UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

GABRIELA DROICHI ANTONIO

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: reflexões e práticas para desconstruir as narrativas eurocêntricas na História do Brasil

Campinas
2025

GABRIELA DROICHI ANTONIO

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: reflexões e práticas para desconstruir as narrativas eurocêntricas na História do Brasil

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Vieira de Carvalho

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA GABRIELA DROICHI ANTONIO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ALINE VIEIRA DE CARVALHO

Campinas

2025

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecilia Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

An88e

Antonio, Gabriela Droichi, 1988-
Ensino de História indígena : reflexões e práticas para desconstruir as narrativas eurocêntricas na História do Brasil / Gabriela Droichi Antonio. – Campinas, SP : [s.n.], 2025.

Orientador: Aline Vieira de Carvalho.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Brasil. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996)]. 2. Brasil. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. 3. História - Estudo e ensino . 4. Povos indígenas. 5. Sequência didática. 6. Eurocentrismo. I. Carvalho, Aline Vieira de, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: Teaching indigenous history : reflections and practices to deconstruct eurocentric narratives in brazilian history
Palavras-chave em inglês:
Brasil. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996)]
Brasil. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]
History - Study and teaching
Indigenous peoples
Lesson planning
Eurocentrism
Área de concentração: Ensino de História
Titulação: Mestre em Ensino de História
Banca examinadora:
Aline Vieira de Carvalho [Orientador]
Arnaldo Pinto Júnior
Luana Cristina da Silva Campos
Data de defesa: 27-06-2025
Programa de Pós-Graduação: Ensino de História

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Aline Vieira de Carvalho

Arnaldo Pinto Júnior

Luana Cristina da Silva Campos

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/ Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

À vida e memória de Leonidia da Silva Droichi, minha avó. E a tantas mulheres que vieram antes de mim e, diante de um mundo cheio de opressões, foram privadas de concluir seus estudos.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não existiria sem os estudantes que passaram pela minha sala de aula nos últimos anos. Sem o Pedro, que me perguntou por que eu não escrevia uma nova linha do tempo da História do Brasil, alguns meses antes da aprovação no mestrado. Sem a Laís, que há quase 10 anos teve uma crise de choro na primeira prova de História do 6º Ano, mas que superou os desafios e floresceu como uma das alunas mais dedicadas e inteligentes para quem tive o prazer de ser professora. Sem o Gabriel, que na mesma época me questionou sobre participação política e me inspirou a buscar novos ares. Alguns desses alunos, e dos tantos outros que vieram depois desses, talvez não se lembrem mais de mim, ou das minhas aulas e dos conteúdos que caíram em prova X ou Y, mas suas existências marcaram minha trajetória profissional e a busca constante em ser uma professora melhor. A expectativa de influenciar positivamente na formação desses jovens me inspira constantemente, apesar dos desafios cada vez mais complexos de ser professora no Brasil do século XXI.

Agradeço também à minha família: meus pais, Cleuza e Wellington, que muitas vezes não entendem os pormenores de mais uma formação, de mais um curso, mas que me apoiam incondicionalmente. À minha irmã, que foi porto seguro e acolhimento em tantos momentos de desespero, que sempre acreditou em mim e me incitou a não desistir. Às amigas e amigos que se fizeram presente e se mantiveram do meu lado mesmo quando a pesquisa me afastou, em especial: Mel, Amanda, Roberta, Camila, Isabella, Nicole e Danilo, obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu não achei que seria possível concluir essa etapa.

Aos professores e colegas que me acompanharam na caminhada do mestrado, nas aulas virtuais enquanto buscamos sobreviver ao que parecia ser o fim do mundo. Com todos os desafios, as discussões e trocas nas disciplinas do núcleo do ProfHistória na Unicamp se materializam e ecoam em minha prática. Agradeço também à minha orientadora, Aline Vieira de Carvalho, pela sua paciência diante de tantos desafios que por vezes me paralisaram. Por fim, agradeço aos colegas da UFPB e ao professor Damião Lima, que me acompanharam nas manhãs de sexta-feira no segundo semestre de 2020.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outo. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 2011, p. 24)

RESUMO

A presente pesquisa investiga como as narrativas sobre os povos indígenas são abordadas no ensino de História do Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental II, com o objetivo de propor uma sequência didática que contribua para a superação do eurocentrismo presente nas aulas. A partir da pergunta norteadora "Como abarcar as narrativas indígenas anteriores, concomitantes e posteriores à chegada dos portugueses no ensino de História do Brasil?", a pesquisa tem como objetivos específicos: refletir sobre as representações dos povos originários nos livros didáticos e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); problematizar o início tradicional da cronologia da história brasileira em 1500; e propor uma abordagem que valorize a diversidade e o protagonismo dos povos indígenas. Fundamentada teoricamente em autores como Paulo Freire, Walter Benjamin, Chimamanda Adichie, Arif Dirlik e intelectuais indígenas como Edson Kayapó e Ailton Krenak, a pesquisa analisa a persistência de uma história única que silencia a multiplicidade de vozes indígenas. Prevê-se também a proposição de uma sequência didática sobre a temática indígena, construída com base na análise da prática docente em turmas do 7º ano de uma escola privada de Sorocaba-SP. Os resultados indicam que o planejamento de aulas com base na problematização e na análise de fontes visuais e textuais favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, bem como sua capacidade crítica em relação às narrativas oficiais. Conclui-se que o ensino de História do Brasil, ao incorporar as vozes indígenas e desafiar o currículo tradicional, pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Povos indígenas; Lei 11.645/08; Sequência didática.

ABSTRACT

This research investigates how narratives about Indigenous peoples are addressed in the teaching of Brazilian History in the final years of middle school, aiming to propose a lesson plan that contributes to overcoming the Eurocentrism present in classrooms. Guided by the central question, "How can Indigenous narratives prior to, during, and after the Portuguese Colonization can be incorporated into the teaching of Brazilian History?", the study pursues the following specific objectives: to reflect on the representations of Indigenous peoples in textbooks and in the National Common Curricular Base (BNCC); to problematize the traditional chronological beginning of Brazilian history in 1500; and to propose an approach that values the diversity and protagonism of Indigenous peoples. The research is theoretically grounded in authors such as Paulo Freire, Walter Benjamin, Chimamanda Adichie, Arif Dirlik, and Indigenous intellectuals like Edson Kayapó and Ailton Krenak, analyzing the persistence of a single narrative that silences the multiplicity of Indigenous voices. It also proposes a didactic sequence on Indigenous history, based on the analysis of teaching practices in 7th-grade classes at a private school in Sorocaba, São Paulo. The results indicate that lesson planning based on problematization and the analysis of visual and textual sources fosters students' autonomy and critical capacity regarding official narratives. It concludes that the teaching of Brazilian History, by incorporating Indigenous voices and challenging the traditional curriculum, can significantly contribute to the formation of critical, ethical subjects committed to the appreciation of cultural diversity.

Keywords: History Teaching; Indigenous Peoples; Law 11.645/08; Lesson Planning.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Ilustração de aldeia indígena do livro “História Geral do Brazil" 22
Figura 2 - Ilustração de aldeia indígena no livro didático Moderna Compartilha..... 23
Figura 3 Planejamento docente de 2021 33
Figura 4 - Planejamento docente de 2021 34
Figura 5 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro 42
Figura 6 - O Descobrimento do Brasil..... 43

Quadro 1 - Material de apoio ao professor - Trechos da carta de Pero Vaz de Caminha..... 52
Quadro 2 - Material de apoio ao professor - Transcrição do discurso de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987..... 54
Quadro 3 - Legenda..... 57
Quadro 4 - Material de apoio ao professor - Seleção de trechos do relato de Davi Kopenawa Yanomami..... 58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1. ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICAS, PERMANÊNCIAS E RUPTURAS 18
1.1 Relato de processos de uma professora em constante (trans)formação 18
1.2 Quais concepções sobre os povos indígenas são reveladas no ensino de História? 20
1.3 Eurocentrismo e a visão cristalizada sobre os povos indígenas 26
1.4 Ensino de História Indígena: a Lei 11.645/08 29
2. RUPTURAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA 32
2.1 Currículo, planejamento e o cotidiano docente: entre prescrições oficiais e a prática em sala de aula 32
2.2 Estudantes enquanto agente autônomos 36
3. PRÁTICAS EM SALA DE AULA: RESISTÊNCIA E CAMINHOS A PERCORRER 40
3.1 Contexto de aplicação 40
3.2 Aprendizagem baseada em problemas: Onde entram os povos indígenas nas narrativas sobre a História do Brasil? 46
3.3 A sequência didática: investigando o silenciamento das vozes indígenas na História do Brasil 48
3.4 Considerações sobre a aplicabilidade da proposta 49
3.4.1 A definição dos objetivos de aprendizagem 49
3.4.2 Os materiais de apoio 51
3.4.3 O processo avaliativo 62
CONSIDERAÇÕES FINAIS 64
REFERÊNCIAS 66
APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 70
APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL 76

INTRODUÇÃO

Atuando como professora de História do Ensino Fundamental II em escolas privadas desde 2012, sempre entendi a sala de aula como um espaço de transformação social. Ao longo deste período, diversas situações, muitas vezes inspiradas por perguntas e questionamentos dos estudantes, me levaram a refletir sobre como proporcionar em minha prática um ensino voltado à construção do pensamento crítico, da autonomia e da valorização à diversidade. Tendo passado a maior parte da minha carreira em escolas de ensino privado, me vi nos últimos anos enfrentando desafios ainda maiores, inspirados pela ampliação dos movimentos da extrema direita como o *Escola sem partido*. O movimento, fundado em 2004 por Miguel Nagib, ganhou amplo espaço nas discussões sobre a implementação de um ensino "neutro" após propor, em 2014, o Projeto de Lei nº 2974/2014 na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), com amplo apoio da direita em âmbito nacional (Barros, 2022). Conforme apontado por Pinheiro, Cechetti e Canzi (2023, p. 109),

> o Projeto proíbe a doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como o acréscimo, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais

Embora tenha sido barrado no âmbito legal, as discussões a cerca da implementação do dito ensino neutro tomou grandes proporções na comunidade escolar, impulsionados pelas repercussões midiáticas sobre a temática, ainda hoje ecoando nas relações dentro e fora da sala de aula. Nesse cenário, ensinar História, abordar conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais torna-se, ainda hoje, um desafio.

Os últimos anos também trouxeram consequências importantes na relação entre os jovens e o ensino de História. É inegável que aspectos como a pandemia causada pelo COVID-19, o crescente uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula, a proliferação de fake news nas redes sociais tão facilmente acessíveis para os estudantes, muitas vezes fragilizam o processo de ensino-aprendizagem, diminuindo o interesse deles por conteúdos tão importantes.

Em minha experiência docente, percebo que muitos discentes demonstram maior entusiasmo por temas da chamada "História Geral" frequentemente relacionados à Europa, como a mitologia grega, o período medieval e as guerras mundiais. Essa preferência revela não apenas um repertório cultural eurocentrado, mas também uma lacuna na valorização da história e cultura brasileira, particularmente no que se refere aos povos indígenas. A presente pesquisa nasce desse incômodo, da busca por caminhos que rompam com a narrativa única e cristalizada

sobre as origens do Brasil, e que incorporem as vozes historicamente silenciadas dos povos originários.

Ao conduzir as aulas de história, em um processo muitas vezes longo e interconectado ao longo dos anos da Educação Básica, narrativas são construídas. A partir das vozes de professores, livros didáticos, legislações educacionais, informações propagadas pelas diversas mídias e permeadas pelo imaginário popular, seja na seleção de temas e conteúdos, no foco em determinados sujeitos históricos em detrimento de outros, a história que se conta em sala de aula pode contribuir com construção de uma visão de mundo internalizada e muitas vezes naturalizada sobre determinados grupos sociais. Nesse contexto, a ausência da perspectiva dos povos indígenas sobre a História do Brasil nos livros didáticos, nos currículos oficiais e na prática docente foi marcante desde o século XIX. Essa ausência corrobora com a consolidação de um olhar sobre a História do Brasil que pouco contribui para o desenvolvimento de um olhar aberto à valorização da diversidade e riqueza cultural dos povos indígenas na formação dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, ao mesmo tempo que fortalece narrativas que postulam esses povos a partir de representações simplistas, generalizadoras e estereotipadas.

Partindo do conceito de narração apresentado por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2011a, p. 79), compreendo que o ensino pautado na transmissão de conhecimentos, em que os estudantes são recipientes passivos dos conteúdos narrados pelos professores, possui limitações importantes que devem ser questionadas e combatidas. As vozes que ecoam em sala de aula refletem, como em uma colcha de retalhos, escolhas influenciadas por decisões institucionais, processos formativos, legislações e currículos nacionais, além das perspectivas dos estudantes, das famílias, da comunidade escolar, das professoras e professores que atuam diariamente na escola. Questionar essa lógica implica reconfigurar as relações pedagógicas e reconhecer que as vozes que ecoam em sala de aula refletem disputas sociais, culturais e políticas. O currículo de História, historicamente construído a partir da lógica colonial e eurocêntrica, segue naturalizando o protagonismo europeu na narrativa da formação do Brasil, relegando os povos indígenas a um lugar de ausência ou de representação folclorizada (Bittencourt, 2013; Silva; Meirelles, 2017).

Tradicionalmente, a história do Brasil começa em 1500, com o "descobrimento" deste território pelos portugueses, avançando em uma linha do tempo sempre periodizada a partir dos acontecimentos que fundamentaram um modelo de sociedade desenhado pelos colonizadores (Bittencourt, 2013). A diversidade dos povos que habitavam este território é pouco abordada e, quando o é, frequentemente a partir de descrições genéricas, baseadas nos

relatos de viajantes europeus (Albuquerque, 2021). Dados como os apresentados por Ribeiro (2009), que estimam em mais de 8 milhões de pessoas a população indígena na América no período da conquista, seguem invisibilizados na formação escolar. Apesar da presença inegável de povos e culturas que sempre viveram aqui, milhares de estudantes percorrem a vida escolar sem conhecer os pontos de vista daqueles que são os primeiros habitantes do território que hoje conhecemos como Brasil, sendo limitados a uma versão estereotipada e singular dos povos indígenas.

Diante disso, a pergunta que norteia esta pesquisa é: *Como abarcar as narrativas indígenas anteriores, concomitantes e posteriores à chegada dos portugueses no ensino de História do Brasil?* A partir dessa questão, o objetivo geral é investigar a construção das narrativas sobre os povos originários e suas relações com a consolidação de uma História do Brasil eurocentrada no 7º ano do Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, pretendo refletir sobre as representações dos povos indígenas nos livros didáticos e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizar o início cronológico da História do Brasil em 1500 e propor uma sequência didática que valorize a diversidade, o protagonismo e as temporalidades próprias dos povos indígenas.[1]

Muitos avanços no campo acadêmico possibilitaram repensar a função do ensino de História e os olhares que permeiam a sala de aula. A visão linear consolidada pela tradicional linha do tempo passou a ser questionada, abrindo espaço para a construção de conhecimentos a partir da relação passado-presente, para os investimentos nas noções de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, para a consolidação de novas formas de avaliar, competências essas presentes na BNCC (Brasil, 2018, p. 397). Embora esses avanços abram espaço para a construção de práticas de ensino que valorizam a compreensão de processos históricos em detrimento da simples memorização e que incorporem outras temáticas e temporalidades, ainda temos muitos desafios para superar o modelo de ensino tradicional consolidado entre os séculos XIX e XX.

A influência de novas correntes historiográficas, especialmente da Escola dos Annales, com sua proposta de diversificação do fazer histórico por meio da incorporação de conceitos e métodos de outras ciências (Burke, 1997), contribuiu significativamente para a ampliação do uso de diferentes fontes históricas no ensino. Essa abordagem favorece o

[1] É importante ressaltar que a desconstrução das narrativas tradicionais e a valorização da diversidade cultural no Ensino de História poderiam ser propostas em diferentes conteúdos e temáticas, como por exemplo na problematização do conceito de civilização nos estudos da História Antiga, no estudo do Egito Antigo a partir de uma perspectiva racial, na investigação dos Impérios da África Subsaariana em comparação com as limitações comerciais na Europa Medieval entre outros.

desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico e da compreensão mais complexa dos processos históricos.

As discussões no campo da educação, fortemente impactadas pela pedagogia de Paulo Freire (2011b), reforçam a importância da construção da autonomia dos estudantes. Nessa perspectiva, professoras e professores vêm progressivamente abandonando a posição tradicional de transmissores do conhecimento, para assumir o papel de mediadores no processo de ensino-aprendizagem, promovendo práticas dialógicas e centradas nos sujeitos em formação.

