

ALTERIDADE E/NO ENSINO DE HISTÓRIA: O NOVO MUNDO À LUZ DO LIVRO DIDÁTICO

ALTERITY AND/IN THE TEACHING OF HISTORY: THE NEW WORLD IN THE LIGHT OF THE TEXTBOOK

Recebido em: 06/11/2021

Aceito em: 17/12/2021

Italo Leonardo de Lima Queiroz¹

Guilherme Luiz Pereira Costa²

Resumo: O livro didático se tornou o material mais utilizado por professores e alunos em sala de aula, estando à disposição a auxiliá-los. Dito isso, entendemos ser viável que o profissional da educação que faz uso do respectivo material não o tenha como um dado objetivo e transparente, mas como um artefato passível de crítica e que pode ser problematizado no cotidiano escolar, sendo pertinente ainda a adoção de um material complementar. Neste trabalho, em um primeiro momento, trazemos uma discussão a respeito dos desafios do Ensino de História no nosso país frente ao respeito e reconhecimento das diferenças socioculturais na escola. Em seguida, fazendo uso de uma reflexão sobre a temática indígena em livros didáticos de História, levando em consideração as exigências da Lei Federal 11.645 de 2008, abordamos elementos que dizem respeito ao preconceito e discriminação aos povos originários no Brasil. Para isso, pensando o referido material pedagógico enquanto fonte de pesquisa histórica, trazemos uma imagem exposta em um livro do 6º ano, da editora Ática, possibilitando a problematização de uma visão acerca dos povos indígenas elaborada e perpetuada a senso comum, sobretudo em ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Indígenas; Antropofagia.

Abstract: The textbook has become the material most used by teachers and students in the classroom, being available to help them. That said, we believe that it is feasible that the education professional who uses the respective material does not have it as objective and transparent data, but as an artifact that can be criticized and that can be problematized in daily school life. complementary material. In this work, at first, we bring a discussion about the challenges of the Teaching of History in our country in view of the respect and recognition of sociocultural differences at school. Then, making use of a reflection on the indigenous theme in history textbooks, taking into account the requirements of Federal Law 11,645 of 2008, we approach elements that concern prejudice and discrimination against native peoples in Brazil. For this, considering the aforementioned pedagogical material as a source of historical research, we bring an image exposed in a 6th grade book, published by Ática, enabling the problematization of a vision about indigenous peoples elaborated and perpetuated in common sense, especially in a school environment.

Keyword: History teaching; Textbook; Indigenous people; Anthropophagy.

¹ Graduando em História pela UERN, atuando como bolsista no programa Residência Pedagógica (RESPED), campus Central. Pesquisa sobre História e Cultura Cigana. E-mail: italoleonardo45@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-6376>

² Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Central, mestre em Ciências Sociais e Humanas, professor titular na rede pública de ensino, atualmente graduando em História também pela UERN, exercendo pesquisas voluntárias no PIBIC. Pesquisa sobre História e Cultura Indígena. E-mail: guilhermelpcosta15@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-8291>

INTRODUÇÃO

A sociedade ocidental, historicamente construída a partir de uma visão europeia sobre o mundo e os sujeitos que os rodeiam, cria suas perspectivas e expectativas na cultura do *Outro*, modelando comportamentos que por ela são considerados certos ou aceitáveis. Assim, em muitos casos, essa mesma sociedade, entendida como ocidental, negligencia ou nega a alteridade, impossibilitando uma noção construtiva das diferenças, apontando elementos culturais e sociais como errôneos, ou passíveis de represália, a fim de conter tais práticas e extingui-las.

Nesse sentido, tal fenômeno aconteceu especialmente quando foi estabelecido o primeiro contato entre os europeus e os povos indígenas das américas, na segunda metade do século XV e ao longo do XVI, que foram submetidos a um processo de catequização, cuja intenção era, em princípio, torná-los o mais próximo possível do que era considerado humano, ocidental. Ou seja, civilizados, tendo em vista que “cristianização e aportuguesamento são tarefas sinônimas, indissociáveis e identificáveis entre si” (PAIVA, 1982, p. 13).

Por sua vez, a educação formal fornecida pelas elites coloniais condensavam um ensino voltado à construção e perpetuação de um mundo ocidental, não adotando um discurso positivo a respeito das diferenças culturais, onde as especificidades dos sujeitos do Novo Mundo continuam sendo consideradas desviantes.

