SERIACOPI. História em Movimento, v. 3.

2ª Ed. – São Paulo: Ática, 2013.

A imagem acima é de um indígena da etnia guarani Kaiowá que estava participando de uma competição de arco e flecha entre outros povos indígenas do Estado do Tocantins<sup>22</sup>. A foto traz um indígena bem caracterizado, representando sua etnia. Ao fundo podemos perceber outros indígenas, a imagem está bem desfocada.

Entretanto, damos ênfase que grande parte das imagens e pinturas que são representadas nos livros didáticos e que estão acessíveis aos alunos da educação básica, reforça a crença de que estes povos ainda são selvagens, sem instrução, na medida em que os textos não explicitam com clareza o motivo pelo qual eles aparecem sempre caracterizados. Os textos em sua maioria nos trazem informações incompletas ou muito simplificadas, o que dificulta o entendimento por parte dos alunos,

Se o Tocantins é o estado mais novo do país, sua capital, Palmas, é a capital mais nova. Cidade planejada, foi inaugurada em 1990. Existem no estado cerca de 10 mil indígenas, divididos em 82 aldeias. Eles pertencem a diferentes povos, como Xambioá, Xerente, Apinajé, Krahô, Pankararu, entre outros. Um dos locais com maior presença indígena é a ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo, onde vivem cerca de 3 mil Karajá e outros 850 Javaé. A diversidade cultural dos povos indígenas do Tocantins pode ser observada na variedade de festas e rituais de cada povo. Entre os Krahô, povo que vive no sul do estado, nas proximidades de Itacajá e Goiatins, um dos eventos mais tradicionais é a corrida de toras, realizada após caçadas, pescarias e colheitas. Nessa corrida, os competidores carregam às costas uma tora do tronco do buriti, que deve ser passada para um companheiro de corrida. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 192)

A dinâmica de apresentar a diversidade cultural torna-se indispensável para o desenvolvimento da compreensão sobre os povos indígenas e a desconstrução da representação caricata dos mesmos. O que podemos verificar no texto *O estado mais novo do Brasil*, é que ele traz um breve relato do Estado do Tocantins, suas culturas e povos indígenas, logo após os autores destacam a política do Estado e do país, perdendo o foco sobre a cultura indígena.

Na seção denominada *Para exercitar* o que foi aprendido com os textos, mesmo o capítulo 16 sendo específico conforme ‘*O Brasil sob a ditadura civil-militar* não há nenhuma questão sobre os indígenas que foram citados no texto, dando ênfase apenas a política brasileira,

1. O golpe militar que derrubou João Goulart, em 1964, instituiu um longo período de repressão e violência. Descreva quais foram as primeiras medidas políticas adotadas pelos militares que caracterizaram

---

<sup>22</sup>Dados são referentes ao livro História em Movimento volume 3.

o autoritarismo do novo regime.

2. No interior das Forças Armadas havia dois grupos que se opunham quanto aos rumos do novo regime: os “moderados” e os de “linha-dura”. Defina as divergências entre eles e descreva o processo político que conduziu os militares da linha-dura ao governo, no período entre as eleições para governador, em 1965, e o início do governo de Costa e Silva, em março de 1967.

3. Aponte, em linhas gerais, as formas de resistência da sociedade civil contra o regime militar especialmente no período entre 1967 e 1974. Indique os acontecimentos e as organizações sociais que marcaram as lutas deste período.

4. A Guerrilha do Araguaia foi um movimento clandestino que existiu entre 1968 e 1974. Explique o que defendiam seus integrantes e por que esse movimento não alcançou seus objetivos.

5. Entre as diversas medidas repressivas do regime militar, o AI-5 entrou para a história como a mais violenta e autoritária. Explique o que foi o AI-5 e quais as consequências de sua implantação para a vida social e política brasileira.

6. A expressão “milagre econômico” designa o processo de acelerado crescimento da economia brasileira, entre 1969 e 1974. Aponte quais foram as principais características desse processo.

7. O governo do general Ernesto Geisel (1974-1979), um representante da linha moderada das Forças Armadas, deu início à chamada abertura política “lenta, gradual e segura”. Entretanto, essa abertura foi marcada por avanços e retrocessos. Cite exemplos que comprovam essa afirmação.