A instituição da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que determina a obrigatoriedade do ensino da "história e cultura afro-brasileira e indígena" também corrobora com a importância da realização de pesquisas que ampliem a reflexão e o repertório sobre o ensino de história indígena. Circe Bittencourt, ao discutir a presença dos povos indígenas no Brasil, aponta a instituição da lei como resultado da luta de diversos setores sociais que se posicionaram diante da importância de se romper com uma certa *tradição* no que privilegia a valorização das raízes europeias, ressaltando a importância da efetivação de mudanças significativas nos métodos de ensino. A autora ainda aborda a defasagem entre a maneira como os temas relacionados à história indígena são retratados nos livros didáticos e nas produções acadêmicas sobre o assunto (Bittencourt, 2013). Considerando as especificidades do mestrado profissional, a discussão da autora se mostra bastante relevante, corroborando com a importância da presente pesquisa na aproximação entre a academia e a sala de aula para a efetivação das legislações relacionadas à inserção do assunto.

Diante desse cenário, em que os avanços legais e curriculares se entrelaçam a desafios políticos, educacionais e sociais, a presente pesquisa pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem as histórias e culturas indígenas no ensino de História. A proposta de intervenção apresentada nesta dissertação busca romper com o modelo tradicional de ensino linear e eurocentrado, oferecendo aos estudantes a oportunidade de refletirem criticamente sobre as múltiplas temporalidades e vozes que compõem a história do Brasil. Ao considerar os povos indígenas como sujeitos históricos ativos na formação da sociedade brasileira nos momentos anteriores, concomitantes e posteriores à chegada dos portugueses, reconhece-se a urgência de uma abordagem que vá além da inserção pontual ou folclorizada da temática indígena no currículo.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, por sua capacidade de articular teoria e prática e por valorizar a interação entre pesquisador e participantes no processo de transformação da realidade (Baldissera, 2001). A dimensão prática da pesquisa se materializa na elaboração de uma sequência didática voltada a professores dos anos finais do Ensino

Fundamental, desenvolvida a partir da minha atuação em turmas de 7º ano em uma escola particular de Sorocaba-SP. A proposta visa promover a análise crítica das narrativas oficiais da História do Brasil, mobilizando fontes históricas diversas e metodologias ativas, com destaque para a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A sequência didática tem como objetivo central promover a reflexão sobre os pontos de vista presentes na narrativa oficial da História do Brasil, por meio da análise e interpretação de diferentes fontes históricas, incentivando os estudantes a (re)construírem narrativas que valorizem a história, a cultura e a diversidade dos povos indígenas, bem como suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

A proposta de intervenção pedagógica corresponde à etapa final da metodologia, que prevê a criação de um programa educativo em processo dialético, articulado ao referencial teórico e à investigação realizada junto ao grupo participante. No produto final da sequência, sugere-se que os estudantes elaborem uma linha do tempo representando a diversidade histórica, cultural e temporal dos povos indígenas no Brasil. Essa atividade final assume um papel central na sistematização dos saberes construídos ao longo da sequência didática, ao mesmo tempo em que mobiliza competências como a cooperação, o diálogo e a construção coletiva de narrativas históricas mais plurais. A produção da linha do tempo deve incluir eventos, artefatos ou expressões culturais vinculadas a diferentes etnias indígenas, contemplando períodos anteriores, concomitantes e posteriores à chegada dos portugueses. Para tanto, eles têm acesso a materiais de apoio diversos, como textos, imagens e registros digitais e podem optar por realizar a atividade de maneira analógica ou digital, possibilitando flexibilidade para os professores diante dos recursos disponíveis em seus contextos escolares. Essa etapa visa consolidar a aprendizagem ao propor um reposicionamento crítico dos jovens em relação ao tempo histórico, rompendo com a cronologia linear tradicional e promovendo a valorização das múltiplas temporalidades indígenas, conforme discutido ao longo do trabalho.

A estrutura da dissertação está organizada em três capítulos que articulam teoria, prática e intervenção pedagógica com foco na valorização dos povos indígenas no ensino de História. O primeiro capítulo, intitulado *"Ensino de História: práticas, permanências e rupturas"*, parte de um relato pessoal enquanto professora em constante (trans)formação, abordando as tensões e desafios enfrentados na prática docente, especialmente no contexto das escolas privadas. São discutidas as permanências de uma narrativa eurocentrada e a cristalização de estereótipos sobre os povos indígenas ao longo do tempo. No capítulo analiso como os livros didáticos, a BNCC e os currículos escolares reforçam essas visões, mesmo após a promulgação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008). Ao evidenciar as dificuldades enfrentadas por professores para abordar a temática indígena de forma crítica, aponto para a necessidade

urgente de romper com o modelo tradicional de ensino linear e conteudista, promovendo a escuta de vozes historicamente silenciadas.

O segundo capítulo, *"BNCC: rupturas e possibilidades no ensino de História"*, aprofunda a discussão sobre os documentos oficiais, apontando seus limites na consolidação de uma perspectiva crítica no ensino de história e na efetivação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008). Nele reflito também sobre o conceito de autonomia no contexto escolar e apresenta a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os saberes prévios dos estudantes, promovam a reflexão crítica e rompam com a lógica bancária da educação (Freire, 2011b). Além disso, discuto o papel do professor como mediador de sentidos e agente formador de sujeitos autônomos, ancorado na valorização das múltiplas narrativas históricas, sobretudo aquelas produzidas por sujeitos indígenas.

O terceiro capítulo, *"Proposta de intervenção pedagógica: reconstruindo narrativas sobre a História do Brasil"*, detalha a sequência didática elaborada pela autora. A proposta é fundamentada na metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e tem como ponto de partida a pergunta "Por que as vozes indígenas estão ausentes na narrativa oficial da História do Brasil?". A sequência propõe o uso de diferentes fontes históricas, como a carta de Pero Vaz de Caminha, o discurso de Ailton Krenak (Karioka Multimedia, 2020) e trechos depoimento de Davi Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2019) para fomentar o pensamento crítico e desconstruir a narrativa eurocentrada. Como culminância, os estudantes são convidados a elaborar uma linha do tempo alternativa que valorize múltiplas temporalidades e experiências indígenas, promovendo a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Também abordo a organização didática, os instrumentos de avaliação e as possibilidades de adaptação da proposta a diferentes contextos escolares.

1. ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICAS, PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

1.1 Relato de processos de uma professora em constante (trans)formação

Escolher a docência enquanto profissão não foi algo inato em minha história. Embora sempre tenha demonstrado interesse para o que chamamos atualmente de ciências humanas, mesmo quando ingressei na faculdade de História em 2007 pensava ser necessário encontrar caminhos outros que o da sala de aula para ser bem-sucedida profissionalmente. Com ecos de uma sociedade que desvaloriza o papel de professoras e professores, as expectativas e ansiedades de uma jovem de 18 anos não sabia o que esperar, porém almejava fazer a diferença, conquistar independência financeira, e alcançar sonhos materiais como a compra do primeiro carro próprio pareciam distantes da realidade das constantes notícias sobre salários baixos e das condições precárias das escolas brasileiras.

Apesar disso, ao longo dos anos de graduação, me vi cada dia mais próxima do ambiente escolar. Atuando como estagiária, depois inspetora de estudantes, e por um breve período professora temporária em escolas estaduais, passei a ver um novo sentido na prática docente, muito inspirada pelas leituras e discussões acadêmicas sobre o ensino de História como meio de transformação social. Em 2012, assumindo pela primeira vez turmas fixas no papel de professora de História em uma escola privada da cidade de Sorocaba chamada Colégio Renascer, me vi buscando caminhos para ensinar, inspirar e construir pontes entre teoria e prática para estudantes de classe média do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Nos próximos cinco anos, me dediquei a encontrar meu espaço enquanto professora, buscando conciliar os sonhos e ideais que me motivaram durante a graduação à realidade imprimida pela rotina de uma professora com cerca de 10 turmas compostas por 25 a 30 estudantes por sala.

Nestes primeiros anos de docência, algumas características que me acompanham até hoje começaram a se desenhar: a certeza de que o diálogo entre professora e estudantes é uma das forças mais importantes no processo educativo, o desejo de inspirar a curiosidade histórica e o olhar crítico e a importância das aulas de História na formação cidadã dos jovens que por alguns anos estariam em contato comigo semanalmente. Nesse contexto, talvez o maior desafio no processo de ensino-aprendizagem tenha sido o interesse deles pelas aulas de História. Muitas vezes manifestado por estudantes mais audaciosos, o questionamento do porquê estudar História sempre fez parte das aulas, junto com outras perguntas, às vezes mais direcionadas à conteúdos específicos daquilo que estava sendo abordado em determinado ponto dos anos letivos.

Em meio aos questionamentos da função do ensino de História dentro e fora da sala de aula, passei a refletir sobre os conteúdos tradicionais abordados ao longo do Ensino Fundamental II, a cerca de sua perspectiva eurocêntrica e muitas vezes descolada da realidade cotidiana das crianças e adolescentes com quem a relação de ensino-aprendizagem buscava estabelecer. Galzerani (2008, p. 231), ecoa estas reflexões

> É possível superarmos a história didática tradicional, com seus conteúdos a priori definidos, com seu currículo manejável e com valores pré-acondicionados? Como construir uma pedagogia baseada no que chamamos de pensamento histórico? Pensamento complexo, que vai muito além das abordagens fragmentadas, sem reproduzir o utopismo da primazia do todo.

A predominância da perspectiva europeia, sobretudo francesa no ensino de História, é perceptível em documentos oficiais, como currículos e legislações, em livros didáticos e materiais de apoio, e até nas disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura em História. Embora muito tenha sido discutido tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito educacional, as aulas de história ainda dedicam um grande espaço às quatro fases da chamada história universal, o chamado esquema quadripartite, com grande foco na construção de uma identidade nacional, corrobora com a cristalização de uma visão sobre o passado linear e único na constituição da Nação (Bittencourt, 2018, p. 48). Em minha experiência docente, estes aspectos corroboram com o desinteresse dos estudantes em sala de aula, além de limitarem o papel do ensino de História na formação cidadã de indivíduos que possam utilizar os conceitos históricos como ferramentas para a compreensão da realidade social a partir de uma análise mais profunda (Schmidt, 1999, p. 149).

Entendendo estes questionamentos como um espaço fundamental para a transformação do olhar dos estudantes, sempre busquei valorizar e incorporar nas aulas de História o uso de relação entre passado e presente, seja por meio de um diálogo cotidiano ou a partir do desenvolvimento de projetos maiores. O curso intensivo sobre educação em Direitos Humanos, ofertado pelo Memorial da Resistência de São Paulo, e o projeto “Participação política: onde eu entro nessa história?” foram alguns dos caminhos encontrados por mim, nesses primeiros anos de atuação, para continuar buscando formas de fomentar o ensino de História como ferramenta de transformação social. Trago destaque para esses projetos pois, após 2018, ser uma professora de História envolvida com tais temáticas, revela mais do que apenas o desejo de causar um impacto positivo em sala de aula, indicando um posicionamento político visto por grande parte da sociedade atual como uma forma de manipular tendenciosamente os estudantes.

No final de 2017, recém-contratada em uma escola privada da Zona Sul de São Paulo, me vi impactada não só pelas mudanças pessoais que o novo emprego me trouxera, mas também pelas consequências da proliferação das ideias do projeto Escola Sem Partido. A escola, atendendo jovens de classe alta de uma região bastante privilegiada, enfrentava naquele momento ataques públicos, liderados por um grupo chamado “Mães pelo Escola Sem Partido", acusando a escola de fomentar a dita “Ideologia de gênero” a partir de recortes de uma exposição organizada por um grupo estudantil abordando diferentes identidades de gênero no espaço escolar. Nesse contexto, passar a integrar o corpo docente, assumindo o curso de História dos 6º e 7º Anos do recém-inaugurado projeto integral da escola com a construção de material didático autoral tornou-se um desafio ainda maior do que o esperado.

Ao elaborar o currículo do 7º Ano, refleti sobre o que considero ser o objetivo central do ensino de História nesse ciclo: compreender as bases da formação da sociedade brasileira. Embora esse propósito só se complete ao final do ano letivo, sempre o utilizei como referência para selecionar conteúdos, organizar o tempo dedicado a cada tema e definir os aspectos e discussões a serem enfatizados em sala de aula. Assim, busquei trabalhar, ao longo do ano, os três eixos identitários que compõem o Brasil: povos originários e indígenas, africanos e afro-brasileiros e europeus.

Para superar o predomínio da perspectiva europeia na História do Brasil, busquei referências acadêmicas sobre educação voltada às questões étnico-raciais. Encontrei diversos materiais que destacavam a relevância do ensino da história e da cultura africana, bem como suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, e incorporei essas discussões à minha prática pedagógica. O que não esperava, entretanto, era a ausência de produções consistentes sobre a história indígena e seu papel na formação dos estudantes. Nos anos seguintes, engajei-me cada vez mais em ampliar meu repertório sobre essa temática.

A produção de material didático autoral envolveu o planejamento, a seleção de textos, a elaboração de slides, atividades de aprendizagem, análises de fontes históricas e avaliações impulsionou-me a buscar constantemente novas referências, incluindo o ingresso no mestrado profissional, o que ampliou meu olhar sobre a prática docente. Nesse contexto, reconheço algumas dificuldades, aqui brevemente apresentadas e discutidas.

1.2 Quais concepções sobre os povos indígenas são reveladas no ensino de História?

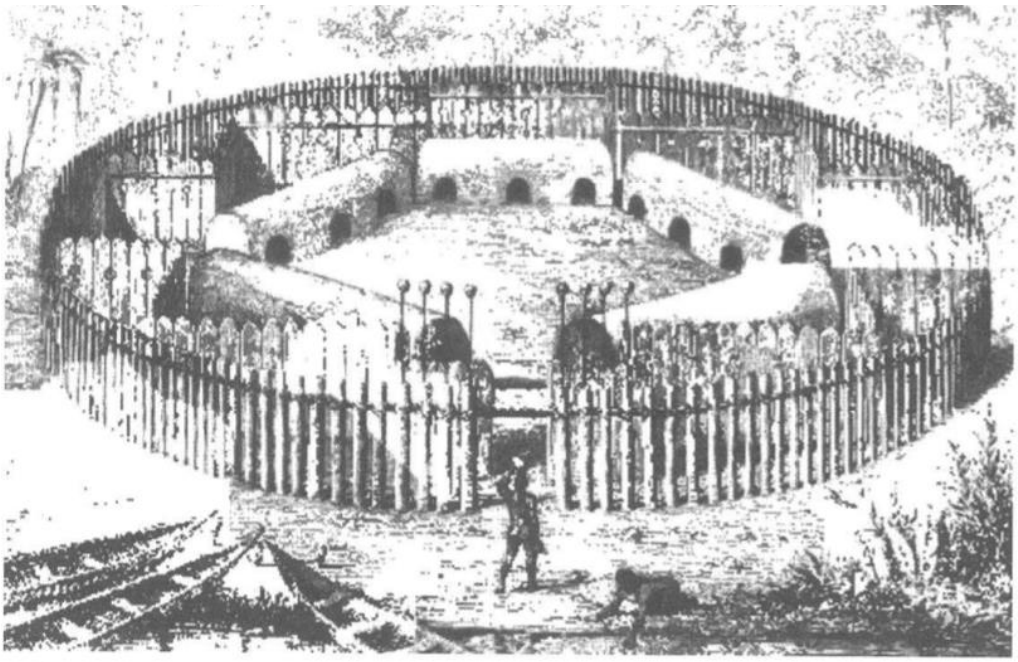
A presença dos povos indígenas enquanto sujeitos históricos da construção da sociedade foi particularmente marginalizada no modelo de ensino de história implementado no século XIX. Conforme mencionado por Wittmann (2015, p. 07), “a visão de que os índios não

teriam história marcou o pensamento de intelectuais ligados ao Instituto Histórico e Geográfico brasileiro (IHGB) durante o século XIX". Cunha (1992, p. 135 *apud* Kayapó, 2019, p. 63), ao discutir a construção de uma visão estereotipada dos povos indígenas na educação nacional, faz referência ao papel de Francisco Varnhagen na disseminação da tese de que os povos indígenas, por uma suposta incapacidade de adequação ao mundo "civilizado", estavam fadados à extinção. Varnhagen, autor da principal publicação sobre a história do Brasil do século XIX, se posicionava claramente contra os povos indígenas, visão esta que invariavelmente infiltrou o ensino de história.