Isso posto, associado ao que consumimos a partir meios de propagação cultural como a mídia e afins, faz com que, ainda no século XXI, nos deparemos com preconceitos e intolerância contra algumas minorias étnicas no processo de ensino-aprendizagem, presentes nas aulas de História, por exemplo. Assim, conforme salienta França (2016, p. 13), “no contexto dessa realidade escolar, faz-se fundamental elencar novas abordagens no ensino de História, sobretudo com a promulgação da Lei 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade do ensino de História dos povos indígenas, africanos e seus descendentes”.

Aos professores inseridos no sistema de ensino cabe, portanto, elaborar práticas docentes voltadas ao respeito e à alteridade, tendo em vista que as diferenças são construídas por fatores sociais e culturais, considerando que a noção de certo e errado, por exemplo, varia de acordo com o contexto.

Para isso, é necessário ter um aparato teórico e metodológico vasto para a abordagem de algumas temáticas mais sensíveis, evitando interpretações maléficas dos alunos sobre

algumas práticas culturais (CANDAUI, 2011). Junto a isso, problematizar o livro didático se torna essencial, tendo em vista que apenas a leitura desse material é insuficiente para (re)produzirmos uma educação consciente e que promova o entendimento de respeito às diferenças étnicas.

Por sua vez, grande parte dos pesquisadores do ensino de História, bem como a maioria dos professores da Educação Básica, consideram o livro didático como insuficiente quando se trata de promover uma educação considerada “ideal”. Entretanto, é inegável que o livro didático é o material mais utilizado e está sempre à disposição dos discentes, para auxiliar nas aulas ou até mesmo guiar os seus estudos em casa e na feitura de atividades, que na maioria das vezes, estão presentes no próprio livro.

Dito isso, torna-se viável que o profissional da educação que faz uso do livro não o tenha como um dado finito, mas um artefato passível de crítica e que deve ser problematizado no cotidiano escolar, sendo pertinente, na maioria das vezes, a adoção de um material complementar.

Um exemplo claro da necessidade de um material complementar ou de um profissional com um bom nível de instrução para conduzir algumas aulas que utilizem o livro didático, está na temática a ser problematizada no decorrer do artigo. Assim, a discussão em questão, traz assuntos delicados que precisam de maestria na hora de abordá-los, uma vez que podem gerar desconforto e até repulsa dos alunos, diante das práticas que estão sendo abordadas, contribuindo com a injúria étnica sofrida pelos povos indígenas (MUNDURUKU, 2009).

Dessa forma, neste trabalho, em um primeiro momento, trazemos uma discussão a respeito dos desafios do Ensino de História no nosso país frente ao respeito e reconhecimento das diferenças socioculturais, abordando a importância dos estágios curriculares, por exemplo, na formação docente.

Em seguida, fazendo uso de uma reflexão sobre a temática indígena em livros didáticos de História, abordamos elementos que dizem respeito ao preconceito e discriminação aos povos originários, pensando o referido material pedagógico como fonte. Para isso, levamos em conta não somente o que está escrito, mas analisamos uma imagem que retrata uma prática cultural dos primeiros habitantes do Brasil.

O ENSINO DE HISTÓRIA E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

A promoção de um ensino de História livre de eurocentrismos, ou que compartilhe ao menos discussões sobre relações étnicas entre os povos que compõem a formação cultural do Brasil, por exemplo, é um dos grandes objetivos dos currículos dos cursos de formação de professores da área, para atuarem na Educação Básica. Contudo, devemos reconhecer que esse também tem que ser um objetivo a ser alcançado por outras licenciaturas.

Dessa forma, dentro da academia do conhecimento, os professores em formação debatem acerca de diversos temas envolvendo a questão do respeito e alteridade em sala de aula, podendo, conseqüentemente, aprender a lidar com essas temáticas na escola, especialmente no que diz respeito ao ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Entretanto, há, na maioria das vezes, um sentido na mudança ou construção de um currículo. Esse sentido permeia questões sociais, políticas e administrativas, expressando sempre embates determinantes entre classes ou instituições dominantes. É dessa forma que se pensa a reformulação nos currículos dos cursos de licenciatura em História e as práticas nas disciplinas de estágio obrigatório, bem como na atuação dos professores propriamente dita.

