ReGeo ISSN: 2177-3246

ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS

THE RELATIONSHIP BETWEEN HISTORY EDUCATION AND TEXTBOOKS

ARTICULACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LOS LIBROS DE TEXTO

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-222

Data de submissão: 30/09/2026 **Data de publicação:** 30/10/2026

Crisnamurte Alves Carneiro
Doutorando em História
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)
E-mail: krisnahmurti@gmail.com

RESUMO
Este artigo parte de um recorte da minha dissertação de mestrado, intitulada: Colonialidade do saber: narrativas e iconografias indígenas nos livros didáticos de História do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, em Palestina de Goiás. Abordarei aspectos do ensino de História e como este tem considerado sua importância na formação de pessoas através da perspectiva decolonial. Deste modo, observando como este ensino tem considerado os povos indígenas brasileiros em relação ao processo histórico e étnico. Faz-se, também, um breve histórico acerca da constituição dos materiais didáticos e, em específico, sobre o livro didático de História, englobando ainda livros complementares, documentos, cartilhas, entre outros, os quais têm servido de base para o ensino no Brasil. Essa caracterização foi importante para que assim, o/a leitor/a possa ter um panorama sobre os processos de rupturas e continuidades acerca das narrativas e iconografias tratadas neles. Para isso, através da revisão da literatura, apresentarei reflexões sobre a origem e discussão do ensino de História, os livros didáticos enquanto suportes de poder da educação e como a disciplina História tem sido vista e discutida numa linha temporal. Nesse sentindo, pretende-se colocar em evidência uma reflexão acerca da disciplina História e sua trajetória de ensino e seu suporte didático.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. Decolonialidade.

ABSTRACT
This article is based on an excerpt from my master's thesis, entitled Coloniality of Knowledge: Indigenous Narratives and Iconography in History Textbooks at Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, in Palestina de Goiás. I will address aspects of History teaching and how it has considered its importance in the formation of people from a decolonial perspective. Thus, observing how this teaching has considered Brazilian indigenous peoples in relation to the historical and ethnic process. A brief history is also given about the constitution of teaching materials and, specifically, about the History textbook, which also encompasses complementary books, documents, and booklets, among others, that have served as a basis for teaching in Brazil. This characterization was important so that the reader could have an overview of the processes of ruptures and continuities regarding the narratives and iconography treated in them. To this end, through a literature review, I will present reflections on the origin and discussion of History teaching, textbooks as supports of education's power, and how the History discipline has been seen and discussed in a timeline. In this sense, the aim is to highlight a reflection on the subject of History and its teaching trajectory and didactic support.

Keywords: History Teaching. Textbook. Decoloniality.

ISSN: 2177-3246

RESUMEN
Este artículo está basado en un extracto de mi tesis de maestría, titulada Colonialidad del conocimiento: narrativas e iconografía indígena en los libros de texto de Historia del Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, en Palestina de Goiás. Abordaré aspectos de la enseñanza de la Historia y cómo ésta se ha desarrollado. consideró su importancia en la formación de las personas desde una perspectiva decolonial. Observando así cómo esta enseñanza ha considerado a los pueblos indígenas brasileños en relación al proceso histórico y étnico. También se hace una breve historia sobre la constitución de los materiales didácticos y, específicamente, sobre el libro de texto de Historia, que también comprende libros, documentos y folletos complementarios, entre otros, que han servido de base para la enseñanza en Brasil. Esta caracterización fue importante para que el lector pudiera tener un panorama de los procesos de rupturas y continuidades respecto de las narrativas y la iconografía tratadas en los mismos. Para ello, a través de una revisión de la literatura, presentaré reflexiones sobre el origen y la discusión de la enseñanza de la Historia, los libros de texto como soporte del poder de la educación y cómo la disciplina de la Historia ha sido vista y discutida en una línea de tiempo. En este sentido, se pretende resaltar una reflexión sobre la asignatura de Historia y su trayectoria docente y soporte didáctico.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Libro de Texto. Descolonialidad.

1 INTRODUÇÃO

Os vieses motivadores desta pesquisa originaram-se de inquietações despertadas no meu ofício enquanto professor e de como as comunidades indígenas são percebidas a partir de estereótipos e pré-conceitos desde períodos antigos até os dias atuais. Em especial, isso ocorre nos livros didáticos de História, uma das minhas principais ferramentas de meu trabalho.

Enquanto professor sempre reforcei a importância do livro didático para com a comunidade escolar, também questionei sobre como seu uso está sendo realizado dentro da sala de aula e qual sua relação com as histórias das comunidades indígenas do Brasil. Importante considerar que uma grande parcela das instituições escolares brasileiras conta apenas com essa ferramenta em sala.

Entendo que refletir acerca das narrativas e uso das imagens nos livros didáticos é importante no sentido de entender como os docentes utilizam desse material didático, de avaliar como a comunidade escolar se posiciona sobre as comunidades indígenas e como as narrativas têm se articulado frente às teorias decoloniais.

Este artigo parte de um recorte da minha dissertação de mestrado, intitulada: Colonialidade do saber: narrativas e iconografias indígenas nos livros didáticos de História do Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, em Palestina de Goiás. Pesquisa essa que foi desenvolvida em 2022 tendo como a base a relação entre livros didáticos de História e sua relação com os povos originários, em ênfase os povos indígenas.

Neste sentido, abordar aspectos do ensino de História e como este tem considerado sua importância na formação de pessoas através da perspectiva decolonial se fez importante nesse processo, uma vez que, os livros didáticos, são ferramentas importantes do trabalho escolar na realidade escolar brasileira. Deste modo, observando como este ensino tem considerado os povos indígenas brasileiros em relação ao processo histórico e étnico.

Faz-se, também, um breve histórico acerca da constituição dos materiais didáticos e, em específico, sobre o livro didático de História, englobando ainda livros complementares, documentos, cartilhas, entre outros, os quais têm servido de base para o ensino no Brasil. Essa caracterização foi importante para que assim, o/a leitor/a possa ter um panorama sobre os processos de rupturas e continuidades acerca das narrativas e iconografias tratadas neles.