Bittencourt (2013, p. 108), analisa a concepção sobre os povos indígenas no período monárquico a partir do trabalho de Joaquim Manuel de Macedo, membro do IHGB e autor de um dos principais livros didáticos do período monárquico, relacionando a concepção do autor com a visão adotada por Varnhagen no livro História Geral do Brasil. A inserção dos povos indígenas ocorria em apenas dois capítulos, após a chegada dos portugueses na América. É interessante que essa prática tenha se perpetuado até os dias atuais, consolidando uma visão estática dos povos indígenas, que só existem no contato com os portugueses. Assim como em materiais didáticos utilizados até hoje, compreender a população indígena resumia-se a descrever alguns traços dos grupos Tupi, como se toda a população do amplo território que hoje chamamos de Brasil praticasse um único modo de vida.

A permanência de uma visão estática e generalizada sobre os povos indígenas pode ser observada na semelhança entre a figura utilizada na primeira edição do livro *História geral do Brazil*, de 1854, e na figura utilizada em um livro didático publicado em 2022 por uma das principais editoras de livro didático da atualidade.

Figura 1 - Ilustração de aldeia indígena do livro “História Geral do Brazil"



Taba ou aldeia dos índios

Fonte: Varnhagen (1854) *apud* Bittencourt (2013, p. 110)

A figura 1 consiste em uma gravura nomeada "Taba ou aldeia dos índios". Nela, podemos observar cinco construções circundadas por uma estrutura de cerca, onde está retratado, em primeiro plano no centro, um indivíduo em pé ao lado de um segundo indivíduo agachado ao seu lado esquerdo. No canto inferior direito, é possível observar três canoas, e ao fundo rastros de vegetação, com objetivo de retratar a moradia utilizada pelo povo Tupi como uma representação do modo de vida indígena. No contexto em que a presença dos povos indígenas na narrativa histórica do território que viria a ser o Brasil aparece apenas após a chegada dos portugueses na América, a escolha da figura em questão aprofunda não só a visão generalizadora sobre esses povos, mas também corrobora com um olhar de inferioridade em relação a essas sociedades, retratando suas moradias de forma simplista e arcaica. Essa visão distorcida das moradias dos povos originários contribuiu grandemente para uma perspectiva que inferioriza as sociedades indígenas, reforçando a ideia já presente na sociedade do século XIX que categoriza indígenas como indivíduos primitivos, salvos do atraso evolutivo pela colonização. Ao discutir as políticas indigenistas na metade final do século XIX, Manuela Carneiro Cunha (2012, p. 11) apresenta as ideias do período que consagraram essa visão sobre os povos indígenas:

> Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da

> evolução, e que eram portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades "primitivas", condenadas a uma eterna infância. E, porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história.

É interessante que essa prática tenha se perpetuado até hoje, consolidando uma visão estática dos povos indígenas, que só existem na chamada História do Brasil a partir do contato com os portugueses e possuem um único modo de vida, sempre considerado atrasado e menos desenvolvido na comparação com os colonizadores. Embora essa visão já não se sustentava às vésperas do genocídio causado pela colonização da América pelos europeus, onde a diversidade dos povos nativos era ainda mais expressiva, esta análise se faz pertinente mesmo atualmente. Conforme apontado por Ribeiro (2022, p. 161), "Aqueles que se reconhecem como indígenas no Brasil podem viver em ambientes tão distintos quanto a floresta amazônica, o cerrado, o semiárido do Nordeste brasileiro, a mata atlântica ou mesmo os grandes centros urbanos".

Figura 2 - Ilustração de aldeia indígena no livro didático Moderna Compartilha

Formas de organização social

Os Tupi, em geral, andavam nus, com pinturas pelo corpo e adornos feitos de penas. Praticavam a agricultura de subsistência, cultivando mandioca, milho, inhame, abóbora, batata-doce, entre outros alimentos. Coletavam frutos, caçavam e pescavam. Com troncos de árvores, ossos, fibras vegetais, barro e madeira, confeccionavam diferentes artigos, como canoas, arcos e flechas, redes, cestos, vasos e urnas funerárias.

Os Tupi e a maior parte dos povos indígenas que habitavam o Brasil na época da chegada dos portugueses viviam em **aldeias**. As moradias podiam estar organizadas em um círculo ou em fileiras. Porém, em algumas aldeias, havia apenas uma grande casa comum.

As aldeias estabeleciam entre si laços de solidariedade. Entretanto, havia guerras constantes entre povos diferentes. Muitas vezes, os conflitos ocorriam quando um povo queria afirmar sua superioridade sobre outro grupo.

Além disso, os indígenas não tinham um Estado organizado. Entre os Tupi, por exemplo, não existia um poder centralizado, exercido por um rei ou alguém com autoridade para dar ordens aos demais. Reunidos numa espécie de conselho, os líderes, chamados principais, decidiam em conjunto o destino da aldeia. Os primeiros a serem ouvidos eram os membros mais corajosos.

THEODORE DE BRY - ARQUIVO HISTÓRICO DA MARINHA FRANCESA, VINCENNES

Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá, gravura colorizada de Theodore de Bry, 1592.

Fonte: Theodore de Bry, Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá. In: Moderna (Org), 2020.

Assim como na obra de Varnhagen de 1845, o livro didático publicado pela Editora Moderna em 2020 escolhe uma figura representativa do olhar dos europeus sobre as moradias

indígenas no contexto da colonização com o objetivo de representar o modo de vida dos povos indígenas, retratando também o povo Tupi. A semelhança entre as figuras é evidente: ambas imagens retratam construções circulares simples, uma cerca de proteção e barcos no canto inferior direito. Na segunda imagem, entretanto, retrata-se também o conflito entre Tupiniquins e Tupinambás.

A análise de representações visuais das moradias indígenas no período colonial revela um padrão recorrente de generalização nos materiais didáticos de história. Ao tomarem imagens como as demonstradas acima como referência, os livros de história frequentemente retratam as moradias indígenas de maneira uniforme, como se a totalidade das sociedades indígenas presentes no contexto da colonização portuguesa compartilhassem o mesmo modo de vida. Essa abordagem não apenas ignora, mas também dilui a diversidade cultural e arquitetônica das sociedades indígenas, promovendo uma visão homogênea e reducionista que contribui para o apagamento das especificidades culturais desses povos na narrativa histórica.

Esse processo se aprofunda a partir das transformações políticas e sociais que marcaram o final do século XIX e início do século XX. Eventos como a abolição da escravidão, a Proclamação da República, o processo de urbanização e a conquista do direito ao voto para os alfabetizados fomentam a escolarização das classes sociais populares. A identidade nacional e o patriotismo são valorizados a partir de um ensino da história dos grandes feitos, dos heróis que criaram a Nação e continuam representados pela elite, que agora conduz a nação aos ideais de ordem e progresso tão caros ao modelo republicano (Bittencourt, 2018). Assim, a função do ensino de história em sala de aula passa a corroborar com a construção da identidade nacional que reafirmasse os valores positivistas da República. Por décadas a atuação de indígenas como sujeitos históricos atuantes na consolidação da sociedade brasileira foi apagada, para então ser substituída pela inclusão de um olhar generalizador e singular dos povos indígenas no século XIX. O século XX e o seu ideal de "progresso”, por sua vez, enxergam os povos indígenas como um empecilho para os projetos de "modernização” fomentados pelo Estado, forçando o contato com grupos isolados e expulsando-os de seus territórios para a construção das estradas necessárias para a exploração da mineração (Cunha, 2012).

Em meio às transformações do século XX, o mito do índio genérico estava presente nas escolas nacionais da sociedade não indígena. Kayapó (2019, p. 58), analisa a visão estereotipada sobre os povos indígenas no ensino de história, pontuando que "a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico - que fala o tupi, adora Tupã e vive nu nas florestas etc., representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo na ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio.". A instituição do Dia do Índio em 1943, por meio

do Decreto-Lei nº 5.540 assinado durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, embora seja resultado de um importante movimento indigenista latino americano dos anos 1940, o Congresso Indigenista Interamericano, tem em suas celebrações diversos reflexos da visão estereotipada e generalizadora dos povos indígenas presentes nas escolas e na sociedade (Silva, 2022), visões essas que podem ser associadas com as políticas educacionais relacionadas aos povos indígenas já no início do século XX. O artigo de Cristina Pompa (2022, p. 182), sobre a presença e ausência dos indígenas na História do Brasil, corrobora com essa discussão ao refletir sobre o longo processo de construção da imagem dos povos indígenas pelos não indígenas:

> Desde as crônicas do século XVI até a política indigenista do século XX, as descrições dos indígenas são na verdade construções que afirmam a centralidade do Eu "civilizado" a partir da relação com o Outro. Esse Outro indígena, conforme a necessidade, é absolutamente rejeitado como o "bárbaro selvagem" ou, ao contrário, visto como imagem de uma inocência perdida ou como encarnação da ancestralidade mítica da nação. Sempre, de qualquer maneira, visto como distante, separado, perdido.

Como consequência, vivemos um ensino de história que perpetua a construção de uma narrativa eurocêntrica, alocando o "índio" em um passado estático e passivo. Tendo início na chegada dos portugueses em 1500, a História do Brasil ignora aquilo que veio antes, e continua apagando a diversidade cultural dos povos que habitaram este território e excluindo a atuação dos indígenas no processo de constituição da sociedade brasileira. Segundo Gomes (2018) desde o século XVI, poucos relatos trazem a voz do índio em suas próprias línguas, e passados os primeiros anos do contato, onde a curiosidade instigou a escrita de relatos sobre os povos indígenas que aqui estavam (especialmente sobre os Tupinambá) por europeus brancos, não existem muitas descrições das culturas e línguas aqui vividas.

Nesse processo, a visão que se constrói sobre esses povos dentro e fora da sala de aula nos permite perceber a predominância de um olhar único sobre o que é ser indígena no Brasil. O conceito de história única, conforme apresentado por Adichie (2019), consiste em um olhar singular sobre uma pessoa, cultura, ou país, reduzindo as identidades que o compõem a uma única versão, limitada e resumida de si. O perigo da história única é descrito pela escritora:

> mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. (Adichie, 2019).

A discussão proporcionada pela escritora africana Chimamanda Ngozi Adichie dialoga com as reflexões de Walter Benjamin, sobre como a história oficial é sempre contada a

partir do ponto de vista das classes dominantes, que se beneficiam do discurso construído ao criarem uma relação de empatia com as classes dominadas.

> A natureza dessa tristeza se tornará mais clara se nos perguntarmos com *quem* o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. (Benjamin, 2010, p. 55)

A presença de uma história única sobre a formação da sociedade brasileira, fundamentada pelo ponto de vista dos colonizadores, produziu marcas profundas no ensino de História. Apesar da luta cotidiana para construção de um ensino libertador, vemos as permanências desse olhar dentro e fora da sala de aula, seja na percepção da sociedade sobre os povos indígenas na atualidade, seja na constante valorização da cultura europeia, até hoje tida como superior por grande parte da população brasileira.

1.3 Eurocentrismo e a visão cristalizada sobre os povos indígenas

Ensinar a chamada história do Brasil para estudantes do Ensino Fundamental 2, foco particularmente importante no 7º Ano como já mencionado anteriormente, carrega desafios cotidianos. Diversos aspectos demonstram como a proposta pautada no currículo nacional e pelos livros didáticos partem de uma perspectiva da formação de um Estado Nacional que exclui os povos indígenas desde a chegada dos europeus na América. Termos como “descobrimento", “grandes navegações”, a presença de uma linha do tempo linear que parte da chegada dos portugueses no Brasil em 1500 demonstram como o fio condutor revelam uma narrativa eurocêntrica que coloca os colonizadores como protagonistas do processo histórico (Albuquerque, 2021). Essa abordagem ignora ou marginaliza os saberes, experiências e resistências dos povos originários e de outros grupos historicamente subalternizados, favorecendo uma leitura da história que reforça a centralidade da cultura europeia como fundadora e civilizadora da sociedade brasileira.

As imagens utilizadas nos materiais didáticos, como brasões, mapas eurocêntricos, figuras de reis, navegadores e bandeirantes, reforçam visualmente a centralidade da Europa no processo civilizatório. Pouco se valoriza a iconografia dos povos originários, suas cosmologias ou sistemas sociais, o que contribui para sua invisibilidade simbólica no imaginário escolar.

O termo “eurocentrismo” é utilizado frequentemente nas discussões sobre a história do Brasil e nas metodologias de ensino que se consolidaram desde o século XIX. Seja na seleção de conteúdos nos livros de história, seja na herança colonial que permeia a cultura e as

identidades brasileiras, a influência do ponto de vista advindo das raízes culturais europeias é inegável na sociedade e, consequentemente, no espaço escolar. Ainda assim, a reflexão aqui proposta sobre o termo tem como objetivo contextualizá-lo historicamente a partir de um ponto de vista acadêmico, possibilitando uma análise sobre suas raízes e relações com o ensino de história. Por fim, pretende-se discutir as relações entre o eurocentrismo e a visão cristalizada sobre os povos indígenas, analisando suas consequências no ensino de história.

O historiador turco-americano Arif Dirlik, em seu brilhante artigo "Is there History after Eurocentrism?: Globalismo, pós-colonialismo e a rejeição da História?"[2], aponta que após o século XIX, os Euroamericanos haviam conquistado o mundo e nesse contexto produziram-se as justificativas ideológicas para essa conquista, sendo o eurocentrismo uma consequência da visão binária "Europeus/Outros" ao longo desse processo.

Nesse sentido, podemos estabelecer a relação intrínseca entre o eurocentrismo e o processo de colonização, analisando suas consequências não só em um aspecto discursivo e cultural, mas também nas estruturas de poder constitutivas da modernidade eurocêntrica estabelecida.

Essa discussão é particularmente relevante ao presente trabalho em duas esferas: em primeiro momento, o que salta aos olhos ao pensarmos no eurocentrismo, podemos analisar o papel do ensino de história na construção discursiva de uma ideologia eurocêntrica sobre nossa própria história é inegável. Conforme apontado por Dirlik (1999, p. 3),

> EuroAmericans conquered the world, renamed places, rearranged economies, societies, and politics, and erased or drove to the margins premodern ways of knowing space, time, and many other things as well. In the process, they universalized history in their own self-image in an unprecedented manner.

Essa construção impacta particularmente os grupos marginalizados na história oficial, entre eles os povos indígenas, os africanos e afrodescendentes, as mulheres e outras ditas minorias. Pensar as origens da sociedade brasileira, por séculos, resumiu-se à construção de uma narrativa sobre a chegada dos europeus no território brasileiro, nas contribuições heroicas dos portugueses ao trazerem a civilidade e a moral cristã-católica para os "bons selvagens" que aqui viviam. Em sua importante crítica ao colonialismo, e consequente ao eurocentrismo, Aimé Césaire (2020), argumenta que a associação do cristianismo à civilização, em contraste às categorizações que associaram o paganismo à selvageria ao longo do processo

---

[2] Em livre tradução, "Há História depois do Eurocentrismo? Globalismo, pós-colonialismo e a rejeição da História", foi publicado em em 1999 e discute o paradoxo do Eurocentrismo. DIRLIK, Arif. Is There History after Eurocentrism?: Globalism, Postcolonialism, and the Disavowal of History. Article in Cultural Critique · March 1999, No. 42., p. 1-34, 1999.

de colonização resultou em justificativas colonialistas e racistas que tiveram como vítimas os povos indígenas, asiáticos e africanos (Césaire, 2020, p. 11).

Embora essa discussão seja fundamental e bastante estabelecida em diversas análises, é importante ampliar a discussão sobre as relações entre o ensino de História a partir de uma perspectiva mais estrutural, à luz das discussões apontadas por Dirlik (1999). O autor aponta para a importância de se pensar o eurocentrismo como um fenômeno histórico, sendo assim somente entendido a partir da análise de como as estruturas de poder euramericanas produziram o eurocentrismo, globalizando os seus efeitos e universalizando suas reivindicações históricas ao longo dos últimos cinco séculos.

É nesse processo que se perpetua uma visão cristalizada sobre os povos indígenas, baseada em um modelo de ensino que parte de uma visão de história eurocêntrica, em que mesmo com os recentes esforços de se incluir a temática no currículo oficial, muitas vezes o faz a partir de pequenos recortes ou boxes de informações nos conteúdos enraizados nas aulas de história. De acordo com Wittmann (2015), ao ressaltar a importância da valorização da diversidade da sociedade brasileira, especialmente no que tange às populações indígenas, esses povos ainda são vistos de forma estática: como aqueles que desapareceram ou estão prestes a desaparecer, deixando de serem considerados indígenas ao assumirem qualquer traço da cultura não indígena, aprofundando a dificuldade em enxergar esses povos como sujeitos atuantes e de se entender as transformações ocorridas em suas (diversas) sociedades.