Cabe, portanto, pensar sobre a discrepância entre os campos de atuação do professor de História, sobretudo levando em conta que,

Observando outras práticas pedagógicas, não apenas as dos/as acadêmicos/as da disciplina de estágio supervisionado, mas também de professores/as de História dos ensinos fundamental e médio, que já concluíram o curso de graduação há algum tempo, não é difícil dar-se conta das já bastante anunciadas dissonâncias entre o que é produzido sobre História e seu ensino nas universidades, e o que efetivamente acaba chegando às aulas de História na educação básica (SILVA, 2010, p. 136).

Certamente, existem questões a melhorar em todas as instituições envolvidas, entretanto, a autora supracitada nos chama a atenção para a formação inicial, pois, “há a urgente necessidade de reflexões não apenas sobre as relações entre ela e as práticas pedagógicas, mas também, e sobretudo, envolvendo as questões epistemológicas relativas ao currículo de formação inicial do profissional de História” (SILVA, 2010, p. 136).

Desse modo, é válido ressaltar a importância das disciplinas de estágios curriculares supervisionados, a exemplo, como instrumento reflexão e prática na formação de futuros professores, pois os discentes têm a possibilidade de observar o cotidiano escolar e entender como funcionam aquelas práticas, viabilizando refletir sobre suas estratégias e metodologias de ensino.

Diante do exposto, vale destacar:

Desse modo, o estágio supervisionado é componente de profissionalização docente dos cursos de licenciatura e esse aspecto é circundante para se projetar uma compreensão de profissionalização atrelada às mudanças na sociedade, compondo-se novas reconfigurações da docência, a partir da introjeção de valores e sentidos atribuídos às práticas discursivas do curso de licenciatura e, a nosso ver, ao que comumente se refere ao campo de estágio (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 05).

Para o licenciando, é importante entender que esse é o momento no qual a sala de aula pode se tornar seu campo de ensino e pesquisa, visto que, de acordo com Guech (2019, p. 02), a escola “além de espaço de aprendizagem, conhecimento, interrelações, é também local que reproduz modelos de socialização com muitas questões culturais e históricas extremamente arreigadas de significado e que são mediadas pelos educadores”.

Com isso, os estágios obrigatórios ofertados nos cursos de licenciatura também nos possibilitam o entendimento da cultura escolar, pensado por dois caminhos, conforme expõe Faria Filho et al. (2003, p. 152-153), quando diz que “a noção de escolarização remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecimento de processos e políticas de “organização” de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados”.

A prática nos estágios supervisionados, portanto, nos permite observar e refletir sobre a cultura escolar existente, devido ao nosso local privilegiado de pesquisador. Além disso, nos faz compreender os métodos e materiais mais eficientes a serem utilizados dentro da sala de aula, para promover uma educação dialogada com as perspectivas históricas mais atuais, as quais são teorizadas dentro da universidade. Dessa forma, cabe a problematização de diversos materiais didáticos e até que ponto eles são eficientes, especialmente o livro didático, sendo esse o mais utilizado.

Não seria novidade ou surpresa afirmar que muitos profissionais da educação, muitas vezes, ainda utilizam apenas o livro didático como material que auxilie nas aulas. Assim sendo, acreditamos que existe a necessidade de se fazer coesa crítica a esse material pelo profissional que o utiliza, tendo em vista que, em muitos casos, ele não é suficiente para deixar uma discussão finalizada e provocar o entendimento e interpretação por parte dos alunos.

Adiante, analisaremos uma imagem, bem como textos explicativos, presentes em um livro didático que foi trabalhado em sala de aula para promover a discussão sobre

antropofagia, tema esse que pode gerar uma grande problematização junto aos estudantes, uma vez que o uso de iconografia em sala de aula não deve ser apenas um dado, mas pode ser utilizada enquanto fonte histórica, existindo a necessidade, portanto, de considerá-la como tal (SILVA; AMORIM, 2016; SANTAELLA, 2012).

A TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS

Analizamos o livro didático tendo em vista as exigências da Lei Federal 11.645 de 2008, haja vista que essa “veio satisfazer uma das bandeiras reivindicadas longo de nossa História pelos diversos povos indígenas no que diz respeito às suas contribuições fundamentais no desenvolvimento de nossa sociedade e de uma formação cultural plural (FRANÇA, 2016, p. 13).

O texto em análise apresentado pelo livro didático “Teláris História”, da editora Ática, de autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicente, tem como título “Características dos nativos antes de 1500”, destinando apenas uma página para falar sobre o referido assunto, sendo, por sua vez, somente um subtópico do capítulo intitulado como “O povoamento da América: povos e sociedades”.