Para isso, através da revisão da literatura, apresentarei reflexões sobre a origem e discussão do ensino de História, os livros didáticos enquanto suportes de poder da educação e

como a disciplina História tem sido vista e discutida numa linha temporal. Nesse sentindo, pretende-se colocar em evidência uma reflexão acerca da disciplina História e sua trajetória de ensino e seu suporte didático.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA, LIVRO DIDÁTICO E CURRICULO

A pesquisa acerca do ensino de História vem ganhando respaldo maior na contemporaneidade, com estudos mais aprofundados sobre o currículo e sua formação. Segundo Ferreira e Jaehn (2012), é no final da década de 1980 que no Brasil iniciam os debates sobre os estudos em história do currículo. Este movimento impulsionou a formação de grupos de pesquisa, assim como fortaleceu as discussões na área, tendo como referência o pensamento de Ivor Goodson, conhecido internacionalmente por propor importantes reformas educativas.

> (...) no Brasil, os estudos em História do Currículo surgem, de forma incipiente, no final dos anos de 1980, fomentando o aparecimento posterior de grupos de pesquisa e o diálogo com seu principal interlocutor: Ivor Goodson (FERREIRA; JAEHN, 2012, p. 2).

De acordo com Sacristàn (2013), a palavra currículo[1] deriva de *curriculum.* O termo inicialmente era utilizado para tratar sobre "carreira", que relacionava ao mundo do trabalho. Em nosso idioma a palavra bifurca-se e assume dois sentidos: primeiro o de carreira, a vida profissional das pessoas; por outro lado por ser entendido como a construção da carreira de um estudante, e de maneira mais sólida, os conteúdos deste percurso, organização e a ordem quem que deverão fazê-los e aprendê-los.

Horn e Germinari (2006) recuam um pouco mais a trajetória desses estudos e consideram que a partir da década de 1970, estudiosos ligados à área da Sociologia da Educação, a partir de uma perspectiva marxista e dialética, já teriam impulsionado estudos sobre a constituição dos currículos escolares. Tais estudos representam uma iniciativa de mudança, com o intuito de romper pressupostos e conceitos clássicos, fundamentados em epistemologia europeia que décadas vem direcionando a estrutura de tais currículos.

É também importante trazermos nesse momento, o pensamento de Paulo Freire, referência no Brasil e, em nível global, por conceber um método educativo contrário à perspectiva tradicional de currículo fundado em preceitos antidemocráticos e coloniais, propondo uma educação que problematizava o modelo de sua época (1960 ~1990) e conceitos tidos como clássicos e absolutos. Nascido em Recife, no estado de Pernambuco, suas obras são referências para o estudo das ciências sociais e humanas no que tange a relação entre pessoas, educação e sociedade. O pensamento de Freire terá demasiada importância a partir dos anos 1960 no que diz respeito às suas contribuições do ensino

[1] Sobre Currículo escolar "se limita aos aspectos acadêmicos, ele é a guia dos processos, a bússola que define a ordem lógica da sequência dos conteúdos; a demonstração de que o currículo foi dominado é o critério de êxito escolar" (SACRISTAN, 2013, p. 18).

e como o mesmo está encrustado em estereótipos marcados pela epistemologia europeia e voltado para uma formação essencialmente tecnicista e meramente reprodutora de trabalhadores (FREIRE, 1980).

Paulo Freire considerava, de forma crítica, a educação como ferramenta que atendia as necessidades concretas da sociedade. Elaborou um modelo educacional que levou os adultos a terem consciência de seu letramento partindo do princípio de que uma alfabetização transcorre a partir da realidade de vida do alfabetizado. Isso facilita e, ao mesmo tempo consolida a compreensão acerca das técnicas básicas de ler, escrever e entender o mundo. Freire elaborou uma forma de educação interdisciplinar como o objetivo de dar liberdade aos "oprimidos", humanizando o mundo por meio de cultura considerada "libertadora", evitando a forma lógica e mecânica que considera a consciência criadora da realidade (SCORTEGAGNA, OLIVEIRA, 2006).

Para Paulo Freire, a mente do/a discente não é considerada um depósito que deve ser preenchido pelo/a professor/a, pois no processo ensino/aprendizagem, os atores e atrizes aprendem juntos e descobrem novas dimensões e possibilidades na realidade de vida,

> [...] procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 1980, p. 41).

Segundo Coscarelli e Corrêa (2021), a teoria de Freire é sempre pautada na experiência do sujeito, onde o mesmo reconhece a realidade em que vive e, partir dessa leitura de mundo, começa sua transformação. Freire nos trouxe o papel do ensino, do quão ele pode desempenhar um papel de emancipação civil, política na construção da cidadania.

Baseando-se também nestes autores, Freire (1980) tece críticas incisivas sobre o currículo da segunda metade do século XX, pautando a educação como uma prática de liberdade e conscientização. Essa compreensão esbarraria em várias questões que estariam arraigadas ao tradicionalismo educacional, emergindo assim suas críticas voltadas à noção de educação e letramento (educação bancária); falta de investimentos na formação de professores; desvalorização dessa categoria profissional; precariedade das instituições escolares; e falta de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Estes apontamentos de Freire estão necessariamente ligados ao final da década anterior, mas, infelizmente ainda se fazem vivos na atualidade, em nosso sistema educacional do século XXI. Isso é observado com o sucateamento das instituições públicas de ensino, a má formação acadêmica do professor, sobretudo, no que tange à falta de investimento para sua profissionalização, capacitação, formação continuada e a questão salarial.

Nesse sentido, entendendo esse breve panorama histórico-educacional do final do século XX, constata-se a necessidade dos profissionais da academia em compreender o ensino, a partir de suas práticas.

Sem o intuito de realizar um estado da arte acerca do percurso desses estudos no Brasil sobre o contexto educacional e, mais específico, sobre o ensino de história, é importante considerar que ainda que tenhamos uma trajetória construída ao longo de cerca de 50 anos, essas pesquisas ainda são recentes se comparadas com as demais áreas da História. Estas pesquisas se preocuparam em ter como objeto de estudo e análise o ensino de história, identificando a relevância que este e seu currículo têm formação humana e escolar.