8. No final dos anos de 1970, a campanha pela aprovação da Lei da Anistia ganhou força no país. Explique a importância dessa lei no processo de redemocratização do Brasil.

9. O que foram as chamadas “greves operárias” de 1978 e 1979? Qual a relevância desses acontecimentos para o cenário político nacional?

10. O que foi a campanha das Diretas Já? O que ela reivindicava? Seus objetivos foram alcançados? (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, pp. 195-196).

Novamente, o exemplo acima, fornece pistas de que frente à legislação - Lei 11.645/08, os livros didáticos que foram analisados não expõem uma continuidade histórica dos povos indígenas. Vimos à existência de pequenos fragmentos da história indígena em alguns capítulos dos livros, na maioria dos casos o indígena aparece como coadjuvante da história, como partícipe de algum momento histórico. Não percebemos uma continuidade de dados da cultura indígena nos textos didáticos que fosse possível fomentar algum questionamento sobre a vida, trabalho e linguagem indígena, nem tão pouco a história de luta e resistência em busca da demarcação de suas terras.

### **3.5. Outras possibilidades do trabalho com a questão indígena nas aulas de EJA**

É necessário compreender o problema em que envolve a rejeição e discriminação que a sociedade construiu contra as culturas dos povos indígenas, identificar condutas no

dia a dia, que envolvem jovens, adultos e crianças, tanto fora quanto no ambiente escolar que possam auxiliar na identificação do problema e recursos para que ele realmente seja solucionado e num futuro próximo todos sejam vistos como uma sociedade única e que todos reconheçam a importância da sociedade indígena na constituição do nosso país.

É fundamental que todos sejam conscientes e que possam participar da construção de uma nova escola que contemple toda sociedade. De acordo com KALY, et al, (2013) o desconhecimento a respeito das culturas indígenas e a disseminação de uma memória produzida em torno da idealização do desaparecimento dessas populações ‘sem história’ não se restringe a produção didática.

Ao julgarmos a cultura como componente central da sala de aula e do currículo, os Estudos Culturais apontam os conteúdos da aprendizagem em torno dos dilemas correlacionados às diferenças culturais, ao poder da história. Numa investigação mais ampla, tanto a construção do conhecimento de um currículo quanto à pedagogia nos fornecem um ambiente narrativo para a compreensão e a investigação crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas.

Assim, esta abordagem é capaz de orientar o ensino nos diversos componentes curriculares. Podemos citar como exemplo a história dos povos indígenas no período da colonização do Brasil, a qual é contada nos livros didáticos sob o olhar do colonizador Europeu. A partir de velhos dilemas e conceitos históricos, em que os indígenas que eram capturados no período colonial eram forçados a trabalhar nas lavouras,

No que tange à história dos povos originários das terras brasileiras, trata-se igualmente de pensar perspectivas mais abrangentes, que incluam as Américas indígenas como parte dessa extensa realidade de grupos e formações que não se encontram historicamente limitados pelas fronteiras dos estados nacionais, nascidas no século XIX. E mais ainda, trata-se de refletir criticamente sobre conceitos acerca da identidade indígena, vista muitas vezes, equivocadamente, como uma realidade cultural congelada no tempo. E, sobretudo, encarar a diversidade das culturas ameríndias, no passado e no presente. (KALY, *et. al.*, 2013, pp. 21-22)

À vista disso, o projeto político pedagógico – PPP de uma escola tem por objetivo a construção de um documento que orienta as atividades que são elaboradas por este estabelecimento de ensino com o propósito de direcionar as práticas educacionais para estabelecer as diretrizes de acordo com a nova legislação da educação. Conseqüentemente, faz necessário pensar o rumo da escola, quais são suas predisposições e quais possibilidades buscar, privilegiando uma educação de qualidade.

Isto posto, é inevitável a renovação do ambiente escolar modificando esse espaço num local excepcional onde o saber não é seu único universo, como o de preparar indivíduos críticos e prontos para a vida em sociedade.