Ensinar a partir de uma perspectiva eurocêntrica leva ao silenciamento das pluralidades dos sujeitos e experiências que compõem a história do Brasil, limitando a compreensão dos estudantes sobre o passado, mas também contribuindo para a reprodução de uma narrativa única, conforme apontado por Adichie (2019). É inegável também que a versão tradicional desta história foi construída a partir da perspectiva dos vencedores, conforme alertado por Walter Benjamin (2010), ressaltando os feitos dos colonizadores europeus durante o contexto da expansão marítima e da colonização da América. Como consequência, vivemos a construção e manutenção de uma identidade nacional homogênea e idealizada, e muitas vezes as aulas de História tornam-se instrumentos de reprodução de um projeto de nação excludente, que desconsidera as múltiplas temporalidades, culturas e saberes que compõem a pluralidade da sociedade brasileira.

1.4 Ensino de História Indígena: a Lei 11.645/08

Romper com a perspectiva eurocêntrica no ensino de História é um processo complexo, que demanda não apenas mudanças no currículo e nos materiais didáticos, mas também uma transformação profunda nas práticas escolares. Em sala de aula, o desafio de abordar a história e a cultura dos povos indígenas de forma crítica e respeitosa esbarra, muitas vezes, em resistências advindas de concepções cristalizadas sobre o passado nacional e reproduzidas pela comunidade escolar: estudantes, famílias, coordenação, direção entre outros. A situação se agravou a partir das eleições presidenciais de 2018, quando discursos negacionistas passaram a ganhar espaço na mídia, fragilizando ainda mais os esforços por uma educação voltada à valorização da diversidade e dos direitos humanos.

Ser uma professora que se propõe a trabalhar com temas como o ensino da história indígena frequentemente enfrentando pressões políticas, censura velada ou explícita, e até mesmo perseguições, como as impulsionadas por movimentos como o "Escola Sem Partido" senti na prática docente os desafios de manter um ensino comprometido com a valorização das múltiplas identidades que compõem a história do Brasil. Foi justamente nesse contexto que busquei nas legislações educacionais, em especial na Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), uma base legal que amparasse e legitimasse o trabalho com a temática indígena em sala de aula.

Publicada no dia 10 de março de 2008, durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) tem como objetivo "incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A lei, direcionada para todo o currículo escolar, mas com ênfase nas áreas de educação artística, literatura e histórias brasileiras, prevê a inclusão de diversos conteúdos relacionados à aspectos da história e da cultura brasileira, considerando a atuação dos africanos, afrodescendentes e indígenas na formação da população brasileira a partir do resgate das contribuições destes em diversos aspectos, sejam eles sociais, políticos ou econômicos.

A implementação desta legislação tem uma importância central nas mudanças e transformações no trato com a temática indígena em sala de aula. Conforme apontado por Kayapó (2019), a promulgação da Lei 11.645/2008 representa um marco importante no ensino de história, ao abrir espaço para a valorização das memórias e culturas dos povos indígenas, historicamente silenciadas pelos discursos hegemônicos. Com a instituição desta legislação, possibilita-se um processo revisão crítica dos currículos escolares, que contribuíram com a invisibilização e silenciamento dos povos indígenas na sociedade.

A existência de uma legislação que prevê a obrigatoriedade do ensino de história indígena ampara professoras e professores em sala de aula ao abordar a temática a partir de um olhar crítico, possibilitando a discussão sobre o papel dos povos indígenas na história e cultura da sociedade brasileiro. Segundo Kayapó (2019, p. 70),

> Para avançarmos no debate, é necessário que tenhamos clareza sobre a identidade desses sujeitos que a sociedade, a escola e o Estado têm apelidado genericamente de índio. Portanto, é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente. A partir daí, é possível e necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a história negaram.

Wittmann (2015), ao refletir sobre a importância da construção de uma Nova História Indígena, propõe uma mudança de paradigma ao priorizar as vozes e interpretações dos próprios povos indígenas sobre sua história, em contraposição à tradição historiográfica que, por muito tempo, os tratou como objetos de estudo e negou sua agência histórica. A Lei 11.645/2008 contribui para essa nova construção ao prever a inserção da temática indígena em diferentes momentos do ensino de História.

Embora a lei 11.645/08 (Brasil, 2008) tenha sido criada para promover uma educação mais inclusiva e para combater preconceitos históricos no Brasil, especialmente relacionados às populações afro-brasileiras e indígenas, inserindo conteúdos relacionados à essas temáticas na BNCC, as dificuldades enfrentadas ao se pensar na relevância do Ensino de História Indígena no espaço escolar, e em especial nas aulas de História, são marcadas por disputas de poder entre aquilo que se propõe no currículo oficial e aquilo que se efetiva na sala de aula. Segundo Almeida Neto (2022, p. 83-84)

> a exclusão, ou o tratamento estereotipado de determinados conteúdos em sala de aula, como história e cultura indígena, geralmente não causa surpresa; pelo contrário, sua inclusão pode até ser tomada como "inchaço do currículo escolar", por exemplo, como denominou o jornal *O Estado de São Paulo*, em editorial de 20 de agosto de 2010, afirmando com ironia que os professores seriam "obrigados a lecionar disciplinas criadas com o objetivo de resgatar 'a dívida histórica da escravidão' e a 'divida social com os povos da floresta'

É nesse processo que se perpetua uma visão cristalizada sobre os povos indígenas, baseada em um modelo de ensino que parte de uma visão de história eurocêntrica, em que mesmo com os recentes esforços de se incluir a temática no currículo oficial, muitas vezes o faz a partir de pequenos recortes ou boxes de informações nos conteúdos enraizados nas aulas de história. De acordo com Wittmann (2015), ao ressaltar a importância da valorização da diversidade da sociedade brasileira, especialmente no que tange às populações indígenas, esses

povos ainda são vistos de forma estática: como aqueles que desapareceram ou estão prestes a desaparecer, deixando de serem considerados indígenas ao assumirem qualquer traço da cultura não indígena, aprofundando a dificuldade em enxergar esses povos como sujeitos atuantes e de se entender as transformações ocorridas em suas (diversas) sociedades. No próximo capítulo, serão exploradas possibilidades de se romper com essa perspectiva, construindo pontes para a valorização da história e cultura indígena no ensino e história.

Enquanto professora dos 6º e 7º anos há mais de 10 anos, assisti o reflexo da implementação da Lei 11.645/18 nos livros didáticos publicados nos últimos anos. Atualmente, já no 6º ano do Ensino Fundamental, estes livros abordam a pré-história brasileira mencionando os povos originários em distintas regiões do território, como os povos dos sambaquis, os marajoaras, entre outros. No 7º ano, a temática indígena aparece no contexto da colonização portuguesa. Embora alguns livros dediquem capítulos específicos a diferentes povos e modos de vida, o desafio de abordar essa temática a partir das perspectivas indígenas dando espaço às suas vozes em primeira pessoa ainda é significativo.

Dessa forma, é possível afirmar que, apesar da obrigatoriedade legal, o ensino de História Indígena ainda enfrenta inúmeros desafios, seja pela escassez de materiais didáticos que tratem criticamente a temática, seja pela falta de formação específica de professoras e professores das mais diversas áreas, capazes de incorporar em suas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar um olhar sensível e informado sobre os povos indígenas.

2. RUPTURAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 Currículo, planejamento e o cotidiano docente: entre prescrições oficiais e a prática em sala de aula

Publicada em 2018, a BNCC é o documento oficial que regulamenta as práticas pedagógicas a serem implementadas no Ensino Básico em todo território nacional (Brasil, 2018). Resultado de um processo de elaboração que começou em 2015 pelo Ministério da Educação, a BNCC foi colocada em prática de forma progressiva, sendo totalmente adotada a partir de 2020.

Foi no período de implementação definitiva da BNCC nas escolas brasileiras que enfrentei um dos maiores desafios da minha vida profissional. Após uma mudança significativa na passagem de 2020 para 2021, que incluiu a troca de cidade em meio à pandemia de COVID-19, passei a atuar como professora de História dos 6º e 7º anos em uma escola particular na cidade de Sorocaba.

Localizado em uma área privilegiada da zona sul da cidade, o Colégio Uirapuru atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, oferecendo também certificação internacional por meio do programa Dual Diploma, em parceria com a *University of Missouri*, e integrando a rede de Escolas Associadas da UNESCO[3]. Consolidado há mais de três décadas como uma escola de elite, o colégio tem como público-alvo majoritariamente estudantes oriundos de famílias de alto poder aquisitivo, compostas, em grande parte, por médicos, políticos, delegados, advogados, entre outros profissionais de prestígio na cidade. Essa configuração social reflete-se também no ambiente escolar, onde percebe-se a predominância de posicionamentos políticos alinhados à direita, frequentemente evidenciada nas manifestações e interações dos estudantes, especialmente em períodos eleitorais. Esse perfil do colégio e de sua comunidade escolar impôs desafios específicos ao trabalho docente, particularmente na abordagem de temas que propõem uma revisão crítica de narrativas tradicionais e eurocentradas.

Durante o processo de adaptação a esse novo ambiente de trabalho, com um modelo de planejamento distinto, novos materiais didáticos e uma nova comunidade escolar, me deparei com uma fala recorrente nas formações realizadas no início do ano letivo: para garantir a excelência acadêmica, a instituição afirmava não apenas seguir as diretrizes da BNCC, mas também ir além das competências e habilidades nela previstas.

---

[3] Informações retiradas do site oficial do Colégio. Disponível em: https://site.colegiouirapuru.com.br/institucional/colegio/. Acesso em: 28 de abril de 2025.

O modelo de planejamento adotado, naquele período organizado em quatro bimestres, previa uma extensa descrição das sequências didáticas a serem implementadas ao longo das aulas. Após a apresentação do objetivo geral, da ementa e do material didático utilizado, o documento segue com a descrição das competências relacionadas e habilidades a serem desenvolvidas. Conforme orientação da coordenação, a seleção destas competências e habilidades deveria ser realizada a partir da BNCC da série em questão, podendo ser complementada com outros objetivos de aprendizagem autorais. O planejamento parte então para a descrição das informações relacionadas ao conteúdo programático, detalhamento das aulas, do uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos e forma de avaliação. A tabela a seguir, retirada do plano de ensino do 1º Bimestre de 2021, retrata os critérios esperados no planejamento das aulas de História do 7º Ano do Ensino Fundamental e exemplifica a descrição das primeiras aulas ministradas.

Figura 3 Planejamento docente de 2021

PLANEJAMENTO DE CURSO 2021

COMPONENTE CURRICULAR: **HISTÓRIA**

ANO: **7º ANO**

PROFESSOR (A): GABRIELA DROICHI ANTONIO

1º BIMESTRE 2021

1. OBJETIVO GERAL:
O curso de História tem como objetivo geral compreender o processo de formação das sociedades humanas, abordando acontecimentos históricos do período medieval e da Idade Moderna. Alunos e alunas terão contato com fontes históricas primárias dos períodos históricos estudados, de modo a desenvolver o pensamento histórico a partir da relação presente-passado e da análise das permanências e rupturas ao longo do tempo.

2. EMENTA:
Fim do Império Romano e suas consequências nas sociedades da antiguidade. Surgimento e desdobramento do feudalismo na Europa. Sociedades da América pré-colombiana. Renascimento, transformações na ciência e no comércio. Viagens marítimas europeias e o encontro com o outro. Conquista e colonização na América Espanhola e na América Portuguesa. Escravização e comércio de pessoas: o tráfico transatlântico, a escravização na América. Expansão da América Portuguesa.

3. MATERIAL DIDÁTICO:
PROJETO ARARIBÁ PLUS: HISTÓRIA (7º ano). Livro digital.

4. PROGRAMAS BIMESTRAIS

SEMANA/ AULA	COMPETÊNCIA(S) RELACIONADA(S)	HABILIDADE(S) A SER(EM) DESENVOLVIDA(S)	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	DESCRIÇÃO DA AULA • DESCRIÇÃO COMPLETA DAS AÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES ○ DIVISÃO POR ETAPAS ○ ESTIMATIVA DE TEMPO NAS ETAPAS • DESCRIÇÃO DE TAREFA DE CASA E ENCAMINHAMENTOS PARA PRÓXIMA AULA	RECURSOS TECNOLÓGICOS E MATERIAL PEDAGÓGICO • MATERIAIS • LINKS DE PLATAFORMAS • LINKS DE DOCUMENTOS UTILIZADOS	FORMA(S) DE AVALIAÇÃO
AULA 1	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da	- Experimentar o método de construção do conhecimento histórico a partir da pesquisa, análise e seleção de fatos históricos.	Aula inaugural	**1ª Etapa: Recepção dos alunos e alunas (5 minutos)** **2ª Etapa: Apresentação da professora (5 minutos)** **3ª Etapa: Instruções da dinâmica (10 minutos)**	- Apresentação de slides.	- Participação oral nos momentos expositivos-di alogados.

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4 - Planejamento docente de 2021

	produção historiográfica. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	- Introduzir/ experimentar os conteúdos e métodos a serem desenvolvidos ao longo do ano (análise de fontes históricas para construção do conhecimento sobre diferentes sociedades)		- Pergunta disparadora: "O que é uma fonte histórica?". - Reflexão sobre o uso de fontes históricas para compreender um grupo ou uma sociedade. - Provocação: Caso um historiador ou historiadora venha a estudar a comunidade Uirapuru dentro de alguns anos, quais objetos poderiam ser utilizados para saberem quem nós somos e como vivíamos? - Cada aluno se apresenta, dizendo qual objeto deixaria para que os pesquisadores possam pesquisar a turma e o motivo da escolha deste objeto. **4ª Etapa: Apresentação dos alunos (40 minutos)** **5ª Etapa: Atividade de análise de fontes históricas (25 minutos)** Projeção de imagens de fontes históricas relacionadas às sociedades que serão estudadas ao longo do ano. Os alunos e alunas deverão realizar inferências sobre o modo de vida dos indivíduos que produziram os objetos analisados e registrar as informações no caderno. **Finalização e despedida (5 minutos)**		- Atividade de análise de fontes históricas.
Aula 2	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.	- Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	- Retomada: o que aprendemos em 2020?	**1ª Etapa: Recepção dos alunos e alunas (10 minutos)** **2ª Etapa: Atividade de retomada (30 minutos)** Elaboração de mural coletivo no PADLET: alunos criarão um post em tópicos com os conteúdos aprendidos em 2020, com foco principal no 4º Bimestre. **3ª Etapa: Momento expositivo (45 minutos)** A professora irá realizar um momento expositivo-dialogado retomando os conteúdos aprendidos em 2020. Durante a exposição os alunos irão registrar no caderno a linha do tempo com os períodos históricos já estudados (pré-história e história antiga). **Finalização e despedida (5 minutos)**	- Apresentação de slides. - www.padlet.com - Vídeo "As sociedades Feudais".	- Postagem no padlet. - Participação oral no momento expositivo.
Aula 3		- Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.	A formação da Europa Medieval - Descentralização política na América Medieval	**1ª Etapa: Recepção dos alunos e alunas (10 minutos)** **2ª Etapa: Atividade - Leitura e análise de mapas (30 minutos)** Os alunos irão realizar, individualmente, a atividade de análise e comparação dos mapas do Império Romano e dos Reinos Germânicos. **3ª Etapa: Correção da atividade (30 minutos)**	- Apresentação de slides.	- Atividade de leitura e análise de mapas. - Participação oral no momento expositivo.

Fonte: Elaborado pela autora

Embora consciente dos impactos gerados pelo discurso de valorização da BNCC no espaço escolar, que muitas vezes negligencia as limitações e contradições presentes no documento, passei a estudar o processo de elaboração e implementação deste documento, bem como das concepções de ensino de História nele delineadas. A partir dessa análise, procurei orientar minha prática pedagógica com base em uma apropriação crítica da BNCC, utilizando sua legitimidade normativa para fortalecer o trabalho com temáticas frequentemente marginalizadas, como a defesa dos direitos humanos, o respeito à diversidade e a valorização dos sujeitos historicamente silenciados nas narrativas tradicionais.

A BNCC, apesar de ser um documento de grande alcance e importância para a educação brasileira, não está isenta de críticas, especialmente quando analisada a partir de sua aplicação em contextos específicos como o ensino de História. Almeida e Silva (2022, p. 197) ressaltam que para além de uma prescrição técnica, configura-se também como um campo de disputas entre diversos atores sociais, disputas essas que foram publicamente debatidas no contexto de elaboração do documento em meados de 2015. Essas disputas resultam na legitimação de uma determinada concepção de educação, de uma determinada perspectiva sobre o ensino de História.