É igualmente importante reconhecer a interferência do currículo na construção não somente dos materiais didáticos, mas também em contexto mais amplo. Sobre essa questão, Vitiello e Cacete (2021) entendem que o currículo surge como um instrumental necessário que vai além da questão do ensino, mas atingem interesses de ordem social, assim como econômica e cultural, expressando relações de poder, ideologias, valores que defendem um processo educacional comprometido com as estruturas epistêmicas tradicionais. Neste caso, uma História que seja comprometida com um modelo historiográfico essencialmente europeu e subalternizador com relação à História da América.

Nesse sentido, trazemos novamente Ivor Goodson (1995) para salientar que a elaboração de um currículo é constituída por um processo permeado por conflitos, negociações e (re)interpretações, conforme o campo de interesses do Estado, de grupos sociais e das instituições. Nesse processo, cada um detém interesses divergentes sobre o qual legitima a criação de um currículo, considerado antes de tudo como um conjunto de ações pedagógicas. Este é operacionalizado pela matriz curricular, constituída por conteúdos e métodos específicos, aplicados para cada disciplina escolar.

Na construção dos currículos discutem-se os conteúdos que devem ser inseridos e, esse processo, ele é constituído não por uma imparcialidade, mas trazendo os conflitos inerentes do contexto social e cultural no qual os interlocutores se assentam. O currículo reflete uma concepção de mundo, implicando relações de poder sendo o centro da ação educativa.

Logo, a construção de um currículo é demasiado importante por contemplar todos os/as envolvidos/as no contexto educacional, incluindo gestores/as, professores/as e discentes. No entanto, ele não atende aos interesses de todos os envolvidos, assim parte de coletivos, como indígenas, descendentes de africanos/as, mulheres, entre outros, são excluídos/as.

Ampliando ainda mais a discussão sobre o papel do currículo considera-se o livro didático enquanto um objeto decorrente desse processo. Stray (1993, p. 77-78) considera o livro didático como um produto cultural híbrido, que se encontra “no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção

editorial e da sociedade". De acordo com a professora Circe Bittencourt (2004), com base no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP)[2], é importante entendermos que ele está presente no cotidiano escolar desde o início do século XX e que, para além do livro em si, existe uma gama de materiais didáticos que acompanham as práticas do ensino de História.

Os materiais didáticos são de diversas naturezas, representados por jogos, contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, entre outros. Esses se encontram em uma diversidade de suportes, como livros paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, vídeos (em CDs, DVDs), materiais didáticos para computador (em CD-ROMs), além de documentos.

De acordo com Bittencourt (2004), existem dois grandes grupos de materiais didáticos: um deles caracteriza-se pelos suportes informativos referentes aos materiais didáticos capazes de vincular os saberes da disciplina escolar em diferentes metodologias e recursos. O outro grupo, representado pela categoria "documentos", embora não tenha uma finalidade didática direta, tem o objetivo de ampliar os conteúdos do currículo através de outros veículos que não são considerados didáticos em primeira instância, mas os/as professores/as os utilizam, pois veem neles a oportunidade de ampliar os conteúdos do currículo.

Entende-se que todo material didático tem sua importância dentro do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, assim como fora dele. Embora essa constatação pareça óbvia, nem sempre é o que acontece no cotidiano acadêmico, no que diz respeito à efetiva utilização dos diferentes suportes dos materiais didáticos. Sobre essa questão, o Ministério da Educação salienta sobre o ofício do/a professor/a:

> Além de organizador o professor também é facilitador nesse processo. Não mais aquele que expõe todo o conteúdo aos alunos, mas aquele que fornece as informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho. Nessa função, faz explanações, oferecem materiais, textos etc (BRASIL, 1998, p. 38).

É interessante também ressaltar como o papel ativo do/a professor/a é fundamental no agenciamento dos potenciais de um livro didático. De acordo com Dermeval Saviani (1983), em "Escola e Democracia" ele discute que a pedagogia tradicional trata a educação como a correção da

[2] De acordo com o próprio site o Instituto Francês de Educação (IFE) é um centro francês de pesquisa e difusão de conhecimento no campo da educação com uma estrutura nacional e internacional de pesquisa, formação e mediação do conhecimento em educação, baseada na interação permanente com as comunidades educacionais, reforçando assim os dados da pesquisa da professora Bittencourt os materiais didáticos e suas classificações. Disponível em: <http://www.inrp.fr/internet_en/institut/>. Acesso em: 23 out. 2021.

marginalidade, e tem como função equalizar a sociedade; outra teoria abordada é a teoria tecnicista, que consta de propostas pedagógicas com enfoque sistêmico.

Professores/as ancorados em pedagogias tradicionais ainda insistem em não utilizar o livro didático teimam em utilizar obras não atualizadas, o que representa comodidade ou resistência ao conhecimento novo, ou atualizado, para isso se utilizam de edições antigas e que não atendem às necessidades do tempo presente.

O livro didático em História não se constitui somente pela narrativa ancorada pelos documentos oficiais sobre o processo histórico de formação das sociedades humanas ao longo do tempo. Ele também é composto de recursos variados tais como: letras de músicas, lendas, documentos jornalísticos e imagens, consideradas como parte da linguagem visual e expostas para tratar um tema específico.

Enfim, o livro detém um grande leque de elementos capazes de fundamentar o conteúdo dos dados, assim como fomentar o interesse do/a discente para o conhecimento. Nessa mesma perspectiva também é importante destacar os materiais didáticos produzidos pelos próprios alunos, como resenhas, resumos, monografias, jogos, painéis, desenhos, maquetes etc, o que os torna também como agentes do conhecimento.

De acordo com Bittencourt (2004), as principais funções dos livros didáticos são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa provenientes de suportes diferentes; facilitar aos/as discentes a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos.

Além da identificação dos valores e da ideologia de que necessariamente o livro didático é portador é importante se atentar a três aspectos básicos, destacados de acordo com Circe Bittencourt (2004): forma, conteúdo histórico escolar e conteúdo pedagógico. O parágrafo a seguir discorre e problematiza esses aspectos, os quais estão ancorados nas reflexões da autora anteriormente citada, bem como pela minha experiência na docência e na gestão de instituição de ensino, nos últimos dezessete anos**.**

Em relação aos aspectos formais, o livro didático pode também ser uma mercadoria da Indústria Cultural com características próprias que o define dos demais materiais didáticos. Enquanto mercadoria se insere na lógica do comércio, recebendo preços e formas de distribuição e consumo. Trata-se de um livro em que o principal leitor, de certa forma, é o/a professor/a. O discente se revela naquele que se caracteriza como o consumidor da mercadoria – livros didáticos. Sua produção está ligada diretamente ao Estado, pois o mesmo é o grande comprador de tal produto.