Desse modo frisamos:

Na maioria das vezes o indígena é tratado nos capítulos que abordam a sociedade colonial brasileira, normalmente no livro de 6º ano. É retomado em meio ao conteúdo que trata da questão da escravização de pessoas ao longo do século XVII e no processo das Entradas e Bandeiras, e claramente como adendo, como complemento aos temas principais, ao tratar de assuntos relacionados ao tempo presente (OLIVEIRA; RAMOS; CAINELLI, 2018, p. 78).

Consideramos que há um enorme problema na utilização desse título, haja vista que ele denota uma generalização, não especificando de qual povo o material em questão está se referindo. Fora isso, é possível salientar que somente com uma página de texto torna-se inviável ou quase impossível tratar de todos ou da maioria dos povos que poderiam ser mencionados.

Outro ponto que vale ser mencionado é que cada povo indígena em território brasileiro era composto por características diversas e complexas. Portanto, tentar criar um padrão, uma unidade entre essas culturas acaba gerando uma noção de essencialismos culturais (CUNHA, 2012), por exemplo, em que os alunos podem, por sua vez, associar toda uma diversidade de povos àquelas características sintetizadas expostas no texto apresentada no livro didático.

Assim sendo, cabe salientar que isso acontece porque

As percepções predominantes em livros escolares ou através das mídias audiovisuais acerca dos povos indígenas em nossa sociedade ainda perpetuam visões cristalizadas dos diferentes povos que habitavam, e ainda habitam, o nosso país antes do que se convencionou chamar de “descobrimto do Brasil”. Anjos ou demônios, inocentes ou pecadores. As oscilações não cessaram de pender para um dos lados desde o século XVI nas intermináveis querelas entre teólogos, defensores ou opositores da autonomia dos povos indígenas (FRANÇA, 2016, p. 16).

Inicialmente, é mencionado conflito entre grupos indígenas diferentes pela posse de alguns territórios, aqueles vistos como mais férteis e, conseqüentemente, propícios ao cultivo de alimentos. Nas palavras do autor, “havia guerras constantes entre os diferentes povos indígenas que viviam no território do atual Brasil, visando à posse ou à manutenção de áreas férteis. Os derrotados eram expulsos da área conquistada” (VICENTINO; VICENTINO, 2019, p. 55).

Essa pequena introdução, que não cita grupo ou regiões específicas do atual território brasileiro, também pode ser problemática a partir do momento em que ela deixa inúmeras brechas para algumas interpretações generalizadas sobre essas populações indígenas. Além disso, se associado ao título, as guerras entre indígenas de grupos distintos podem ser entendidas como características inevitáveis do cotidiano daqueles que viviam aqui naquele período.

Em seguida, os autores iniciam o diálogo a respeito da emblemática questão referente à antropofagia, citando especificamente um grupo indígena que desenvolvia a respectiva prática:

No final desses conflitos, alguns povos, como os Tupinambá (que ocupavam o litoral do território), realizavam um cerimonial no qual comiam a carne do(s) prisioneiro(s). Essa prática é conhecida como antropofagia. Segundo a crença tupinambá, ao ingerir a carne, passariam a ter a mesma valentia do prisioneiro. A antropofagia também é interpretada como desejo de vingança (VICENTINO; VICENTINO, 2019, p. 55).

Por conseguinte, os autores associam a prática de antropofagia pelos Tupinambás às suas religiosidades, citando o fato da crença em adquirir a vitalidade do indivíduo o qual os indígenas estão ingerindo. Destarte, consideramos ser um ponto positivo nesta parte do texto o que se refere à especificação de um grupo indígena, sem que envolvessem todos os outros, de forma homogênea, como se fosse comum a todos.

Entretanto, se analisarmos o texto como um todo, não é suficiente para evitar as generalizações, podendo, portanto, se tornar um problema em sala de aula:

Outro problema fundamental quando se tem em mente o estudo dos povos indígenas é quando se trata de reivindicar identidades puras, isentas de “contaminação” de contatos híbridos com os colonizadores ou até mesmo entre povos indígenas. Explicando melhor: parece que até para os defensores dos povos indígenas é possível encontrar um povo imaculado em contato com o conquistador. Isso é desconsiderar que esses povos já se relacionavam com outras nações indígenas muito antes dos descobrimentos. Sendo assim, há sentido em buscar pelo indígena puro? (FRANÇA, 2016, p. 23).