A concepção sobre o ensino de História vencedora, perceptível no documento final publicado e em sua implementação no cotidiano escolar, revela uma disputa entre os espaços ocupados, nos documentos, nos livros didáticos e consequentemente no tempo de aula. por vencedores e vencidos. Aqueles que, durante o debate público no processo de criação da BNCC,

ousaram defender a inclusão das temáticas caras aos excluídos da história, entre eles indígenas e negros conforme determinado pela lei 11.645/08 (Brasil, 2008), foram duramente atacados em suas vidas pessoais e desqualificados em suas práticas profissionais (Almeida e Silva, 2022, p.200).

Conforme apontado por Silva (2022, p. 07),

> Com poucas variações, o Ensino de História no Brasil ainda é pautado pelo eurocentrismo, pela ideia de que a história do país é uma derivação da expansão europeia e pela negação do protagonismo de populações indígenas, africanas e seus descendentes, além de outros povos.

A discussão apresentada pelo autor ao problematizar a elaboração da Base Curricular Comum para a Educação Básica Brasileira, analisando especificamente as disputas e debates por trás da elaboração da matriz curricular de História em 2015, ressalta a resistência que as propostas de superação do modelo quadripartite baseado na linha do tempo eurocentrada encontraram, seja por parte dos historiadores especialistas formadores da comissão, ou por professores de História do Ensino Básico, especialistas no ensino de História entre outros. Ao longo das diversas versões propostas nesse processo, a versão protocolada e vigente até os dias atuais concentra grande parte do currículo para os estudos voltados aos tradicionais períodos da História Geral: Pré-História e Idade Média sendo contemplados ao longo do 6º Ano, Idade Moderna como foco do 7º Ano, fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea trabalhados no 8º Ano, finalizando o 9º Ano do Ensino Fundamental com o aprofundamento sobre os acontecimentos históricos dos séculos XX e XXI. Ao transportar essa divisão de conteúdos para a produção de livros didáticos alinhados à BNCC, professoras e professores se deparam com pequenas inserções, como notas de rodapé, atividades complementares e capítulos pontuais que possibilitam abordar grupos que foram fundamentais na constituição da sociedade brasileira, entre eles os povos originários, os grupos indígenas presentes na atualidade e os africanos e afrodescendentes.

Apesar de suas ambiguidades e limitações, a BNCC apresenta, em sua formulação, brechas e diretrizes que podem ser mobilizadas pelo professor para a promoção de práticas educativas críticas e emancipadoras. Essas brechas se manifestam, por exemplo, nas diretrizes que enfatizam a valorização da diversidade cultural, o respeito aos direitos humanos e a formação de uma consciência histórica crítica. Se apropriar dessas brechas possibilita a promoção de práticas pedagógicas que confrontam o eurocentrismo ainda hegemônico, além de garantir um aparato legal que protege a atuação docente de eventuais questionamentos advindos da comunidade escolar. É bastante comum, especialmente em escolas privadas, que

as famílias entrem em contato com a coordenação para questionar o ensino de temáticas que atualmente estão em disputa diante da polarização política que vivemos desde 2018. Nesses momentos, garantir um planejamento alinhado à base curricular permite um respaldo diante destes questionamentos, protegendo a atuação das professoras e professores.

Muitos desses avanços acompanham debates no campo acadêmico sobre a função do ensino de História. A visão linear consolidada pela tradicional linha do tempo passou a ser questionada, abrindo espaço para a construção de conhecimentos que privilegiam a relação passado-presente e as noções de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, competências essas explicitamente previstas (Brasil, 2018, p. 397). Esses avanços favorecem a valorização da compreensão de processos históricos em detrimento da simples memorização de eventos isolados.

A BNCC revela ainda a influência de diferentes correntes historiográficas, especialmente da Escola dos Annales, com sua perspectiva de diversificação do fazer historiográfico a partir da contribuição de outras ciências (Burke, 1997). Entre eles, destaca-se o estímulo à utilização de diferentes fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem, fomentando a curiosidade, o pensamento crítico e o desenvolvimento de uma postura investigativa. Nesse contexto, o documento abre espaço para a implementação de práticas pedagógicas e metodologias que coloquem em foco a construção da autonomia dos estudantes, rompendo com a lógica tradicional de transmissão unilateral de conhecimento, conforme será explorado no tópico seguinte.

2.2 Estudantes enquanto agente autônomos

O ensino de História, especialmente quando se propõe a abordar a temática indígena de forma crítica, exige uma postura pedagógica dialógica e reflexiva, que reconheça a experiência e os conhecimentos prévios dos estudantes envolvidos no processo educativo. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos prontos, mas construir, junto aos estudantes, novos olhares sobre o passado e suas múltiplas narrativas, como aponta Paulo Freire (2011b). A compreensão rompe com a lógica bancária da educação e desafia o professor a se reconhecer como sujeito em constante formação, disposto a escutar, a duvidar e a reconstruir saberes a partir do diálogo com os estudantes. Assim, este capítulo propõe refletir sobre o papel do professor de História como mediador de sentidos, especialmente no que se refere ao ensino das histórias e culturas indígenas, em um movimento que exige tanto conhecimento teórico quanto sensibilidade para escutar as vozes historicamente silenciadas.

A questão da autonomia no contexto escolar se faz presente em diversos contextos. Formar cidadãos autônomos se propaga como um ideal de diversas escolas, estampando outdoors, sites institucionais e projetos pedagógicos. Mas o que é autonomia? A qual projeto político pedagógico esse ideal serve? Esses questionamentos vêm acompanhando minha prática pedagógica, especialmente à luz das transformações que venho assistindo dentro e fora do espaço escolar no que tange os anseios, direitos e deveres de adolescentes no processo formativo que acompanho regularmente em um período tão latente de suas vidas.

Conforme apontado por Freire (2011b, p. 42), o papel de professoras e professores na formação de cidadãos críticos reside em criar condições que possibilitem aos educandos a experiência profunda de se assumirem como indivíduos sociais, históricos, pensantes, comunicantes, e capazes de transformar a realidade, pautado em um processo de ensino-aprendizagem que fomenta nos estudantes a construção de uma identidade autêntica e consciente, inerente à prática educativa crítico-criativa. Sendo assim, formar um indivíduo autônomo refere-se à criação de condições para que o estudante se reconheça como um sujeito de sua própria história, tendo a capacidade de agir com consciência crítica diante de situações reais e cotidianas.

Apesar disso, exercer o papel de uma educadora que respeita a autonomia e a dignidade dos estudantes tem se tornado cada vez mais desafiador. Em um contexto escolar no qual grande parte dos alunos encontra pouco sentido nas aulas, imersos em um mundo imediatista e envolvidos por prazeres rápidos proporcionados pelas redes sociais e pelos videogames, o conhecimento superficial de um vídeo de 60 segundos parece, muitas vezes, mais atrativo e eficaz do que aquele construído no espaço escolar. A sala de aula tradicional, sua configuração em fileiras, a constante exigência de obediência e silêncio, nunca fez tão pouco sentido quanto nos últimos anos.

Nesse sentido, ao compreender que a autonomia do educando deve ser respeitada como um princípio ético fundamental, me sinto convocada a refletir criticamente sobre o lugar que ocupo em sala de aula e sobre o tipo de professora que desejo ser. É nessa direção que me inspiro nas palavras de Paulo Freire, que nos desafia a assumir uma postura ética e comprometida com a dignidade do outro, reconhecendo o papel formador que exercemos na construção de sujeitos críticos, sensíveis e autônomos (Freire, 2011b, p. 58).

Esta reflexão é particularmente importante diante da constatação da permanência de uma história única, conforme o conceito definido por Adichie (2019), que tantas vezes silenciou os povos originários. Ser uma educadora comprometida com a autonomia dos estudantes, à luz da ética freireana, exige romper com as práticas que os tratam como recipientes

passivos e apostar em metodologias que devolvam a eles a condição de sujeitos históricos. Nesse sentido, ensinar história indígena não pode se limitar ao cumprimento de uma exigência legal; trata-se de um posicionamento político e pedagógico. Ao colocar os povos indígenas como protagonistas de suas próprias narrativas, por meio do uso de fontes diversas e da escuta ativa de suas vozes, ofereço aos meus estudantes não apenas conhecimento, mas também a possibilidade de exercerem sua autonomia ao interpretar criticamente o passado e o presente.

Valorizar os saberes prévios dos estudantes e reconhecer nas múltiplas histórias, especialmente aquelas contadas pelos povos que foram historicamente marginalizados, a potência para formar sujeitos críticos, éticos e solidários, parece ser um importante passo para construir a autonomia dentro e fora da sala de aula. Ao trabalhar a história dos povos indígenas, criamos a possibilidade de que eles não apenas conheçam novas versões do passado, mas que desenvolvam a capacidade de se indignar diante das injustiças, de perceber as permanências do colonialismo em nossa sociedade e de construir outras formas de convivência, baseadas no respeito, na escuta e na valorização da diversidade, e essa prática pode ser estabelecida a partir de pequenas adaptações no planejamento das aulas, como por exemplo o uso de perguntas disparadoras ao iniciar novos temas.

Ao iniciar o capítulo referente ao início da História do Brasil no 7º Ano, busco sempre partir das perguntas “Quem conta a História do Brasil?” e “Quando começa a História do Brasil?”. Permitindo que os estudantes compartilhem seus conhecimentos prévios sobre a temática, além de ajudar no diagnóstico de possíveis preconceitos e estereótipos sobre os povos originários. É sempre interessante perceber a reprodução da narrativa sobre a chegada dos portugueses em 1500 de forma imediata, quase automática, como se fosse um marco natural e inquestionável do início da história do Brasil. A visão, cristalizada ao longo do tempo por livros didáticos, currículos escolares e outras formas de mediação cultural, evidencia o quanto a narrativa oficial se impõe sobre o imaginário dos estudantes, muitas vezes sem espaço para questionamentos. No entanto, basta uma simples provocação: “mas e as pessoas que estavam aqui antes da chegada dos portugueses?”, para que novas possibilidades de compreensão comecem a emergir. Essa pergunta, por mais básica que pareça, abre espaço para o questionamento sobre a linearidade da história ensinada e convida os estudantes a pensarem o passado a partir de outras perspectivas, especialmente a dos povos originários. A reflexão e o debate crítico a partir dessa provocação tem um potencial transformador na sala de aula. É neste momento que a autonomia intelectual começa a se construir: quando os estudantes se sentem autorizados a duvidar, a questionar, a reconstruir. Reconhecer que existia uma multiplicidade de povos, culturas, línguas e modos de vida antes da chegada dos portugueses não apenas

amplia o repertório histórico dos estudantes, mas também os convida a desconstruir as ideias naturalizadas sobre as origens da sociedade brasileira, deslocando o protagonismo da história única para múltiplas vozes e experiências.

Com o movimento de escuta, acolhimento e provocação, reconheço o papel que desejo assumir enquanto professora: não a de transmissora de conteúdos prontos, mas a de mediadora de sentidos, alguém que aposta na potência dos estudantes para questionar, investigar e reconstruir narrativas. Inspirada pelos princípios de Paulo Freire, entendo que respeitar a autonomia do outro implica criar oportunidades reais para que o estudante exercite sua curiosidade, entre em contato com diferentes perspectivas, em especial aquelas silenciadas pela história oficial, e se reconheça como agente capaz de transformar seu entorno. No ensino de história indígena, o compromisso se torna ainda mais urgente, pois implica desafiar séculos de apagamento e oferecer aos estudantes as ferramentas necessárias para reconstruir a história do Brasil a partir de múltiplas vozes e temporalidades.

3. PRÁTICAS EM SALA DE AULA: RESISTÊNCIA E CAMINHOS A PERCORRER

3.1 Contexto de aplicação

A proposta de intervenção pedagógica aqui descrita faz parte de um conjunto de experiências vividas por mim junto aos estudantes do 7º Ano do Colégio Uirapuru. Integrando o segmento do Ensino Fundamental II, as 4 turmas dessa faixa serial costumam possuir entre 25 e 30 alunos por sala, frequentando aulas em período semi-integral, onde os alunos frequentam as aulas regulares das 7h15 às 12h15 de segunda à sexta, com o chamado período estendido às terças e quintas, com aulas das 13h15 às 14h45. O aumento de carga horária, que teve início em meados de 2021, parte da escolha institucional de ofertar, na grade de aulas regulares, uma carga horária de 4 aulas de língua inglesa, 2 aulas semanais da disciplina de projetos, além das disciplinas regulares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. As aulas de História concentram a carga horária de 3 aulas de 45 minutos, normalmente oferecidas em blocos de 1 hora e 30 minutos, sendo um desses blocos semanal e outro quinzenal, intercalando com as aulas de Geografia que seguem a mesma carga horária.

O ano letivo é dividido trimestralmente. Cada trimestre possui entre 12 e 14 blocos de aula, e um processo avaliativo formado por uma prova de múltipla escolha, representando 25% da nota, uma prova dissertativa, representando 50% da nota, além de dois instrumentos processuais, que juntos garantem os outros 25% das notas dos estudantes. As atividades avaliativas realizadas ao longo do trimestre sempre são avaliadas com a atribuição de notas de 0 a 10 pontos, que resultam na média ao final do trimestre. O critério para aprovação baseia-se na obtenção 5,0 pontos por trimestres, e caso o estudante não atinja a pontuação mínima ao final do ano letivo, este é convocado para a realização de recuperação anual, que consiste na participação de aulas extras e na realização da prova de recuperação. Embora os estudantes apresentem bons resultados, em casos de dificuldades de aprendizagem específicas, a escola oferta grupos de apoio pedagógico ao longo do ano, que acabam funcionando como um processo de recuperação paralela.

Como já mencionado anteriormente, o planejamento trimestral ocorre tendo como base os conteúdos da BNCC e do livro didático adotado pela escola. Atualmente, o livro adotado é o Geração Alpha 7, da Editora SM. Apesar do uso destes documentos norteadores, tenho autonomia para produzir conteúdos autorais, como apresentações de slides, textos de apoio e atividades. Também utilizo com frequência fontes históricas primárias, que são analisadas pelos estudantes como forma de investigarem os acontecimentos históricos

estudados. O processo de análise de fontes históricas é realizado a partir de uma versão adaptada do método científico, onde os estudantes preenchem fichas técnicas do material analisado, identificando nome, função, material produzido e características gerais. Em seguida, elaboram hipóteses e inferências sobre o material analisado, sempre baseados em elementos verificáveis da própria fonte histórica, no repertório cultural prévio e nos conhecimentos adquiridos nas aulas de história. Nas análises de quadros, pinturas e gravuras, a análise sempre parte de uma descrição técnica da imagem, onde os estudantes organizam mentalmente os elementos visuais presentes e utilizam ferramentas linguísticas para aprimorar a produção textual a partir da produção de parágrafos descritivos para posteriormente relacionar estes elementos ao contexto histórico estudado.

O material didático adotado tem como primeiro conteúdo o estudo sobre os povos da África Subsaariana. De forma a apresentar o objetivo geral do curso e contextualizar o ponto de partida, realizamos uma atividade em que os estudantes, organizados em dupla, dividem uma folha sulfite em 3 partes, identificando-as a partir dos três continentes que serão abordados ao longo do ano: Europa, América e África. Em seguida, fazemos 3 rodadas cronometradas, e a cada uma delas os estudantes precisam listar a maior quantidade de conhecimentos históricos ou culturais sobre o continente correspondente. O objetivo da atividade é evidenciar a predominância de informações sobre a Europa, seguida então da América, uma vez que na maioria dos casos os estudantes têm mais dificuldade em listar conhecimentos sobre o continente africano. Em seguida, realizamos um debate sobre a atividade, com questionamentos como "qual continente temos mais conhecimento? Quais motivos levam a termos mais conhecimentos sobre este continente em específico? Por que é importante conhecermos a história destes continentes?" A discussão é conduzida de modo a garantir que os estudantes conheçam o objetivo geral do curso, reconhecendo a relação entre os povos da América, da África e da Europa e o processo de formação da sociedade brasileira.

Na aula seguinte, os estudantes assistem trechos selecionados da palestra da escritora Chimamanda Ngozi Adichie sobre os perigos da história única. A partir disso, os estudantes realizam uma atividade em grupos sobre os povos da África Subsaariana, ampliando os conhecimentos sobre este continente.

O eixo de África Subsaariana ocupa cerca de 3 semanas do 1º trimestre, seguidos por quase 2 meses dedicados ao estudo sobre a Europa no início da Idade Moderna. Durante o período, em diversos momentos refletimos sobre a disparidade de tempo dedicada aos conteúdos, muitas vezes a partir de questionamentos dos próprios estudantes. É comum também questionamentos sobre o que estava acontecendo em outras partes do mundo durante a época.