No ato da compra de um livro didático as editoras usam de variadas formas para atrair seus clientes, oferecendo cadernos de atividades juntamente com os livros, jogos ou ministrando alguns minicursos, entre outros atrativos. Essa ação, não ingênua, tem uma força importante principalmente junto a escolas com estruturas precárias, que veem nesses "brindes" uma forma de incrementar suas práticas acadêmicas.

A análise formal e estrutural de um livro didático indica vários aspectos que devemos observar. Entre eles, sem dúvida, a capa nos revela indícios interessantes, desde suas cores, o tema das ilustrações, o título, assim como suas propostas curriculares. As características do papel e as ilustrações são outros pontos de atenção que serão expostas no decorrer do livro. Importante ainda observar, como se configura a estrutura da obra: introdução, apresentação do material didático, índice, glossários e bibliografia.

Sobre o conteúdo é importante detectar a qual corrente historiográfica o/a autor/a segue, uma vez que este estará relacionado às tendências teóricas adotadas pelo/a autor/a. Na maioria das vezes, essas informações não estão explícitas na apresentação da obra, podendo ser constatada pela análise de suas narrativas, assim como pela análise da bibliografia utilizada pelo autor/a.

Um outro problema considerado preocupante que se encontra em livros didáticos é a forma na qual são apresentados os conteúdos históricos. Geralmente são textos que impedem uma reflexão sobre o assunto, uma vez que reproduzem uma "verdade" histórica, comumente, impositiva.

É importante ainda destacar outras questões, como o fato do autor/a do livro didático redigir para um público heterogêneo; o conteúdo está representado por textos que reproduzem informações históricas; logo, para o autor do material didático afirmar suas críticas, calcadas em uma perspectiva de narrativa história, deve-se obedecer uma lógica de um ensino que contemplam a diversidade e consciência história, pois estas ideias refletidas pelos/as docentes e discentes ressignificarão ou reforçarão conceitos que partem de uma historiografia europeia que subalterniza povos colonizados.

Nesse sentido, o conteúdo dos textos requer cuidados por se tratar de uma coleção de livros destinada a um público jovem. As explicações no livro devem ser claras para o bom entendimento do/a discente, discutindo conceitos e as problemáticas essenciais do contexto histórico em que esse público esteja inserido para que não haja assim, uma prática pedagógica que reforça preconceitos.

Por conseguinte, podemos observar que reiteradamente os livros didáticos são criticados e considerados os culpados pelas mazelas no ensino de História. Várias críticas sobre eles apontam para deficiências em relação ao conteúdo, onde se destacam: ausência de dados e erros conceituais e informativos. No entanto, pesquisadores que analisam os livros didáticos têm a expectativa de

encontrar um livro didático ideal, ou seja, uma obra capaz de solucionar todas as deficiências conteudistas e os problemas estruturais, balizados de acordo com as normativas vigentes.

Diversas pesquisas têm revelado que os livros estão a serviço de uma ideologia e a educação de um ensino tradicional. Não se trata de considerá-lo como um "vilão" ou um "mocinho" no ensino de História e sim fazer com que ele possa ser um instrumental do/a docente para colaborar no desempenho processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o livro não substitui o papel de um/a docente na sala de aula. Como um dos instrumentos de trabalho entre docentes e discentes torna-se necessário entendê-lo em todas as suas particularidades e complexidades.

3 LIVROS DIDÁTICOS ENQUANTO SUPORTES DE PODER DA EDUCAÇÃO

Ao longo do século XX e XXI, os livros didáticos, via de regra, foram sendo organizados apresentando uma estrutura linear com a disposição de capítulos, resolução de questões, apresentação de sínteses e de quadros cronológicos referentes ao conteúdo das "lições". Característico da pedagogia atual, eles sugerem leituras complementares, análise de filmes, entre outros recursos, amplamente disponíveis em mídias eletrônicas para consulta e para servirem de complemento do conhecimento.

Assim, os livros didáticos por si só evocam a existência de múltiplos veículos alternativos para os/as discentes adquirirem o saber. Oferecem variados caminhos com o intuito de complementar ou solidificar conhecimentos, assim como, de romper com o mito no qual considera o conteúdo do livro como verdade absoluta.

Em minha experiência no magistério percebo que na perspectiva dos/as discentes, eles/as consideram o livro didático ou os conhecimentos adquiridos pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como instrumentos constituídos por "verdade absoluta", herança que podemos entender também a partir de Foucault (1999). Nesse prisma, quando o/a discente se refere a alguma data, acontecimento ou posicionamento, que não condiz com a análise apresentada pelo livro ou pelas TDICs, o/a discente prontamente o/a questiona, considerando os materiais didáticos como detentores do saber.

Considero que seja tarefa dos/as docentes trazer questionamentos sobre o mito instaurado na órbita do livro didático, que o dota de verdade irrestrita, assim como de instaurar nos alunos o espírito crítico frente ao conhecimento disponibilizado pelos livros didáticos e TDICs.

Ainda assim, pensando nos aspectos ideológicos que também permeiam os materiais didáticos, é instigante observar que discentes ao se utilizarem de variadas fontes históricas para aquisição do conhecimento, eles se permitem considerar pontos de vistas distintos, o que os possibilita construir suas próprias concepções.

Sobre essa questão, importante considerar a obra de Michael Foucault (1977), “Vigiar e Punir”, que ao discutir sobre constituição das escolas no período da Idade Moderna, e como elas se organizavam com atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente do sujeito, reforça a concepção das pessoas como objetos, moldadas pelas instituições.

Caciano e Silva (2012) entendem que para Foucault, o corpo é visto como um objeto capaz de ser domesticado, “adestrado” pelas instituições, nessa perspectiva, a Escola, a partir de normas e punições, age para que todos e todas exerçam suas tarefas como bons cidadãos. Esse modelo de disciplina permite controlar grandes massas humanas com o discurso da verdade, discurso esse produzido a fim de formar um sujeito submisso e disciplinado, que não se esquive das normas impostas pelo Estado e não infrinja as normas estabelecidas pelo Poder.