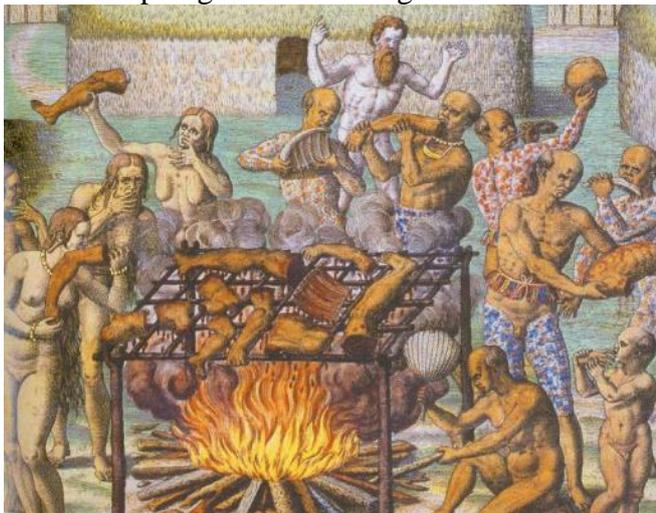
Ao final do texto escrito sobre a antropofagia, os autores relatam a respeito da visão dos colonizadores em relação a essas práticas, citando o choque cultural e as políticas de proibição à prática que foram adotadas em meio ao processo de colonização e catequização dos povos originários. Sendo assim, o texto narra que “esse costume causou espanto aos colonizadores europeus, foi proibido e aos poucos deixou de ser praticado. Atualmente, há registros de que os Ianomâmi ingerem as cinzas dos mortos como forma de homenageá-los” (VICENTINO; VICENTINO, 2019, p. 55).

Com isso, identificamos o que consideramos ser um grande problema ao ensino da respectiva temática, pois os alunos passam a se identificar e aceitar como positivas as políticas e os sentimentos dos colonizadores em relação aos povos indígenas, enxergando-os como uma cultura peculiar que deve ser evitada e posteriormente abolida, reverberando na atualidade.

Por fim, o texto em questão ainda cita uma outra atividade feita pelos povos Ianomâmi, que consiste na ingestão de cinzas, sendo entendida como uma homenagem aos mortos. Contudo, a afirmação aparece de forma solta, bastante vaga e sem que haja uma reflexão ou um melhor desenvolvimento sobre o que foi pontuado, podendo, portanto, gerar novamente uma sensação de negação e desconforto nos leitores com menos instruções sobre essa temática indígena.

Na página em análise, é possível ter em vista, além das informações escritas, uma ilustração em que estão representados alguns indígenas praticando o que pode ser entendido como canibalismo, haja vista que é possível identificar membros do corpo humano esquartejados, estando alguns sobre uma fogueira, sendo assados e outros nas mãos de figuras antropomorfas, sendo elas os indígenas, sujeitos que estão se alimentando desses membros.

Figura 1 - Antropofagia no Brasil segundo Hans Staden



Fonte: Vicentino e Vicentino (2019, p. 55)

Na imagem exposta, é possível visualizar mulheres, homens e crianças despidos ou com poucas vestes. Existe um homem ao fundo da imagem, com a fisionomia diferente da maioria, principalmente no que se refere à coloração que é representada a sua pele, sendo a dele um tom mais claro do que os demais corpos. Fora isso, vale prestar atenção ao fato de ele está sem nada em mãos, nos dando a impressão de que apenas observa os demais.

No livro didático, a imagem exposta é seguida de uma legenda que traz informações sobre um viajante alemão que presenciou um momento da prática antropofágica e serviu de inspiração para a produção de um livro. Além disso, explica-se a origem da imagem presente no livro, destacando que, “em 1548, o viajante alemão Hans Staden teve contato com os indígenas da nação Tupinambá e presenciou um ritual antropofágico. Ele contou sua experiência em um livro, que foi ilustrado, no século XVI, pelo belga Theodor de Bry, que nunca esteve no Brasil” (VICENTINO; VICENTINO, 2019, p. 55).

Ao fim do texto, é informado que, por sua vez, o respectivo pintor da obra em questão nunca esteve no Brasil, sendo essa, portanto, uma informação importante a ser considerada, haja vista que ajuda na compreensão dos leitores, afinal, é uma representação imagética, sem necessariamente ter compromisso com a realidade.