Os questionamentos são evidência de alguns aspectos: a curiosidade sobre outros modelos de sociedade, a construção do pensamento crítico sobre o currículo de história, e a dificuldade abstracional de estudantes desta faixa etária de compreender a noção de simultaneidade. De modo geral, respondo as curiosidades falando sobre os problemas na seleção de conteúdos nas aulas de história, inclusive contextualizando a instituição do ensino de história aos moldes do currículo francês, apresentando curiosidades sobre acontecimentos históricos concomitantes e refletindo sobre a questão a linearidade dos conteúdos do livro e a realidade cíclica do passar do tempo.

Ao longo dos próximos trimestres, percorremos os acontecimentos históricos relacionados ao processo de colonização da América. O terceiro trimestre tem os eixos: povos do continente americano, a expansão marítima europeia e espanhóis e ingleses na América. Aprofundamos a colonização do território brasileiro, abordando a presença portuguesa e holandesa, o contato com povos indígenas e a presença africana no contexto da colonização.

As atividades realizadas nas aulas de apresentação do curso são sempre retomadas, lembrando aos estudantes a relevância de se compreender as origens da sociedade brasileira a partir das presenças indígenas, africanas e europeias. Frequentemente realizamos atividades para refletir sobre pontos de vista nas aulas de História, como por exemplo nos estudos sobre a chegada dos portugueses na América. Nesta aula, os estudantes irão analisar duas pinturas que buscam retratar este acontecimento histórico: o quadro de Oscar Pereira da Silva, "Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro" e o quadro de Candido Portinari, "O descobrimento do Brasil", conforme observado a seguir.

Figura 5 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro

Fonte: Silva, s.d.

Figura 6 - O Descobrimento do Brasil

Fonte: Portinari s.d.

Primeiramente, os estudantes realizam a descrição das duas imagens, detalhando todos os elementos dos quadros: ação principal, personagens, paisagem e cenário, cores utilizadas, vestimentas e outros detalhes. Nas próximas etapas, identificam os sujeitos históricos retratados e elaboram hipóteses sobre os pontos de vista retratados nos quadros, utilizando elementos das imagens para sustentar suas conclusões. Em seguida, a professora aprofunda as características dos quadros, contextualizando por exemplo a escolha de Oscar Pereira da Silva em retratar de um lado os navegadores portugueses posicionados de forma organizada, em um lado do cenário retratado com cores luminosas que trazem ênfase para uma sensação de ordem e superioridade, enquanto os indígenas são retratados com posturas diversas, amontoados e com feições imprecisas, cercados de uma natureza escura o que passa a sensação de desordem, como se fossem povos primitivos assustados e violentos. Nesse momento, pergunto aos alunos "qual ponto de vista está sendo representado neste quadro", que prontamente respondem "dos europeus". No segundo quadro, analisamos as diferenças de estilo, contextualizando que ambos

os quadros foram produzidos muitos anos depois do acontecimento histórico, e que o quadro de Portinari parte de um movimento de valorização das origens brasileiras, permitindo que o observador reflita sobre como este mesmo acontecimento histórico seria narrado pelos indígenas que encontraram os portugueses em 1500.

Nas aulas seguintes, aprofundamos os motivos que levam a dificuldade de se contar a história do Brasil a partir do ponto de vista dos indígenas. Analisando dados sobre a presença de povos indígenas na época da colonização e na atualidade, e refletindo sobre elementos como a oralidade dos povos nativos, a proibição das línguas indígenas ao longo da colonização, a catequização, as guerras e conflitos e a propagação de doenças consolidaram um lento processo de apagamento do ponto de vista indígena dos registros oficiais da história do Brasil.

Abordar o extermínio das línguas indígenas ao longo do processo de colonização do Brasil é de particular importância neste contexto. Conforme apontado por Baniwa (2017, p. 17), as línguas indígenas possuem uma grande importância no estabelecimento de conexões entre a natureza, o mundo e o cosmos para os povos nativos. Dessa forma, podemos entender como o apagamento das línguas indígenas está intimamente relacionado com o silenciamento de suas histórias e culturas. A história tradicional ainda presente nos livros didáticos, herdeira das tradições positivistas de valorização de documentos escritos e oficiais, ignorar as línguas e a oralidade das experiências indígenas, dificulta que os indígenas estejam alocados como protagonistas de sua própria história. Muitos destes livros privilegiam os relatos dos viajantes europeus que tiveram contato com os indígenas na América Portuguesa do século XVI, como por exemplo Jean de Lery, Hans Staden, Pero Magalhães Gândavo entre outros, consolidando uma visão que inferioriza os povos indígenas.

Um dos relatos frequentemente citados em livros de História, do livro *A primeira História do Brasil*, publicado por Pero Magalhães Gândavo em 1576, é bastante ilustrativo acerca do olhar dos europeus sobre os nativos do território brasileiro: “A língua de que usam, por toda a costa, é uma, ainda que em certos vocábulos difere em algumas partes, mas não de maneira que se deixem uns aos outros de entender” (De Gandavo, 2004, p. 135). Esta perspectiva não poderia estar mais descolada da realidade cultural e linguística da população indígena neste período, uma vez que, segundo Luciano (2006, apud Baniwa 2017 p. 25), estima-se a existência de entre 1200 e 1500 línguas indígenas faladas no Brasil do século XVI.

Conforme apontado por Baniwa (2017, p. 20),

> Assim, quando se abandona uma tradição se abandona também uma língua e vice-versa e com elas toda uma concepção de vida e de mundo, porque uma língua expressa um determinado mundo, uma determinada maneira de

> entender, de interpretar e de se relacionar com o mundo. Quando determinadas atividades ou elementos da cultura são abandonados, parte da língua especializada é abandonada e desaparece. Toda a diversidade de línguas e linguagens, de rituais, de mitos, de rezas, de cantos, de gestos e de atitudes praticados pelos povos indígenas, que a escola e a comunidade precisam estimular, valorizar e promover em suas práticas cotidianas de vida. Os saberes sagrados ou especializados fazem a ponte entre o novo e o antigo, entre o presente e o passado, entre o passado e o futuro. Portanto, a transmissão do saber sagrado ou especializado é o elo entre o novo, o antigo e o futuro, sem a qual esta conexão se perde, em geral, de forma irreversível.

Diversos recursos podem ser utilizados para criar espaços de protagonismo indígena nas aulas de História, especialmente ao entendermos o papel central das línguas indígenas na preservação das histórias e culturas destes povos. Em minha prática, busco desenvolver projetos em que os estudantes possam reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas, utilizando por exemplo o amplo repertório da plataforma *Povos indígenas do Brasil*, do Instituto SocioAmbiental[4], por meio do qual os estudantes podem entrar em contato com aspectos dos modos de vida de centenas de povos existentes nas mais diversas regiões do Brasil, possibilitando a compreensão que ser indígena nos dias atuais pode se concretizar em diferentes contextos e experiências, sejam elas em áreas de proteção, em regiões isoladas, nas cidades, e onde quer que os indígenas desejem estar. Os estudantes entram em contato também com as vivências indígenas em primeira pessoa, seja de forma presencial, com a realização de rodas de conversa com indígenas, ou de forma virtual, através de vídeos, podcasts ou relatos de indígenas de diferentes etnias.

Este olhar para a importância das perspectivas indígena no estudo da História do Brasil permeia o planejamento das aulas relacionadas ao estudo da colonização do Brasil, mas também influência a maneira como os estudantes percebem outros contextos deste período histórico. No terceiro trimestre, dando continuidade aos estudos sobre a colonização portuguesa na América, nos aprofundamos na presença dos africanos na América Portuguesa. A discussão dessa temática parte da problematização da citação de Alencastro (2018, pos. 870) referente a porcentagem de africanos escravizados no Brasil Colônia: “Em cada cem pessoas desembarcadas no Brasil durante esse período (entre 1500 e 1850), oitenta e seis eram escravos africanos e catorze eram colonos e imigrantes portugueses.”. Os estudantes então analisam dados sobre a escravidão retirados do site SlaveVoyages[5], importante base de dados sobre a escravidão no Atlântico durante a Idade Moderna. Com essa problematização, o estudo dos conteúdos obrigatórios, como as atividades econômicas realizadas pelos portugueses, a

---

[4] Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Aceso em 07 de maio de 2025.
[5] Disponível em: https://www.slavevoyages.org/. Acesso em: 07 de maio de 2025.

estruturação política da colônia e os principais acontecimentos históricos eternizados na tradicional história do Brasil acontecem ancorados na reflexão crítica sobre os sujeitos históricos que atuaram neste processo, reconhecendo, para além da construção de uma sociedade aos moldes europeus, a importância dos povos indígenas e as contribuição da cultura africana e afro-brasileira na constituição do que hoje entendemos por Brasil.

3.2 Aprendizagem baseada em problemas: Onde entram os povos indígenas nas narrativas sobre a História do Brasil?

Diante das discussões sobre a importância do desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem, passei a refletir sobre quais metodologias poderiam favorecer essa construção. Atuando em uma instituição que investe na formação continuada de seus docentes, participei de diversos cursos voltados à apresentação das chamadas "novas formas de ensinar". Embora seja possível tecer críticas à maneira instrumental e descontextualizada na qual muitas escolas privadas implementam tais metodologias, busquei nessas formações identificar caminhos e ferramentas que me ajudassem a repensar minha atuação em sala de aula. Inspirada na concepção freiriana de educação como prática da liberdade, compreendi que abandonar a posição de detentora do conhecimento e abrir espaço para que os estudantes se tornem sujeitos ativos da construção de novos saberes é essencial para promover a autonomia (Freire, 2011b). Nesse contexto, a *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP) apresenta-se como uma possibilidade metodológica coerente com essa perspectiva, por estimular o pensamento crítico, o diálogo e a responsabilidade compartilhada pelo processo educativo.

Souza e Dourado (2015), ao realizarem uma revisão de literatura sobre a metodologia de *Aprendizagem Baseada em Problemas*, a definem como uma abordagem centrada no estudante, em que, por meio da investigação, os alunos constroem o conhecimento de forma coletiva e cooperativa, a partir da identificação e resolução de problemas. Essa definição é particularmente relevante para esta pesquisa, uma vez que a prática pedagógica por mim desenvolvida busca justamente promover a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os autores ainda ressaltam que

> O foco na problematização possibilita uma visão transdisciplinar e tem como ponto de partida o levantamento de questões e a busca de soluções para os problemas identificados nos temas curriculares de cada disciplina, nos respectivos níveis de aprendizagem, com a finalidade de produzir conhecimento. (Souza; Dourado, 2015, p. 187)

No que tange o ensino de História, Muniz (2023), apresenta o uso da ABP como uma estratégia para aproximar os conteúdos ensinados ao contexto real dos estudantes, dando assim mais sentido e relevância para as aulas de História. Ao atuarem na identificação do problema e mobilizarem conhecimentos prévios para elaborar hipóteses, os estudantes se apropriam da temática e se colocam de forma ativa na construção de novos conhecimentos.

Por se tratar de uma metodologia de ensino, é possível pensar a ABP a partir de uma estrutura de aplicação. De modo geral, parte-se da identificação e compreensão do problema por parte dos estudantes, formulação de hipóteses para a investigação de caminhos para a solução, aprofundamento do tema com base na pesquisa a partir de fontes seguras, desenvolvimento e apresentação da solução e avaliação e reflexão sobre o aprendizado. Uma vez que essa metodologia prevê ajustes e novas possibilidades que se enquadrem em diferentes contextos escolares, diferentes autores descrevem essas etapas de várias formas.

Muniz (2023) sugere uma estrutura organizada em cinco etapas que orientam a construção do conhecimento pelos estudantes. Essas etapas incluem o estabelecimento de relações com o problema, a definição de um plano de trabalho, a formulação de abordagens, o reequacionamento do problema e, por fim, a elaboração e apresentação dos produtos. De acordo com Leite e Afonso (2001) e Leite e Esteves (2005) *apud* Souza e Dourado (2015), as etapas da ABP compreendem a seleção de um contexto real e a preparação dos materiais pelo professor, a apresentação do problema e a elaboração de questões pelos alunos, o desenvolvimento da investigação e análise crítica das informações, além da sistematização das soluções e a realização de uma autoavaliação do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a metodologia ABP dialoga com a problematização sobre a ausência das vozes dos povos indígenas na narrativa oficial da História do Brasil proposta na presente pesquisa. Entende-se que o uso desta metodologia possibilita que os estudantes reflitam criticamente e dialoguem com fontes históricas primárias com o objetivo, contribuindo de forma ativa para incorporar os pontos de vista e vozes indígenas nas aulas de História. A proposta é relevante ao possibilitar que os estudantes participem ativamente de um processo de reparação histórica, contribuindo para a construção de uma memória que respeite a diversidade cultural e reconheça a atuação dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira.

Tendo em vista essa estrutura metodológica e os objetivos da presente pesquisa, propõe-se, a seguir, uma sequência didática baseada na ABP, voltada à reconstrução crítica da narrativa histórica sobre os povos indígenas. A prática tem como ponto de partida um problema real e significativo: a invisibilidade das vozes indígenas nos currículos e livros didáticos, e convida os estudantes a se colocarem como sujeitos investigativos, capazes de interrogar,

pesquisar e propor novas leituras do passado. A proposta busca, portanto, mobilizar os elementos estruturantes da ABP em diálogo com o conceito de autonomia freiriana, estimulando a escuta, o diálogo e a produção de sentidos a partir do confronto com diferentes fontes históricas. A seguir, detalho os passos dessa prática pedagógica, relacionando cada etapa da metodologia com os objetivos específicos do ensino de História e os princípios de uma educação comprometida com a justiça social e o respeito à diversidade.

3.3 A sequência didática: investigando o silenciamento das vozes indígenas na História do Brasil

A proposta de sequência didática que será apresentada a seguir foi construída com base na metodologia da ABP, tendo como objetivo central contribuir para a desconstrução da narrativa histórica tradicional que aloca os povos indígenas a um passado estático e genérico. Parte-se de um problema real: a invisibilização das vozes desses povos nos currículos e livros didáticos, aprofundando as narrativas eurocêntricas que ignoram a atuação dos povos indígenas enquanto sujeitos históricos na formação da sociedade brasileira. Conforme apontado por Silva e Meireles (2017 p. 10),

> […] há os que acreditam que a história das terras e gentes do que viria a ser chamado de Brasil só tenha iniciado com a chegada daqueles que trouxeram a Lei, a Fé e o Rei. A ausência da diversidade, a consagração de determinados temas que ao longo do tempo se tornaram canônicos e a onipresença europeia nas narrativas históricas/historiográficas no Brasil, apontam para uma formação racista, homofóbica, misógina, machista.

Essa crítica à hegemonia eurocêntrica e à exclusão das múltiplas vozes na história ensinada encontra eco na análise de Nascimento (2019), ao refletir sobre o desafio da implementação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) nos sistemas de ensino, aponta para as visões estereotipadas presentes no conjunto de materiais didáticos e no cotidiano escolar de grande parte das instituições de ensino brasileiras. A autora afirma que, mesmo após 11 anos da publicação da lei, os povos indígenas ainda são referenciados apenas em seu passado colonial, apresentados de forma genérica, com características pitorescas e folclóricas, e reflete sobre as ações que foram adotadas pelo Ministério da Educação para uma efetivação real da lei. Dentre essas ações, destaca-se a criação de diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a inclusão da temática indígena nas obras a serem adotadas nas escolas com temas relacionados à questão da identidade e da diferença, reconhecendo a atuação dos povos indígenas na contemporaneidade, não veiculando preconceitos, estereótipos e demais formas de discriminação.

Grupioni (2000), ao refletir sobre a exploração do conceito da diversidade como forma de romper com a visão homogeneizada e folclorizada do "índio" genérico, aponta para o processo histórico que data do século XVI, que se perpetua até os dias atuais, da construção de uma identidade coletiva a partir da manipulação das especificidades culturais e estereótipos dos povos indígenas, anulando assim suas marcas étnicas. Diante da constatação da permanência dessa visão sobre os povos indígenas na sociedade brasileira, se faz necessário pensarmos na sala de aula como um espaço de rompimento dessa perspectiva, possibilitando caminhos para que os estudantes entrem em contato com a diversidade dos povos indígenas, seja a partir do estudo da multiplicidade de povos e culturas aqui presente, seja a partir do estudo da atuação desses grupos em diferentes temporalidades: no passado colonial, na recente luta pelo reconhecimento de sua cidadania na constituição de 1988, ou nos momentos em que diferentes povos tiveram os primeiros contatos com os não indígenas.