Ainda na perspectiva apresentada pelos referidos autores, a disciplina é moldada a partir da organização dos indivíduos no espaço, se utilizando de técnicas específicas para se obter um sujeito cada vez mais submisso. É interessante pensarmos a respeito da problemática apresentada por Foucault, pois em especial na instituição escolar, observamos esse disciplinamento através da disposição das cadeiras nas salas de aulas; sobre as filas, sempre divididas entre homens e mulheres; os trajes dos/as discentes por meio de uniformes; e presença das câmeras, presentes em pontos estratégicos do edifício escolar.

Não muito distante do arranjo dessas técnicas, está o livro didático, constituído a partir de um currículo que pode estar alinhado a um pensamento de submissão, ordem e controle. Os livros por meio de seus conteúdos fortalecem a ideologia do Estado contribuindo para o “adestramento” social. As instituições governamentais relacionadas ao ensino recorrentemente querem manipular seus conteúdos no sentindo de ‘vigiar’ como estas são introduzidas e interpretadas no ambiente escolar. Essa situação é mais evidente nas disciplinas da área de humanas, e em especial na História, pois, como tratado anteriormente, o livro didático e a seleção das TDICs são um dos materiais mais controlados pelo Estado, pois a partir deles que indivíduos em processo de formação, seja ou não provenientes das camadas mais baixas da sociedade, estarão se constituindo enquanto cidadãos críticos (ou não) do contexto em que vivem (BITTENCOURT, 2004).

É sabido que o Estado manipula este saber que será adquirido pela comunidade escolar e, numa escala mais ampla, por toda a sociedade. Tal saber é modelado para atender às ideias hegemônicas, trata-se de um poder ubíquo: “que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (FOUCAULT, 1999, p. 42).

4 ASPECTOS ACERCA DAS TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Para tratar sobre as trajetórias do ensino de História no Brasil vamos recuar ao século XIX, quando se instaurava no Brasil um campo de conflitos e negociações no contexto escolar, com a introdução da disciplina de História nos materiais pedagógicos da época. Para Bittercourt (1993, p. 193), a constituição e a permanência de disciplinas de História nos currículos escolares têm sido marcadas por tensões de poder entre grupos governamentais, próximos a esfera educacional e educadores. Isso ocorre, pois, o conteúdo dessa disciplina pode legitimar ou questionar práticas ou heranças ideológicas de grupos políticos detentores do poder governamental.

O ensino de História no Brasil foi baseado no modelo francês, estruturado por interesses ideológicos e religiosos, num contexto onde a Europa mantinha uma forte referência geopolítica. Sobre essa questão, a professora Circe Bittencourt (2004), também salienta sobre o contexto educacional europeu, mais especificadamente, o francês e como o ensino público concebido na França fora introjetado no território nacional: o ensino detinha um caráter teológico, fundamentado nos preceitos da Igreja Católica e a disciplina "história servia como instrumento de legitimação dos agentes históricos do poder instituído, situando a Igreja como parceira inseparável do poder civil" (BITTENCOURT, 1993, p. 197).

Com a inserção deste modelo de ensino em território nacional existiam dois tipos de disciplina de História: a 'História Sagrada', monitorada pela Igreja e que se centrava em todos os feitos e acontecimentos religiosos e a 'História Profana', ancorada na 'História Mundial' e/ou 'História Geral'. Importante ressaltar que a História enquanto disciplina escolar surgiu durante o século XIX, na Europa, imbricada em movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas (NADAI, 1993, p. 27).

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Beatriz Santos (2009) informa que no Brasil durante o período do Império, o estudo de 'História Geral' se dividida em grandes marcos da História Profana: 'História Antiga', 'História Medieval', 'História Moderna' e, posteriormente, 'História Contemporânea', considerada a partir da Revolução Francesa. O Colégio Pedro II, representante da elite brasileira no Rio de Janeiro, foi um dos primeiros colégios brasileiros a introduzir o ensino de História em seu currículo escolar.

A autora relata ainda que, o modelo estruturado pelo referido Colégio, inspirado no ensino secundário francês, foi adotado, posteriormente, para os demais colégios do país. A disciplina 'História do Brasil', ou a chamada 'História da Pátria', e a 'História Nacional' foi introduzida posteriormente. Essa era dividida a partir dos seguintes marcos históricos, como a "descoberta do Brasil"; a "independência" e o "Estado Monárquico".

A disciplina ‘História do Brasil’, nos programas curriculares e nas cartilhas (durante o Brasil Imperial), tinha função de colaborar com o Estado, no firmamento de uma identidade nacional para o país. Sobre essa questão, a historiadora Elza Nadai (1993) discute sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de História, relacionando-os a uma série de fatos da história política relacionados ao nacionalismo e militarismo.

Nesse contexto, segundo Nadai (1993) indígenas e africanos/as foram retratados em relação ao escravismo; as comunidades indígenas foram tomadas como passivas durante o processo de colonização e escravismo e o os/as africanos/as como escravos. O ensino de História nacional ainda pautava sobre acontecimentos europeus, tornando-se assim um ensino pautado nas perspectivas eurocêntricas, alimentando ideais militaristas e negando uma história nacional onde os indígenas e africanos/as e seus descendentes também detinham papéis de protagonistas.

Nadai (1993) também contribui para essa discussão ao ressaltar a importância da criação das primeiras universidades no Brasil, sobretudo, no que tange ao crescimento da pesquisa e o incentivo ao desenvolvimento do campo da História e Antropologia. A autora destaca a contribuição de cientistas franceses, como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Lévi-Strauss, entre outros, que colaboraram para a formação das Ciências Sociais no Brasil, sobretudo no que diz respeito a métodos e definição de objetos de estudo.

5 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS: APONTAMENTOS A PARTIR DE 1930 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Os próximos parágrafos preocupar-se-ão, de forma sucinta, à análise e discussão acerca da disciplina de História e sua prática no Brasil, entre os anos 1930, até meados dos anos de 1980. Justifica-se a importância desse período cronológico, pois este está relacionado a significativas mudanças e permanências no ensino de História e às alterações no livro didático, compreendida enquanto ferramenta pedagógica e disseminadora de conhecimento. Igualmente, tratar sobre as relações de poder que permeiam estas instâncias que perpassam desde como esse ensino foi consolidado no Brasil até como se dá a definição de conteúdos dos livros didáticos.