Adiante, após a ilustração, são relatadas algumas outras características dos povos originários, como a divisão de trabalho e tarefas por gênero e idade, por exemplo. A fonte também trabalha algumas características culturais das relações indígenas, tratando das noções de poligamia e monogamia.

Cada povo se dividia em várias aldeias com centenas ou milhares de habitantes. Nelas, viviam agrupados em pequenas moradias familiares, distantes umas das outras. Mas o mais frequente eram as malocas (habitações coletivas). [...] Os trabalhos eram divididos segundo o sexo e a idade. Certas tarefas cabiam aos homens, como a caça, a pesca, a guerra e a produção de arcos, flechas e outros armamentos. Já as mulheres cuidavam da coleta de frutos e raízes, da agricultura e da fabricação de cestos, redes e vasos de cerâmica. Tais atividades, porém, variavam muito de um grupo para outro. [...] Em geral, entre os indígenas prevalecia a monogamia. Mas a poligamia também era praticada, especialmente entre os chefes do grupo (VICENTINO; VICENTINO, 2019, p. 55).

Nesse sentido, também aparecem como dignas de menção algumas responsabilidades atribuídas aos pajés, discutindo que são eles os “[...] responsáveis pelos rituais de consulta aos deuses e pela cura das doenças com o uso de rezas, ervas e danças. Também eram responsáveis por memorizar e transmitir, de geração a geração, os mitos de seus ancestrais” (VICENTINO; VICENTINO, 2019, p. 55). Fora isso, o livro traz uma espécie de glossário em que apresenta o significado das palavras, monogamia, poligamia e pajés, sendo as nomenclaturas menos usuais presentes no texto.

Vale ressaltar que, a partir da leitura do documento como um todo, percebemos que são colocadas diversas questões. Entretanto, é possível perceber que o interesse maior dos autores é informar sobre as práticas antropofágicas e, portanto, informações como a organização e divisão de trabalho ganham um segundo plano no texto.

Por esse viés, nosso olhar agora recai sobre o manual do professor e as orientações dadas por esse documento sobre como trabalhar o assunto em questão, bem como a maneira que o professor pode mediar as temáticas presentes nos textos. Dessa forma, inicialmente, o induz-se o professor a narrar os fatos, tratando dos costumes indígenas antes da chegada dos portugueses.

No material em questão, destaca-se:

Conte aos alunos que, antes da chegada dos portugueses, em 1500, os povos indígenas tinham uma forma de viver, que, não raras vezes, aos olhos europeus, eram consideradas muito exóticas. Muitas comunidades indígenas viviam em aldeias, moravam em malocas, eram poligâmicas (um homem tinha várias mulheres) e, algumas, a exemplo dos Tupinambá, eram antropófagas (comiam carne humana) (VICENTINO; VICENTINO, 2019, p. 55).

Considera-se a reação portuguesa a esses costumes, onde aponta que eles achavam costumes “exóticos”. Nesse sentido, vale considerar que o termo utilizado pode ser

problemático ao lidar com essas questões que permeiam o contato entre povos de etnias diferentes, apesar do termo referir-se a uma possível visão dos portugueses diante dos povos indígenas.

Posteriormente, o referido material didático sugere que o mediador retome algumas discussões presentes no capítulo 2, parte em que são abordadas questões em torno do “mito e símbolo”. Dessa forma, contribuindo com a problematização do que foi apresentado em sala de aula, por exemplo.

Em consonância, faz-se uma breve sugestão de como o professor pode trabalhar a diferença étnica entre esses povos, e que as populações indígenas, por sua vez, por embasarem-se em sua própria cultura, não a consideravam errada:

Se necessário, retome explicações sobre mito e símbolo do capítulo 2. Faça os alunos refletirem que as formas de vida desses povos eram embasadas na própria cultura (hábitos cotidianos, forma de se vestir/pintar/adornar, modos de alimentação e rituais especiais, por exemplo) e que, por isso, para esses povos, elas não eram exóticas nem erradas. Faziam, portanto, parte da sua cultura e costumes (VICENTINO; VICENTINO, 2019, p. 55).

Ainda que não acreditamos ser necessário fazer maiores apontamento a respeito de como poderia ser escrito um livro didático ou levar em consideração apenas os elementos que estão faltando no livro didático, uma vez que essa não é nossa função, nem o objetivo do nosso trabalho, entendemos que se trata de uma fonte cujo conteúdo apresenta-se ainda muito generalizado sobre um assunto que certamente causa estranheza para alunos de 6º ano.