A identidade escolar só pode ser construída nas relações entre os agentes do processo educativo, pois, deve propiciar o comprometimento entre família, pais, comunidade, professores, funcionários e alunos. Com isso, o estabelecimento escolar ao tomar para si o propósito de preparar cidadãos qualificados para agir com habilidade e dignidade na sociedade, conseguirá eleger como objeto de ensino, questões que se encontram em consonância com as adversidades sociais que marcam cada período histórico, em que, as aprendizagens são primordiais para que os alunos consigam praticar seus direitos e deveres.

Para isso, é imprescindível que a instituição escolar garanta um conjunto de condutas preparadas com a finalidade de cooperar para que os alunos se apropriem dos assuntos de forma crítica e construtiva.

Assim, as aulas de História não precisam "concorrer" com os conhecimentos tradicionais, transmitidos oralmente de geração em geração, pois tais conhecimentos constituem um patrimônio das sociedades indígenas, cuidados pelos "guardiões da memória" que são os mais velhos e tidos como os mais sábios. A memória dos indígenas pode e deve alimentar a constituição de um acervo sobre o passado das comunidades, mas não pode (nem deve) substituir a tarefa de se cotejar fontes, investigar o que poderia ter ocorrido em tal época, elaborar comparações, etc. (KALY, *et. al.*, 2013, p. 140)

Assim, cada escola precisa buscar dentro de sua realidade, com base nas suas experiências e de forma adequada, tratar o tema diversidade. Somente a partir de fundamentos de um verdadeiro trabalho baseado no respeito a diversidade, é que será capaz de alcançar o seu entorno, isto é, a sociedade onde este aluno está introduzido.

É interessante considerar que os livros didáticos são capazes de funcionar como dispositivos de reprodução ideológica, da mesma forma como veículo que propicie ao aluno o desenvolvimento de competências voltadas para conscientização, ponderação e indagações dos problemas da realidade social.

A dificuldade presente no campo educacional não é o mero reconhecimento da existência dos vínculos de poder que permeiam o currículo escolar e, como resultado, as práticas educacionais, mas, sim, o reconhecimento desses vínculos e das formas pelos quais elas estagnam os conceitos dos grupos e classes dominantes. Além do mais, vão surgindo novos incentivos para o estudo do currículo a começar das investigações pós-

estruturalistas e das dificuldades dos estudos culturais. O currículo passa a ser encarado e problematizado como uma narrativa que provoca outros significados.

Uma metodologia para eliminar o preconceito e a discriminação é procurar a compreensão para a execução dos propósitos que a Lei 11.645/08 prevê, dando destaque para a História das Culturas Indígenas, não por interpretar como uma exigência da lei, mas por entender que cada docente é gestor da preservação ou das mudanças de conceitos, moral e princípios.

Sugestão de como trabalhar em prol de abolir com a intolerância e a discriminação no meio escolar e por consequência na sociedade:

Não iniciar um trabalho em sala de aula sobre a cultura indígena a partir da história contada pelo colonizador;

Fazer referência sobre a cultura desses povos apresentando fotos de seus trabalhos, suas aldeias, modo de vida, explicar como vivem os indígenas nas cidades, quais as profissões em que eles estão inseridos, falar sobre as lutas de resistência ao processo de inserção junto a sociedade capitalista;

Produzir oficinas de literatura contando sobre história indígena, possibilitando instantes de meditação para que as crianças construam um ambiente de convívio livre de preconceito e discriminação;

Promover eventos no ambiente escolar com o objetivo de apresentar a cultura indígena, tomando o cuidado para não fortalecer os estereótipos que desqualificam a cultura desses povos. Devemos ter a preocupação em trabalhar a cultura, que são várias, pois, cada povo desenvolveu a sua, as tradições religiosas, musicais, festas, artesanatos, dentre outras;

Podemos utilizar a dramatização para questionar e debater a existência da intolerância contra a cultura indígena no cinema, na TV, no teatro, investigando os papéis que são destinados para esses povos. Não que sejam representados por atores de renome, mas em que um indígena tenha participado como protagonista;

Reestruturar as frases com sentidos negativos utilizando da criatividade para criar paródias, artes visuais, cartazes dentre outros;

Propiciar no ambiente escolar no dia em comemoração ao índio eventos que possam ser valorizados pelos alunos tais como: exibição de filmes e debates, palestras com representantes indígenas quando possível ou alguma instituição que os represente;

É interessante repensar o papel da escola e do currículo como um mecanismo de

reprodução da consciência cultural, em outros termos, compreender como são desenvolvidos os conceitos de pertencimento, exclusão e os discursos entre as diferentes classes sociais e redefinir o cenário presente na sociedade, no sistema educacional, na instituição escolar, e nas salas de aulas.