Iniciamos esse breve recorte com a Revolução de 1930 no Brasil, seguida pelo Estado Novo (1937-1945). Bittencourt (1993) considera que nesse período o ensino de História conquistou maior autonomia, especialmente no campo da História do Brasil, que se encontrava em posição secundária, passando a ter status diferenciado e sentido na matriz curricular. Sobre a introdução dos livros didáticos no Brasil, entende-se que o final da década de 1920, para o início da década de 1930 foram cruciais para a implementação de uma política específica para a inserção dos livros didáticos nas escolas.

> O caminho percorrido pelos livros didáticos até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a fundação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL) com o intuito de promover a efetivação do livro didático nacional, nas escolas. Em 1934, o INL no governo Vargas, recebeu as primeiras atribuições, como a de editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar enciclopédias e um dicionário nacionais e a de expandir o número de biblioteca públicas (TAMANINI, NORONHA, 2019, p. 119).

Em 1938, através do decreto Lei 1.006, de 30/12/1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) "estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras" nas escolas e outras instituições vinculadas, como bibliotecas (TAMANINI, NORONHA, 2019, p. 119). É interessante questionar o real papel dessa Comissão, uma vez que as atribuições que lhes foram dadas estavam voltadas mais para um controle ideológico do que para questões de natureza didático-pedagógica dos materiais didáticos.

Passamos para a década de 1960, quando em 1966, portanto, no governo militar, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que teve como objetivo coordenar ações de produção, edição e distribuição das obras. Por mais uma vez, outro órgão de cunho estatal fora criado para as regulamentações necessárias dos materiais didáticos questionando ações das comissões anteriores, sobretudo acerca do controle e imposição que o estado brasileiro exerceu na produção e distribuição dos livros didáticos (TAMANINI, NORONHA, 2019, p. 119).

Na década de 1970, com a extinção da COLTED, o governo militar criou o Instituto Nacional do Livro (INL). Esse órgão foi responsável por desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976, o referido Instituto foi extinto e a Fundação Nacional do Material Didático (FENAME), assumiu a responsabilidade em relação à produção dos materiais didáticos. Com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do decreto nº 77.107, de 04/02/1976, o governo iniciou a compra dos livros didáticos. É importante salientar que esse recurso não foi estendido para todas as escolas do país. Várias escolas municipais não foram beneficiadas com esse material, a distribuição dos livros se limitou às escolas de nível estadual. E, para concluir, na década de 1980, com o FNDE se iniciou uma produção massiva e contínua de livros didáticos, englobando todos as instancias educacionais brasileiras (TAMANINI, NORONHA, 2019, p. 119).

É interessante refletir sobre essas mudanças no ensino de História, em especial nas décadas de 1960/1970, considerando o processo político em que se encontrava o Brasil, a ditadura militar. Sobre essa questão Plazza e Priori (2007, p. 9) consideram que currículo escolar sofreu mudanças durante o regime militar brasileiro "sendo assim dentro desse contexto de forte controle autoritário sobre a

educação, algumas matérias tiveram especial controle do regime militar, dentre elas destacamos as ciências humanas como a Geografia e a História".

Uma das formas de controle e censura da educação, desse período, foi através do currículo. Registra-se o início da reforma de ensino de 1º e 2º graus em 1971, através da Lei 5.692/71, com a proposta de adoção da disciplina "Estudos Sociais", que englobava os conteúdos de Geografia e História. Essa mudança provocou assim uma significativa modificação no âmbito da concepção de ensino das disciplinas e de seus respectivos objetivos de estudo:

> Implantação de Estudos Sociais no lugar das Ciências Humanas teve como um de seus objetivos despertar o civismo nos educandos, uma vez que seus conteúdos dariam prioridade principalmente aos "fatos históricos e heróis" brasileiros (PLAZZA, PRIORI, 2007, p. 11).

Com essas medidas, os planos curriculares se caracterizavam com exaltação de elementos nacionalistas e com a ideologia da classe dominante controlando através da construção do currículo das disciplinas e gerenciamento do conteúdo dos livros didáticos. Esses se faziam como o principal veículo de dispersão do conhecimento científico, forjando uma história nacional pautada em elementos eurocêntricos fazendo com que as comunidades indígenas, entendidas nesta pesquisa como fundamentais para discutirmos a formação cultural e identitária brasileira, fossem coadjuvantes nesse processo e apenas remetidos naquilo que se preocupava em discutir sobre o processo de colonização do Brasil. O apagamento, o silenciamento e a negação dos espaços de vocalização para esses grupos, preocupantemente acontece desde o século XX nos currículos educacionais, até porque anterior a este período não existia um currículo educacional que sistematizava os conteúdos escolares.

O processo de ensino de História, a partir dos anos de 1980, passou a discutir, dentre outros temas, qual era o objeto da História, "poder, cultura e trabalho" (HORN; GERMINARI, 2013), uma vez que os currículos que foram elaborados por essa disciplina estavam influenciados pelo viés historiográfico positivista[3], estruturado nas duplas, 'história-nação' e 'história-civilização'. Faz-se pertinente nesse momento entender como essas disciplinas possibilitaram o apagamento das comunidades indígenas e como o modelo evolucionista cultural, de caráter hierárquico e etnocêntrico, proposto inicialmente por L. Morgan (2005) no fim do século XIX e, profusamente incorporado pelas narrativas eurocêntricas posteriores, contribuiu para essa exclusão e foi usado como justificativa para dominação e subalternização desses coletivos.

[3] O positivismo foi um movimento de pensamento que dominou parte da cultura europeia (filosofia, artes, literatura) de aproximadamente 1840 até a 1ª Guerra Mundial. O termo foi cunhado devido ao período de paz reinante na Europa e à expansão colonial na África e Ásia, que gerou um clima de entusiasmo em torno da ideia de progresso humano e social irrefreável (SILVINO, 2007).