É a partir dessa discussão que se justifica a escolha das fontes históricas a serem utilizadas na sequência didática aqui descrita. O discurso de Ailton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, demonstra a importância da luta pelo reconhecimento dos povos indígenas na contemporaneidade. O relato de Davi Kopenawa Yanomami, sobre o encontro com não indígenas, recolhido em 1998, retrata a possibilidade de outros descobrimentos, de encontros que subvertem a narrativa tradicional daquele descobrimento que parte da chegada dos portugueses em 1500, fazendo contraponto com a análise da carta de Pero Vaz de Caminha.

Outro aspecto particularmente importante da elaboração de uma sequência didática é a definição dos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos. Conforme apontado por Zanon (2021), o planejamento dos objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino constitui um aspecto essencial do trabalho docente, sendo fundamental para a promoção da aprendizagem dos estudantes. No caso da proposta aqui apresentada, os objetivos de aprendizagem se relacionam com as competências e habilidades da BNCC, e fundamentam a avaliação das aprendizagens ao final da sequência didática, aspectos que serão aprofundados e detalhados no apêndice A

3.4 Considerações sobre a aplicabilidade da proposta

3.4.1 A definição dos objetivos de aprendizagem

A sequência didática proposta tem como objetivo geral promover uma abordagem crítica do ensino de História, possibilitando que os estudantes do 7º ano reflitam sobre a

ausência e a marginalização das vozes indígenas na narrativa oficial da História do Brasil. A definição dos objetivos de aprendizagem apresentados na tabela geral da sequência buscou uma articulação com a BNCC, mobilizando competências como a análise crítica de fontes históricas, a compreensão das múltiplas temporalidades e a construção de narrativas plurais e inclusivas.

Dentre os objetivos definidos na proposta, destaca-se a intencionalidade de provocar nos estudantes uma reflexão crítica sobre a invisibilidade histórica dos povos indígenas, problematizando os processos de silenciamento e apagamento que marcaram sua representação nos currículos escolares. A sequência busca colocar em contraste documentos oficiais – como a carta de Pero Vaz de Caminha – com vozes indígenas, como os discursos de Ailton Krenak e os relatos de Davi Kopenawa. Também se propõe a ampliar a compreensão sobre os modos diversos de produção e transmissão de saberes, valorizando a oralidade e as cosmologias indígenas, bem como reconhecer a diversidade étnica e cultural dos povos originários, superando visões generalistas e estereotipadas. Os objetivos de aprendizagem também preveem o engajamento dos alunos com a ideia de reparação histórica, promovendo a construção de narrativas mais plurais, inclusivas e representativas.

As habilidades selecionadas na sequência didática dialogam diretamente com os objetivos propostos e reforçam o compromisso com uma abordagem crítica e plural do ensino de História, conforme orientações da BNCC. A habilidade (EF07HI02)[6] propõe que os estudantes identifiquem conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações, reconhecendo a complexidade das dinâmicas que se estabeleceram nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. Ao relacionar esse objetivo à narrativa indígena sobre o "descobrimento", a sequência permite que os alunos compreendam como os povos originários vivenciaram e interpretaram esses contatos, muitas vezes invisibilizados na versão oficial. Já a habilidade (EF07HI10) convida os estudantes a analisar diferentes interpretações sobre as sociedades americanas no período colonial com base em documentos históricos. Essa proposta se concretiza na utilização das fontes selecionadas, que confrontam interpretações hegemônicas e revelam vozes silenciadas. Assim, a sequência fomenta uma leitura crítica da presença e atuação dos povos indígenas na História do Brasil, evidenciando a resistência, a diversidade e a permanência dos povos indígenas na história e na contemporaneidade.

---

[6] As siglas representadas entre parênteses referem-se as habilidades descritas na BNCC, seguindo uma lógica de composição que indica o componente curricular, o ano ou etapa, o código da unidade temática e o número da habilidade. Nesse sentido, as habilidades aqui mencionadas referem-se ao Ensino Fundamental (EF), ao 7º Ano (07) e à área de História (HI).

Os objetivos de aprendizagem estabelecidos na sequência didática também se articulam diretamente com as habilidades (EF07HI09) e (EF07HI12) da BNCC, contribuindo para a construção de um olhar mais crítico e inclusivo sobre a história do Brasil. Ao propor que os estudantes reflitam sobre a ausência das vozes indígenas na narrativa histórica oficial e investiguem as consequências dessa exclusão para a memória coletiva, a sequência possibilita uma análise aprofundada dos impactos da conquista europeia para as populações ameríndias objetivo diretamente relacionado à habilidade (EF07HI09). Nesse processo, os alunos são convidados a identificar as múltiplas formas de resistência indígena, tanto no período colonial quanto na atualidade, evidenciando a atuação ativa e a continuidade desses povos na história. Já a habilidade (EF07HI12) se concretiza na proposta de reconhecer a diversidade étnico-racial e étnico-cultural do Brasil por meio do contato com fontes históricas produzidas por sujeitos indígenas de diferentes etnias, como o povo Krenak e os Yanomami. Com isso, os estudantes não apenas ampliam seu repertório histórico, como também desenvolvem uma percepção mais complexa sobre a distribuição territorial e a presença dos povos indígenas no Brasil contemporâneo, rompendo com estereótipos e generalizações ainda presentes no ensino tradicional.

3.4.2 Os materiais de apoio

A primeira fonte histórica a ser utilizada na sequência didática é a Carta de Pero Vaz de Caminha. Escrita entre abril e maio de 1500, esta carta se consolidou como um dos principais documentos representativos da narrativa oficial sobre a chegada dos portugueses no território que hoje conhecemos como Brasil. O texto de Caminha revela aspectos importantes da perspectiva dos europeus diante do encontro com diferentes locais e culturas, consagrando o chamado *descobrimento do Brasil*. A seleção dessa fonte histórica como material de apoio para o desenvolvimento da sequência é fundamental para que os estudantes reconheçam os elementos que corroboram com a perpetuação do eurocentrismo no ensino da História do Brasil. É de particular importância destacar, na realização das atividades e na discussão do documento em sala de aula, a maneira como o autor retrata o encontro entre portugueses e indígenas.

A seguir, apresento uma sugestão de trechos a serem utilizados na etapa correspondente da sequência didática. Em negrito, destacam-se algumas das menções feitas por Caminha aos povos indígenas. Sugere-se que esses excertos sejam discutidos com os estudantes, incentivando-os a elaborar hipóteses sobre o que revelam as formas de descrição utilizadas pelo autor. Alguns questionamentos podem orientar a discussão: como Caminha descreve os povos indígenas? Quais adjetivos são utilizados por ele? Que impressão essas

descrições poderiam causar em leitores europeus que nunca haviam tido contato com outros povos? Todos os povos indígenas da época poderiam ser descritos da mesma maneira? Após o compartilhamento de ideias entre estudantes e professor, recomenda-se o fechamento desta etapa com uma leitura da parte final da carta de Pero Vaz de Caminha, na qual ele sugere ao rei de Portugal que a maior riqueza da terra recém-encontrada seria o "salvamento" de seus habitantes. Nesse momento, é importante discutir com os alunos como, apesar de aparentar uma intenção positiva, essa ideia de salvação revela uma visão etnocêntrica em relação aos modos de vida dos povos indígenas.

Quadro 1 - Material de apoio ao professor - Trechos da carta de Pero Vaz de Caminha

Neste mesmo dia, à hora de véspera, houvemos vista de terra! A saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de Monte Pascoal, e à terra, Terra de Vera Cruz.
(...)
E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro.
Então lançamos fora os batéis e esquifes. E logo vieram todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor. E ali falaram. E o Capitão mandou em terra Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou a ir-se para lá, acudiram pela praia homens aos dois e aos três, de maneira que, quando o batel chegou à boca do rio, já lá estavam dezoito ou vinte. **Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram.** Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa.
(...)
E hoje, que é sexta-feira, primeiro dia de maio, pela manhã, saímos em terra com nossa bandeira; e fomos desembarcar acima do rio, contra o sul, onde nos pareceu que seria melhor arvorar a cruz, para melhor ser vista. E ali marcou o Capitão o sítio onde haviam de fazer a cova para a fincar. E enquanto a iam abrindo, ele, com todos nós outros, fomos pela cruz, rio abaixo, onde ela estava. E com os religiosos e sacerdotes que cantavam à frente, fomos trazendo-a dali, a modo de procissão.
Eram já aí quantidade deles, uns setenta ou oitenta; e quando nos assim viram chegar, alguns se foram meter debaixo dela, ajudar-nos. Passamos o rio, ao longo da praia; e fomos colocá-la onde havia de ficar, que será obra de dois tiros de besta do rio.
(...)
Andando-se ali nisto, viriam bem cento e cinquenta, ou mais. Plantada a cruz, com as armas e a divisa de Vossa Alteza, que primeiro lhe haviam pregado, armaram altar ao pé dela. Ali disse missa o padre

frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos.
Ali estiveram conosco, a ela, perto de cinquenta ou sessenta deles, assentados todos de joelhos, assim como nós. E quando se veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco e alçaram as mãos, estando assim até se chegar ao fim; e então tornaram-se a assentar, como nós.
E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim como nós estávamos, com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados que certifico a Vossa Alteza que nos fez muita devoção.
(...)
Esta terra, Senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o sul vimos, até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvemos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa.
Traz ao longo do mar, em algumas partes, grandes barreiras, umas vermelhas e outras brancas; e a terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... muito chã e muito formosa. Pelo sertão, nos pareceu, vista do mar, muito grande; porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos – terra que nos parecia muito extensa.
Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal ou ferro; nem lha vimos. Contudo, a terra em si é de muito bons ares, frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo de agora assim os achávamos como os de lá.
Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por causa das águas que tem! **Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.**
(...)
E desta maneira dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta Vossa terra vi. E se a um pouco alonguei, Ela me perdoe. Porque o desejo que tinha de Vos tudo dizer, mo fez pôr assim pelo miúdo.

Beijo as mãos de Vossa Alteza.

Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

Pero Vaz de Caminha

Fonte: Caminha (1500).

Para ampliar os olhares dos estudantes sobre as experiências históricas dos povos indígenas, a sequência didática propõe a análise de fontes produzidas por sujeitos indígenas, como o discurso de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987 e trechos do livro *A*

Queda do Céu, de Davi Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2019), escrito em parceria com o antropólogo Bruce Albert. Essas vozes não apenas rompem com o silenciamento histórico que marca as narrativas tradicionais, como também convidam a uma escuta sensível, capaz de desconstruir imagens cristalizadas e homogêneas sobre os povos originários, tema amplamente discutido nos capítulos anteriores.

Ailton Krenak (Karioka Multimedia, 2020), pertencente ao povo Krenak, utiliza a tribuna da Assembleia Nacional Constituinte como espaço de denúncia e resistência, performando a dor e o apagamento dos direitos indígenas no Brasil. Seu gesto simbólico de pintar o rosto com tinta preta em pleno plenário representa a profunda marca do luto e da luta por reconhecimento. Ao inserir esse discurso na sala de aula, cria-se a oportunidade de refletir sobre a persistência das práticas colonizadoras nos espaços políticos contemporâneos, além de valorizar uma fonte histórica que rompe com a perspectiva eurocentrada e valoriza os saberes e práticas indígenas como parte constitutiva da história nacional. Conforme apontado por Medeiros e Antunes (2013, p. 229),

> A constituição federal de 1988 rompeu oficialmente com a política de tutela e integração das comunidades indígenas ao reconhecer, nos artigos 210 e 231, seus direitos às formas de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, promovendo maior respaldo na construção da escola intercultural.

Dessa forma, abordar a atuação das lideranças indígenas na conquista desses direitos em sala de aula é de fundamental importância. O discurso de Ailton Krenak possibilita que os estudantes reconheçam os povos indígenas como sujeitos atuantes inclusive nas estruturas legais da sociedade, que por séculos os excluiu, desconsiderando seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Ao reproduzir o discurso, disponível gratuitamente no Youtube, sugere-se que os estudantes acompanhem o vídeo com a transcrição aqui representada. Os excertos em destaque são sugestões de aspectos a serem abordados na atividade de análise de fontes históricas, conforme legenda apresentada ao final do documento.

Quadro 2 - Material de apoio ao professor - Transcrição do discurso de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987

Discurso de Ailton Krenak em defesa dos direitos dos indígenas

Em 4 de setembro de 1987 (acompanhado do gesto de se pintar de luto)

Sr. Presidente, senhores constituintes. Eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, **fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte**, havia decidido, inicialmente, não fazer uso da palavra, mas de utilizar parte do tempo que me é garantido para defesa de nossa proposta numa **manifestação de cultura com o significado de indignação – e que pode expressar também luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir gravemente os direitos fundamentais de nosso povo.**

Não estamos chegando agora a esta Casa. Tivemos a honra de, desde a instalação dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, sermos convidados a participar dos trabalhos na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias.

Essa subcomissão teve a competência de tratar da questão indígena e, mais tarde, tivemos também a oportunidade de participar da instalação dos trabalhos da Comissão da Ordem Social. Ao longo desse período, a seriedade com que trabalhamos e a reciprocidade de muitos dos senhores constituintes permitiram a construção, a elaboração de um texto que provavelmente tenha sido o mais avançado que este país já produziu com relação aos direitos do povo indígena.

Esse texto procurou **apontar para aquilo que é de mais essencial para garantir a vida do povo indígena**. E muitas das pessoas que estiveram envolvidas nesse processo de discussão aqui, na Assembleia Nacional Constituinte, se sensibilizaram a ponto de levar além dos limites das paredes desta Casa **o trabalho relativo aos direitos indígenas, como foi na visita à área dos índios Kayapó, no Gorotire. Ouvindo ali, e tirando a impressão dos índios que estavam na aldeia acerca do que sentem, do que desejam para si, das inquietações que nós, indígenas, colocamos no sentido de ter um futuro, no sentido de ter uma perspectiva.**

Assegurar para as populações indígenas o **reconhecimento aos seus direitos originários às terras que habitam – e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando, nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitat, nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena.**

Assegurar isto, **reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição,** se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro

de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante.

Os trabalhos que foram feitos até resultar no primeiro Anteprojeto da Constituinte **significaram lançar uma luz na estupidez e no breu que tem sido a relação histórica do Estado com as necessidades indígenas.** Avançou no sentido de expandir a perspectiva de um futuro para o povo indígena.

E, neste momento, insisto; eu havia optado mesmo por estar aqui e à semelhança da manifestação de luto pela perda seja de um parente, seja da solidariedade, seja de um amigo e, sobretudo, pela perda de um respeito que o nosso trabalho aqui dentro construído, o respeito que para com esta Casa e que pudemos identificar também nas pessoas que se sensibilizaram com essa questão. Queremos manifestar a nossa indignação com os ataques que estamos sofrendo e alertar esta Casa de que ainda somos os interlocutores dos senhores, e que não confundam uma eventual campanha e possíveis agressões ao povo indígena com polêmicas que são construídas à nossa revelia.

Os senhores sabem, Vossas Excelências sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira com que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesse que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética.

Espero não agredir, com a minha manifestação, o protocolo desta Casa. Mas acredito que os senhores não poderão ficar omissos. Os senhores não terão como ficar alheios a mais esta agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena.

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco, e nunca colocou em risco a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas — quanto mais de outros seres humanos. Creio que nenhum dos senhores poderia jamais apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano neste país.

Hoje, somos alvo de uma agressão que pretende atingir, na essência, a nossa fé, a nossa confiança. Ainda existe dignidade, ainda é possível construir uma sociedade que saiba respeitar os mais fracos, que saiba respeitar aqueles que não têm dinheiro, mas mesmo assim, mantêm uma campanha incessante de difamação.

Um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas, um povo que habita casas cobertas de palhas, que dorme em esteiras no chão, não deve ser de forma nenhuma contra os interesses do

Brasil, ou que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos 8 milhões de quilômetros do Brasil. Vossas Excelências são testemunhas disso.

Agradeço à presidência, aos senhores constituintes, espero não ter agredido com as minhas palavras os sentimentos dos presentes neste plenário. Obrigado.

Fonte: Disponível em: https://acervodigital.cedec.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Discurso-de-Ailton-Krenak-em-defesa-dos-direitos-dos-indigenas.pdf Acesso em: 07 de maio de 2025.