Dito isso, compreendemos que seria aceitável sugerir um material que aborde alguns assuntos com maior ênfase, bem como seja trazido à tona conceitos pertinentes. Então, poderia discutir sobre o conceito de relativismo cultural, tratando sobre alteridade e diferença, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As medidas adotadas pelos portugueses no processo de colonização perante às práticas como a antropofagia, como a proibição, a catequização forçada e outras que inferiorizam a cultura indígena, ganham apreço dos estudantes, uma vez que, sem problematização adequada, essas medidas de demonização parecem corretas. Isso acontece de acordo com o senso comum, afinal, práticas como a antropofagia não são comuns na nossa cultura e não são

palco para discussões constantes em nossa sociedade, a não ser que seja para repreender ou repudiar, sendo tratada como sinônimo de canibalismo.

Estando claras essas questões, surgem algumas dúvidas a alguns profissionais que por ventura utilizam o livro didático como o principal material, por exemplo, como problematizar o livro didático? Como trabalhar com alteridade? Porque materiais como esse podem contribuir para exclusão de um grupo étnico? Podemos apontar um caminho, para os professores que pretendem adotar essas medidas no seu cotidiano escolar ou até mesmo para pesquisadores que se aventurem pela temática.

Primeiro, ao trabalhar temas sensíveis e que envolvam outras culturas, o mediador da discussão precisa ter contato com alguns conceitos importantes das ciências humanas, e sobretudo, da Antropologia, como o próprio entendimento de alteridade, os conceitos de transculturação e relativismo cultural.

Dessa forma, vai despertar o entendimento nos estudantes que, apesar de se tratar de uma cultura ou prática cultural bem diferente da nossa, ela não pode ser considerada errada, afinal, o fato de existir uma cultura dominante não quer dizer que ela seja um espelho no qual todas as outras devem se referenciar.

Com isso, os alunos passam a perceber as medidas adotadas pelos portugueses na colonização como formas de dominação e não como uma “libertação divina” que chegou dos mares, levando em conta que, por exemplo, “nesse sentido, a catequese, pela vinculação estreita com toda a cultura portuguesa do século, pode ser analisada como importante fator de colonização e, dadas as circunstâncias, como instrumento de imposição cultural, sendo recebida assim pelos índios” (PAIVA, 1982, p. 13).

Além disso, o uso de materiais didáticos complementares torna-se bem atrativo na hora do processo de ensino-aprendizagem (GUEDES; NICODEM, 2017, s/p). Dessa forma, levando em consideração o caso analisado e como ele aparece para uma turma de 6º ano, utilizar filmes, materiais lúdicos e afins, além de atrativos, são ótimos mecanismos de atingir a discussão proposta sem se tornar uma aula pouco atrativa, pois discutir os conceitos supracitados é mais comum dentro das instituições de nível superior.

Em suma, promover uma educação que preze o respeito às diferenças culturais torna-se cada vez mais um desafio para profissionais da educação, sobretudo quando observamos o próprio livro didático como algo que requer um olhar atencioso e que problematize aquele material. Entretanto, apesar de ser um desafio um tanto difícil, acreditamos que não é

impossível que tenhamos profissionais qualificados para conduzir essas discussões com maestria, logo deve ser uma constante preocupação dos currículos de formação de professores adotar discussões que deem de conta de temáticas como a que foi trabalhada no decorrer do artigo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p.240-255, 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Observações priorizando as interações verbais professor-aluno. In.: **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; PAULILO, André Luiz; VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. ja/abr. 2004, p. 139-159, 2004.

FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GUEDES, S. R. NICODEM, M. M. F. A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção de conhecimento. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v.8 n.17, 2017.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **Holos**, Natal, v. 6, p. 1-17, 29 dez. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; RAMOS, Marcia Elisa Tete; CAINELLI, Marlene Rosa. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, [S.L.], v. 7, n. 14, p. 63-85, 12 jul. 2018.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese: 1549-1600**. São Paulo: Autores Associados: Cortez Editora, 1982.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, Cintia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria de. A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de história do segundo e terceiro anos do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 158-184, 2016.

SILVA, Cristini Bereta da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. **Educação em Revista**, v.26, n.1, p. 131-156, 2010.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S.L.], v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2019.