Ainda no contexto da década de 1980, registra-se um crescimento acerca de discussões sobre a educação no Brasil, envolvendo diferentes esferas da escola – professores/as, coordenadores/as, secretários/as e diretores/as – e também das universidades, de todo Brasil. Os debates se voltaram em prol de uma verossimilhança sobre a perspectiva histórica que deveria ser tratada no ensino de História (HORN, GERMINARI, 2006, p. 26).

Debates, seminários, entre outras iniciativas, promovidas pelo Estado e emergidas do próprio seio das instituições de ensino se debruçaram sobre o ensino de História pós década de 1980. Profissionais da área e outros interessados discutiram e viabilizaram novas formas de se pensar os conteúdos e as práticas no ensino de História, entendendo a Escola como lugar de transformação e formação intelectual, social e cultural.

Em termos contextuais esse período é marcado pelo fim do regime militar brasileiro e a elaboração de uma nova Constituição, o que propiciou a implementação das ideias tecidas ao longo do processo de discussão destacado anteriormente, trazendo, portanto, importantes mudanças no campo educacional.

Destaca-se que no artigo art. 205, da Constituição brasileira de 1988, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Nessa linha de pensamento, o livro didático era e ainda é um instrumento disciplinar na medida em que servia de parâmetro para os pais controlarem seus filhos/as, assim como a atuação dos/as docentes. O profissional só é considerado bom/boa quando finalizava todas as lições do livro até o final do ano!

Assim, os materiais didáticos, segundo Foucault (1977), poderiam ser agenciados de forma a ser utilizado como instrumento de controle, repressão e censura, instrumento claramente ideológico, onde o Estado adestrava seus futuros cidadãos.

Da mesma forma, é responsabilidade enquanto docentes, trabalharmos com nossos/as discentes, a partir da disciplina História, que não existe uma 'verdade' histórica, há várias visões acerca de um determinado fato histórico. Tais perspectivas são construídas a partir de linhas de pensamentos distintas, fundamentadas em ideologias hegemônicas, a historiografia europeia, neste contexto, só irá reforçar estereótipos e rótulos impostos às comunidades americanas por conta do seu processo de colonização.

Neste sentido, com base em Nadai (1993), entendemos a importância de um currículo de História que seja capaz de propor discussões acerca da formação identitária e nacional brasileira, marcada pela constituição de uma pluralidade de grupos culturais que participaram desse processo.

Por meio de mudanças desse currículo, e compreendendo-o como dotado de poder, é possível pensar em uma desconstrução de anos de narrativas históricas marcadas por preconceitos e estigmas negativos sobre a história dos povos indígenas. Isso possibilitará nos sentirmos pertencentes e, de alguma forma, também originários deles.

Sobre preconceitos e estigmas, a questão de membros das comunidades indígenas brasileiras serem denominadas de "índios", espelha sentimento de desprezo, pois essa palavra era sinônimo de ser selvagem (HONORATO, 2020). Ainda sobre essa questão, Munduruku (2010) – pesquisador e indígena - problematiza o "ser índio", considerando o termo como herança de uma 'pré-história' onde indígenas foram excluídos da História anterior ao processo de colonização, reforçando a exclusão dessas comunidades do processo histórico, de seus territórios e à margem da sociedade que ainda classifica 'índios' como sinônimo de "preguiçoso, selvagem, canibal, atrasado".

Para endossar essa discussão trago algumas das reflexões de Renata Tupinambá, jornalista e indígena da atualidade.

> No princípio da ancestralidade é necessário lembrar do fato de que todo ser humano possui em sua origem algum povo originário ou muitos de algum lugar do mundo. O afastamento de suas origens e raízes culturais também trouxe uma separação do homem da natureza que é importante para composição da sua forma de pensamento. A história é feita de ações pelo domínio, imposições de práticas e culturas. Discernir sobre reconhecer o passado de sua árvore genealógica e o que manifesta no presente na identidade construída sempre no cotidiano e formação enquanto sujeito — um caminho para compreender quem é hoje (TUPINAMBÁ, 2021).

Nesse texto, extraído de uma página eletrônica que discute a temática indígenas e sua visibilidade, Renata demonstra de forma clara, a importância dos seres humanos entenderem suas origens e suas raízes culturais, acreditando ser um caminho para nós, não indígenas, refletirmos sobre as nossas origens.

No tempo presente se faz importante questionar como as disciplinas da área de Humanas, em especial a de História, conseguirão ainda que sob controle de um Estado ultraconservador**,** como o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, fomentar a reflexão e o posicionamento crítico de seus discentes.

A relação existente entre os grupos originários e o atual governo brasileiro tem se mostrando regressiva no que diz respeito aos direitos destes. Jornais do Brasil discutem a respeito da política

indigenista adotada por Bolsonaro que desvalida e menospreza a importância das comunidades indígenas brasileiras no processo de formação da nossa identidade cultural e história.

O Jornal El País, em 20 de agosto de 2021 traz em sua manchete a seguinte *headline*: "Nem um centímetro a mais para os indígenas e para a biodiversidade do Brasil de Bolsonaro", texto este escrito por Naiara Galarrara Górtazar (2021) narra um dos discursos do atual presidente do nosso país no final de sua campanha à presidência que afirma: "Não podemos ter ambientalismo (*sic*) xiita no Brasil. Vamos acabar com a indústria da demarcação de terras indígenas".

Este discurso clarifica a política governamental contra os direitos dos povos originários e, ao mesmo tempo, expõe a atuação desses povos que, ao longo de mais de 500 anos, têm lutado em prol do reconhecimento de seus territórios. O projeto econômico do atual governo do Brasil vai contra as demarcações de terras indígenas abrindo espaço para os não-brancos tomarem posse dessas terras e fazer usufruto.

Neste sentido a escritora salienta em seu texto, amparado por Villa-Boas, ativista indígena secretário-executivo do Instituto Socioambiental:

> Paralisar as demarcações é parte do progressivo desmantelamento da política ambiental e indigenista brasileira. As consequências da falta de ação do Executivo neste âmbito são muitas e diversas, afirma o indigenista André Villas-Boas, do Instituto Socioambiental. A primeira é que os conflitos de terras permanecem abertos ou, inclusive, se agravam. Isso porque, segundo explica, "a demarcação põe fim às disputas fundiárias, estabelece que a terra é o índio, e que os não índios têm que sair delas". Sem esse reconhecimento oficial, "a situação é caótica".