#### 4. Algumas Considerações.

No decorrer dessa pesquisa várias questões foram ressaltadas; algumas foram possíveis para avançar na reflexão, pois possibilitaram a escrita de uma interpretação e análise para a compreensão da temática proposta. Ressaltamos que esse processo de estudo é somente o início de um apontamento inacabado que abre portas para um amadurecimento futuro que se faz diariamente na formação que buscamos enquanto historiadores da educação.

Mapear as práticas e os saberes na relação professor e aluno não foram de todo fácil, seja pela dificuldade de acesso a documentação escrita e/ou oral, seja pela escolha do recorte cronológico a ser pesquisado e analisado. Ademais esse momento histórico, a Pandemia-Covid 19 nos restringiu a aproximação e realização à pesquisa histórica tão cara ao historiador.

Assim, este estudo teve por finalidade compreender as questões da cultura indígena nos livros didáticos destinados a Educação de Jovens e Adultos de acordo com a Lei 11.645/08. Ressaltamos que apesar de não termos realizado a pesquisa de campo; uma importante ferramenta para análise da efetivação e o cumprimento da legislação e das políticas públicas, foi possível compreender se de fato houve transformações e/ou permanência de como o indígena brasileiro é mencionado, analisado e estudado pós-promulgação da respectiva lei nas obras didáticas, dando ênfase a *Coleção Viver, Aprender da EJA do ensino médio*.

O caminho da produção desse texto deu-se pela leitura e estudo das legislações brasileiras; as imagens contidas no livro didático, como também os textos e propostas de Atividades. As considerações que foram apresentadas nesta pesquisa demonstraram as práticas de exclusão da cultura indígena no contexto escolar, visto que os alunos tinham uma visão estereotipada sobre a cultura indígena, como também preconceituosa e equivocada construída historicamente pelo colonizador no imaginário da sociedade. Tivemos essa visibilidade, quando da realização do estágio supervisionado na escola, na relação entre professores e alunos, o que nos instigou a dar início a essa pesquisa.

No decorrer da pesquisa propomos sugestões/possibilidades de atividades na perspectiva de sugerir como trabalhar o tema no ensino de História, o que seria apenas um caminho para que novas propostas possam ser construídas coletivamente entre os profissionais da educação.

É necessário que juntos possamos encontrar caminhos de como a escola poderá reverter o estigma do preconceito que desvaloriza a formação de um indivíduo crítico e consciente de seu papel na sociedade. Também é fundamental ressaltar o papel dos professores que trabalham com os alunos da EJA, no sentido de disseminar a ideia da desconstrução da imagem imposta por parte da sociedade aos povos indígenas e afrodescendentes, pois, não é apenas a alfabetização, mas viabilizar a construção de uma consciência histórica nos alunos.

Sabemos da importância do livro didático, enquanto instrumento de disseminação de saberes e práticas que compõe a instituição escolar, mas que projetos sejam traçados para a elaboração e produção de conteúdos para a modalidade da EJA. Não temos uma formação para analisarmos o livro didático, entretanto pela leitura vimos algumas falhas existentes nesses materiais. O livro ainda é uma ferramenta de auxílio do ofício docente, pois é através da sua capacidade de atualização que o profissional da educação poderá intermediar os saberes com os alunos.

Assim, nós damos *'um até breve'* aos professores e alunos das instituições escolares pelas quais transitamos e aprendemos nos estágios. Sabemos da importância das narrativas desses sujeitos para darmos prosseguimento na escrita dessa história... *mas isso será uma outra história...*

## 5. Referencias

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto da. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para estudos das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017, 242p.