Em concordância com o Jornal El País, o jornal BBC News Brasil, de 29 de janeiro de 2020, a matéria publicada pelo jornalista João Fellet (2021) endossa a questão conflituosa entre o governo Bolsonaro e grupos indígenas, expondo alguns dos principais pontos de conflitos. Nela, ficam evidentes que as preocupações do governo são estritamente econômicas, voltadas principalmente com a questão dos territórios destinados aos povos originários.

Tendo visto esse panorama, as demarcações foram paralisadas, houve incentivo à mineração em terras indígenas, expansão do agronegócio, a desvalorização da cultura e sobre os órgãos indigenistas, houve a transferência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura.

Nesse sentido, é papel dos/as docentes e demais profissionais da área educacional, reconhecer as interferências do Estado no passado ou no presente sobre os currículos e materiais didáticos, sobretudo em tempos tão repreensivos, regressistas, racistas e ofensivos, produzidos por um governo de ultradireita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, faz-se importante a articulação entre ensino de História e livros didáticos, discutindo que a prática da pesquisa acerca do ensino de História é relativamente recente, mas vem ganhando respaldo maior na contemporaneidade, com estudos mais aprofundados sobre o currículo e sua formação. A construção de um currículo é demasiado importante por contemplar todos do contexto educacional, incluindo gestores, professores e discentes. E, por lado, deve-se também pensar quem recebe e é tocado por um currículo. No entanto, ele não atende aos interesses de todos os envolvidos, assim parte dos grupos, como indígenas, descendentes de africanos, mulheres são excluídos deles. Vitiello e Cacete (2021) endossam essa discussão discutindo as relações de poder e ideologias que permeiam os currículos**.**

Nesse contexto, problematizando essa questão, foi discutido o pensamento de Paulo Freire, referência no Brasil e, em várias esferas, em nível global, é introduzido aqui, por pensar um método educativo contrário à perspectiva tradicional de currículo fundado em preceitos antidemocráticos e coloniais, propondo uma educação que problematizava o modelo de sua época (1960 ~1990) e os conceitos tidos como clássicos e absolutos. O artigo faz uma reflexão também com Bittencourt (2004), e suas produções acerca do livro didático e currículo. Discute-se também o livro didático como mercadoria da Indústria Cultural quando inserido na lógica do comércio nesse sentido tentando colocar em pauta algumas questões importantes que permeiam o Ensino de História no Brasil e como este se articula com os livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67). Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental). São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13, nº 25/26, pp. 193-221,1993. Disponível em: <http://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245326878_ARQUIVO_circemaria.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

CACIANO, Caroline. SILVA, Giuliana. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. Revista e-Ped . FACOS/CNEC Osór o. Vol. 2. Nº 1. Agosto /2012. Disponível em: < http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/foucault_e_educacao_-_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5572. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 30 set. 2021.

FELLETI, João. Os 5 principais pontos de conflito entre governo Bolsonaro e indígenas. Jornal BBC News Brasil. 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51229884>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FERREIRA, Márica; JAEHN, Lisete. PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA DO CURRÍCULO: as contribuições de Ivor Lopes e Thomas Popkewitz. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p, Set/Dez 2012, Rio de Janeiro. Disponível em: < https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1977.

GOODSON, Ivor. The Making of Curriculum. Collected Essays. Introduction by I. F. Pinar. Washington-London, The Falmer Press, 2 ed. 1995.

GORTÁZAR, Naiara. Nem um centímetro a mais para os indígenas e para a biodiversidade no Brasil de Bolsonaro. Jornal El País. São Paulo - 20 AGO 2021. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2021-08-20/nem-um-centimetro-a-mais-para-os-indigenas-e-para-a-biodiversidade-no-brasil-de-bolsonaro.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

HONORATO, Suene. Estratégias Narrativas Em O Karaíba, De Daniel Munduruku: Recusa Da Perspectiva Histórica Genocida. Contexto. Revista Do Programa De Pós-graduação Em Letras 37. 2020.

HORN, Geraldo. GERMINARI, Geyso. O ensino de história e seu currículo – teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2013.

HORN, Geraldo; GERMINARI, Geyso. História local, arquivos familiares e o ensino. In: O ensino de história e seu currículo: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2006.

MORGAN, Lewis. A Sociedade Antiga. Ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização. [1877] In: CASTRO, Celso. (Seleção, Apresentação e Revisão) Evolucionismo Cultural. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. O Karaíba – uma história do pré-Brasil. Barueri, São Paulo: Amarylis, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo. V.13, nº 25/26, pp.143/162, 1993. Disponível em: < https://repositorio.usp.br/item/000875066>. Acesso em: 17 out. 2021.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O ensino de história durante a ditadura militar. In: II Encontro de Pesquisa em Educação, 2007, Maringá. Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação. Maringá: UEM-DTP, 2007. v. 1. p. 1-9. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf >. Acesso em: 02 out. 2021.

SACRISTÀN, José. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Coleção polêmicas do nosso tempo, 5. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.

SCORTEGAGNA, Paola; OLIVEIRA, Rita. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, Nov. 2006. Disponível em: < http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SILVINO, Alexandre. Epistemologia Positivista: Qual sua influência hoje? Psicologia ciência e profissão, 27 (2), 276-289. 2007.

STRAY, Chris. Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel. Histoire de l'Éducation, Paris8: INRP, n. 58. p. 71-102. 1993.

TAMANINI, Paulo. NORONHA, Vanusa. O ensino de história e a BNCC: livros didáticos sob uma análise comparativa. Revista Teias. v. 20. n. 57. Abr./Jun. 2019. Pesquisa em Educação em múltiplos contextos. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39102/30194>. Acesso em: 21 set. 2021.

TUPINAMBÁ, Renata. Somos todos originários. Visibilidade indígena, 2021. Disponível em: <https://www.visibilidadeindigena.com/post/somos-todos-origin%C3%A1rios>. Acesso em: 22 out. 2021.

VITIELLO, Márcio. CACETE, Núria. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. Revista Brasileira de Educação 26. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260013>. Acesso em: 24 out. 2021.