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento**. 2ª. ed. – São Paulo: Ática, 2013.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Dossiê Ensino de História Indígena**. Revista História Hoje, vol. 1, nº 2, dezembro 2012.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. et al. **O saber histórico na sala de aula**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo. FFLCH/USP. 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

BONIN, Iara Tatiana, **Educação Escolar indígena e Docência: princípios e Normas na Legislação em vigor**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habekost Dalla; XAVIER, Maria Luiza Merino de Freitas (orgs). Povos Indígenas & Educação. 2. ed. Porto Alegre, 2012.

BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, Altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei . 10.639**. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 09 de dezembro 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nr - 389, de 9 de maio de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < [file \(mec.gov.br\)](http://file(mec.gov.br))>. Acessado em: 14 de maio de 2021.

BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Cadernos de Educação Básica. Brasília: 1994.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Disponível em: <[Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br))>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**, Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro**. Acesso em 09 de dezembro 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:<[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **História: ensino médio vol. 2.** Guia de livros didáticos: PNLD 2015 – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA.** Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental.** História. Brasília: MEC. 1998.

CARNEIRO, Maristela. **História da educação.** 1ª ed. – Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017. 138p.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.

CHMITD, Maria A. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2010.

CORTI, Ana Paula, et al. **Tempo, espaço e cultura: ciências humanas: ensino médio: Educação de jovens e Adultos.** 1ª ed. – Coleção viver, aprender. São Paulo: Global, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. *Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre-RS.* São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História/Selva Guimarães Fonseca.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os**

**estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008, pp. 115-1477.

HOFMANN, Ângela Ariadne. **O Mundo Além da “Terra à Vista”: O Lado de Cá do Oceano Atlântico é Outra História.** In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luiza Merino de Freitas (orgs). **Povos Indígenas & Educação.** 2ed. Porto Alegre, 2012.

KALY, Alain Pascoal, et al. **Ensino de Ensino de história e cultura e história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro. Pallas, 2013.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.** 3ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2002.

LANDER, Edgardo, et al. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, vol. 19, núm. 38, 1999, pp. 125-138 Associação Nacional de História São Paulo, Brasil.

LE GOFF, Jacques. **História e memória;** tradução Bernardo Leitão... [et al.] - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MARÉS, Carlos. **As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios.** In: LIMA, A. C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria – LACED. 2002.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. **As sociedades indígenas, a história e a escola. Antíteses,** vol 2, n. 3, jan-jun de 2009, pp. 153-167.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

MOTA, Myriam Becho. BRAICK, Patrícia Ramos. **História das cavernas ao terceiro milênio,** 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2005.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do Futuro Presente.** Educa, Lisboa, 2009.

NUNES, Francivaldo. KETTLE, Wesley. **Desafio do Ensino de História e prática docente.** Para de Minas, MG: VirtualBooks Editora, Publicação 2018.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens.** Belo Horizonte: Autentica, 2006.

PAULA, Benjamin Xavier de. **O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira: da experiência e reflexão**. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). *Ensinar e aprender História: formação saberes e práticas educativas*. Campinas, SP, Editora Alínea, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jathy. **História & História Cultural**. 2ª Ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jathy. **Memória e História: As Marcas da Violência**. *Revista de história e Estudos Culturais*. Vol. 3, Julho a Setembro de 2006.

RANZI, Serlei Maria Fischer. **Fontes orais, História e saber escolar**. *Educar*, Curitiba, n.18, p. 29-42. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a04.pdf>>, acessado em: 15 de novembro 2020.

ROCA, Andrea. **“Imagens construtoras de Nação. Rugendas e seus desenhos sobre indígenas no Brasil e na Argentina”**. *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 29-64, jan/jul, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/illuminuras/article/download/72875/41209>> acessado em: 20/03/2021.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

SHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA(a), Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244/2568>>. Acesso em: 21/04/2021.

SOUZA, Antônio Carlos de. et al. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)** / Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **La conquista de América**. México: Siglo XXI Editores, 1998.

TUTUI, Mariane Pimentel. **Aquarelas do Brasil: A importância dos registros pictóricos de Debret**. 2015. 23 pp. Disponível em: <<https://cupdf.com/document/aquarelas-do-brasil-a-importancia-dos-registros-pictoricos-de-debret.html>>. acessado em: 21/03/2021.