Quadro 3 - Legenda

COR	ASPECTO A SER ABORDADO
	Objetivo do discurso
	Como Krenak apresenta sua proposta
	Elemento que demonstra que Krenak não fala apenas de si ou de sua etnia, mas representa indígenas de todo o Brasil
	Direitos reivindicados pelas lideranças indígenas
	Como o Estado tem lidado com a questão indígena
	Defesa dos modos de vida dos povos indígenas

Fonte: Elaborado pela autora

Já Davi Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2019), xamã e liderança do povo Yanomami, traz em *A Queda do Céu* um testemunho que entrelaça cosmologia, memória e denúncia política. Ao compartilhar os impactos do contato violento com o "homem branco", Kopenawa não apenas expõe as feridas do colonialismo contínuo, mas também reafirma uma cosmovisão que reconhece a interdependência entre os humanos e a floresta. A leitura de trechos da obra no contexto escolar permite abordar a diversidade de visões de mundo entre os povos indígenas e contribui para a desconstrução de uma linha do tempo linear e ocidental, conforme proposto na sequência didática. Assim, ao incorporar tais fontes, o ensino de história indígena ganha potência crítica e formativa, possibilitando que os estudantes se desloquem da posição de observadores distantes para a de sujeitos implicados na construção de outras narrativas.

O uso deste material na sequência didática deve ser iniciado pela apresentação da fonte para os estudantes, mencionando o autor, sua etnia e o contexto de coleta de depoimentos realizados por antropólogos. Em seguida, sugere-se que a leitura do trecho seja realizada em duas etapas. Primeiro, os estudantes realizam a leitura silenciosa individual, garantindo que todos tenham tempo para interagir com a fonte e interpretá-la, consultando o glossário ao final do material. Em seguida, o professor conduz a leitura coletiva, identificando possíveis dúvidas e curiosidades dos estudantes e aprofundando a reflexão dos trechos em negritos. É importante nesta etapa que os estudantes reconheçam que, a partir da perspectiva de Davi Kopenawa, o descobrimento só ocorreu quando este já era jovem, muito provavelmente perto dos anos 1970. Essa contextualização temporal possibilita que os estudantes reconheçam a relatividade do termo *descobrimento*, especialmente no que tange os povos indígenas isolados da atualidade.

Munidos do aprofundamento realizado a partir da leitura crítica do relato, sugere-se que os estudantes elaborem um pequeno texto ou produzam um painel artístico respondendo à pergunta: *Como seria a história do Brasil contada por Kopenawa?* Essa atividade amplia as possibilidades de reflexão e permite o exercício da interdisciplinaridade. A proposta de produção textual pode ser desenvolvida em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa, enquanto a criação do painel artístico pode envolver a disciplina de Artes. O estabelecimento dessas parcerias contribui para o enriquecimento do projeto e favorece a implementação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) para além das aulas de História, uma vez que essa legislação prevê o ensino das culturas indígenas em toda a Educação Básica.

Quadro 4 - Material de apoio ao professor - Seleção de trechos do relato de Davi Kopenawa Yanomami

Davi Kopenawa Yanomami é quem conta.

Os depoimentos abaixo de Davi Kopenawa Yanomami foram recolhidos em 1998 na aldeia onde vive, traduzidos e editados por Bruce Albert (antropólogo, Institut de Recherche pour le Développement - IRD, Paris).

Davi Kopenawa Yanomami, nascido em 1956, é liderança indígena do povo Yanomami, da Amazônia, *xamã* e ativista político, além de escritor.

(...) Os brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Nós guardamos as palavras dos nossos antepassados dentro de nós há muito tempo e continuamos passando-as para os nossos filhos. (...)

Dos espíritos canibais

Há muito tempo, meus avós, que habitavam Mõramabi araopi, uma casa situada muito longe, nas nascentes do rio Tootobi, iam às vezes visitar as terras baixas de outros Yanomami estabelecidos ao longo do rio Aracá. Foi lá que encontraram os primeiros brancos. Esses estrangeiros coletavam fibra de palmeira *piaçaba* ao longo do rio. Durante essas visitas nossos mais velhos obtiveram seus primeiros facões. Eles me contaram isso muitas vezes quando eu era criança. Naquele tempo, eles só encontravam brancos ao viajar muito longe de sua aldeia e não iam vê-los sem motivo, simplesmente para visitá-los. (...) Era realmente por seus facões e seus machados que iam visitar aqueles estrangeiros.

Mas foi bem mais tarde, quando habitávamos Marakana, mais para o lado da foz do rio Tootobi, que os brancos visitaram nossa casa pela primeira vez. Na época, nossos mais velhos estavam ainda

todos vivos e éramos muito numerosos, eu me lembro. **Eu era um menino, mas começava a tomar consciência das coisas. Foi lá que comecei a crescer e descobri os brancos. Eu nunca os vira, não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Os adultos já os haviam encontrado algumas vezes, mas eu, nunca! Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar.** Eu os achava muito feios, esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. Além disso, não compreendia nenhuma de suas palavras *emaranhadas*. (...)

Mais tarde, realmente comecei a crescer e a pensar direito, mas continuei a me perguntar: **"O que os brancos vêm fazer aqui? Porque abrem caminhos em nossa floresta?". Os mais velhos me respondiam: "Eles vêm sem dúvida visitar nossa terra para habitar aqui conosco mais tarde!". Mas eles não compreendiam nada da língua dos brancos; foi por isso que os deixaram penetrar em suas terras dessa maneira amistosa. Se tivessem compreendido suas palavras, acho que os teriam expulsado. (...)**

Descobrir o Descobrimento

Os brancos são engenhosos, têm muitas máquinas e mercadorias, mas não têm nenhuma sabedoria. Não pensam mais no que eram seus ancestrais quando foram criados. Nos primeiros tempos, eles eram como nós, mas esqueceram todas as suas antigas palavras. Mais tarde, atravessaram as águas e vieram em nossa direção. Depois, repetem que descobriram esta terra. Só compreendi isso quando comecei a compreender sua língua. Mas nós, os habitantes da floresta, habitamos aqui há longuíssimo tempo, desde que Omama nos criou. No começo das coisas, aqui só havia habitantes da floresta, seres humanos. **Os brancos clamam hoje: "Nós descobrimos a terra do Brasil!". Isso não passa de uma mentira. Ela existe desde sempre e Omama nos criou com ela. Nossos ancestrais a conheciam desde sempre. Ela não foi descoberta pelos brancos! Muitos outros povos, como os Makuxi, os Wapixana, os Waiwai, os Waimiri-Atroari, os Xavante, os Kayapó e os Guarani ali viviam também. Mas, apesar disso, os brancos continuam a mentir para si mesmos pensando que descobriram esta terra! Como se ela estivesse vazia! Como se os seres humanos não a habitassem desde os primeiros tempos! (...)**

"Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros e, por isso, somos importantes!", dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras das gentes da floresta para se pôr a devastá-las. **Todas as terras foram criadas em uma única vez, as dos brancos e as nossas, ao mesmo tempo que o céu. Tudo isso existe desde os primeiros tempos, quando Omama nos fez existir. É por isso que não creio nessas palavras de descobrir a terra**

do Brasil. Ela não estava vazia! Creio que os brancos querem sempre se apoderar de nossa terra, é por isso que repetem essas palavras. São também as [palavras] dos garimpeiros a propósito de nossa floresta: "Os Yanomami não habitavam aqui, eles vêm de outro lugar! Esta terra estava vazia, queremos trabalhar nela!". **Mas eu, sou filho dos antigos Yanomami, habito a floresta onde viviam os meus desde que nasci e eu não digo a todos os brancos que a descobri! Ela sempre esteve ali, antes de mim. Eu não digo: "Eu descobri esta terra porque meus olhos caíram sobre ela, portanto a possuo!". Ela existe desde sempre, antes de mim.** Eu não digo: "Eu descobri o céu!". Também não clamo: "Eu descobri os peixes, eu descobri a caça!". Eles sempre estiveram lá, desde os primeiros tempos. Digo simplesmente que também os como, isso é tudo. (...)

Glossário

xamã: líder espiritual/ religioso de algumas etnias/povos indígenas

piaçaba: um tipo de fibra, de palha, extraído de uma determinada espécie de palmeira

emaranhadas: misturadas, confusas

Omama: entidade cultural/ religiosa mais importante do povo Yanomami, o criador de tudo.

Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Sonho_das_origens/Descobrindo_os_Brancos) Último cesso em 04 de maio de 2025

Fonte: Elaborado pela autora

Essas duas fontes, oriundas de representantes de duas etnias distintas, os Krenak e os Yanomami, revelam a pluralidade de vivências, saberes e lutas que compõem o mosaico dos povos originários no Brasil. Quando trabalhadas em sala de aula, elas não oferecem apenas conteúdos históricos, mas também outras formas de pensar o tempo, a política e a existência. Caso o tempo permita, professores que adotarem esta sequência didática podem aprofundar a proposta, incentivando os estudantes a realizarem pesquisas sobre as etnias representadas nos documentos, explorando suas localizações, modos de vida e aspectos culturais. Com isso, amplia-se o repertório dos alunos sobre a diversidade indígena, fortalecendo uma perspectiva de ensino de História comprometida com a interculturalidade, o diálogo entre saberes e o enfrentamento eurocentrismo ainda presente no currículo e nos materiais didáticos oriundos da BNCC e dos demais documentos oficiais da Educação Básica.

3.4.3 O processo avaliativo

A avaliação, dentro da proposta desta sequência didática, não é concebida como um momento isolado ou meramente classificatório. Pelo contrário, parte-se da compreensão de que avaliar é um processo contínuo, articulado ao percurso de aprendizagem dos estudantes e profundamente vinculado aos objetivos pedagógicos previamente estabelecidos.

Inspirada nas reflexões de autores como Luckesi (2002) e nos apontamentos do documento *Indagações sobre currículo – Currículo e Avaliação* (Fernandes, 2007), esta dissertação defende a adoção de uma avaliação formativa, capaz de orientar e reconfigurar a prática docente e a trajetória dos estudantes ao longo das etapas da proposta. Nesse sentido, mais do que medir o desempenho com notas e testes, a avaliação busca fornecer elementos que favoreçam a autonomia, a superação de dificuldades e o protagonismo dos estudantes.

É fundamental destacar que a aplicação da avaliação formativa pressupõe o compartilhamento claro dos objetivos de aprendizagem com os estudantes desde o início. Assim como vivenciado em práticas pedagógicas inspiradas nas propostas de Turini (1994), tornar visíveis e compreensíveis os objetivos ajudam os alunos a monitorarem seu próprio progresso, reconhecendo avanços e identificando lacunas. Ao mesmo tempo, permite que o professor tenha subsídios para apoiar cada estudante de forma mais justa e efetiva, respeitando o ritmo e as necessidades de cada um.

Como defende Perrenoud (1991; 1992 apud André, 1996), a avaliação deve proporcionar condições para que os alunos reconheçam seus erros e avancem em seu processo de aprendizagem. Na sequência proposta, essa perspectiva se manifesta por meio de atividades reflexivas e dialógicas, que favorecem o pensamento crítico e o reposicionamento dos estudantes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico. A produção final em grupo, além de permitir a integração dos saberes individuais, estimula habilidades como o diálogo, a escuta e a construção coletiva, aspectos essenciais para a formação cidadã.

Nas etapas iniciais da sequência didática, os estudantes entram em contato com diferentes documentos históricos que representam vozes contrastantes sobre a História do Brasil: a Carta de Pero Vaz de Caminha, o discurso de Ailton Krenak (Karioka Multimedia, 2020) na Assembleia Constituinte e trechos do relato de Davi Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2019). Cada um desses textos pode ser explorado por meio de fichas de análise elaboradas pelo professor, contendo atividades orientadas que estimulem a leitura crítica, a identificação de pontos de vista, o reconhecimento de temporalidades e a articulação dos conteúdos e reflexões

propostas pelos autores das fontes. Essas fichas podem ser realizadas individualmente e, além de contribuírem para a consolidação das aprendizagens ao longo do percurso, permitem ao professor acompanhar o desempenho de cada aluno de forma mais sistemática. Dessa forma, os registros produzidos nessas atividades podem compor a parte individual da nota dos estudantes, compondo um processo avaliativo coerente com a proposta formativa e respeitando as singularidades de cada etapa do trabalho.

Como defende Perrenoud (1991; 1992 *apud* André, 1996), a avaliação deve proporcionar condições para que os alunos reconheçam seus erros e avancem em seu processo de aprendizagem. Na sequência proposta, essa perspectiva se manifesta por meio de atividades reflexivas e dialógicas, que favorecem o pensamento crítico e o reposicionamento dos estudantes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico. A produção final em grupo, além de permitir a integração dos saberes individuais, estimula competências como o diálogo, a escuta e a construção coletiva, aspectos essenciais para a formação cidadã.

A atividade final, que consiste na produção, em pequenos grupos, de uma linha do tempo que represente a diversidade dos povos indígenas ao longo da História do Brasil, tem papel importante na sistematização dos saberes construídos, mas não esgota o processo avaliativo. Pelo contrário, essa tarefa é compreendida como um momento de fechamento que mobiliza competências de cooperação e articulação dos conteúdos trabalhados, mas deve ser precedida por um acompanhamento constante das aprendizagens. Em termos de composição de uma média numérica que represente as aprendizagens adquiridas ao longo da sequência didática, o professor pode atribuir um peso maior para esta etapa da atividade, refletindo assim sua importância enquanto uma atividade que articula os saberes compartilhados e aprendizagens consolidadas ao longo do processo. O quadro disponível no apêndice B apresenta uma proposta de composição da média da atividade, retratando os critérios a serem avaliados, as expectativas de aprendizagem e o peso de cada etapa da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nasceu das inquietações advindas da minha prática docente frente à persistente invisibilização dos povos indígenas no ensino de História. Tendo como objetivo geral investigar a construção de narrativas sobre os povos originários e suas relações com a consolidação de uma história do Brasil eurocêntrica no 7º ano do Ensino Fundamental II, busquei refletir sobre a ausência das vozes e perspectivas indígenas no ensino, identificando os ecos do eurocentrismo por meio da análise de documentos oficiais, como a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) e a BNCC, além da investigação de elementos presentes em livros didáticos amplamente utilizados na educação básica.

A análise desses materiais, aliada à discussão teórica com autores que se dedicam ao ensino de História indígena, como Circe Bittencourt, Manuela Carneiro da Cunha, Giovani José Silva, Ailton Krenak, Edson Kayapó, entre outros, revelou a permanência de visões estereotipadas e generalizadoras sobre os povos indígenas. Observou-se que, mesmo após quase duas décadas da promulgação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), a inserção da temática indígena nos currículos ainda ocorre de forma pontual e superficial, contribuindo pouco para que os estudantes reconheçam e valorizem a diversidade sociocultural, histórica e política dos povos originários tanto na formação da sociedade brasileira quando na contemporaneidade. Nesse cenário, torna-se urgente romper com a lógica eurocêntrica ainda presente no ensino de História, incorporando múltiplas vozes, saberes e temporalidades indígenas, bem como questionando a linearidade e a segmentação cronológica da linha do tempo tradicional, que contribui para a marginalização dessas histórias.

Visando contribuir para a superação de um modelo de ensino tradicional, baseado na mera transmissão de conteúdos, foi possivel refletir sobre a importância da autonomia, nos termos propostos por Paulo Freire (2011b), como fundamento para a formação de sujeitos críticos e historicamente situados. Ao reconhecer os estudantes como participantes ativos do processo de aprendizagem, é possível fomentar práticas pedagógicas que valorizem seus conhecimentos prévios, promovam a problematização do passado e estimulem a compreensão da História como campo de disputas, permanências e rupturas. Nesse sentido, o ensino de História indígena deve ir além da inclusão de conteúdos: deve promover a reflexão crítica, o diálogo e a valorização da diversidade cultural.

A dimensão propositiva desta pesquisa materializou-se na elaboração de uma sequência didática baseada na metodologia de ABP. A proposta parte da pergunta disparadora "Por que as vozes indígenas estão ausentes na narrativa oficial da História do Brasil?" e convida

os estudantes a refletirem criticamente sobre as lacunas, silenciamentos e disputas de memória presentes na construção dessa narrativa. Para isso, foram mobilizadas fontes históricas diversas, como a carta de Pero Vaz de Caminha, o discurso de Ailton Krenak na Constituinte de 1987 (2020) e trechos da obra de Davi Kopenawa Yanomami (Kopenawa; Albert, 2019), articulando conteúdos curriculares à escuta sensível de outras formas de narrar a História. A sequência busca, portanto, fomentar o engajamento dos alunos e ampliar sua compreensão sobre o papel dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira.

Entre os limites da pesquisa, destaca-se a impossibilidade de aplicar a sequência didática em sala de aula no período de vigência da investigação, o que impediu a coleta de dados empíricos sobre seus efeitos na aprendizagem. Além disso, o recorte delimitado ao 7º ano do Ensino Fundamental e ao material didático de determinadas coleções pode ser ampliado em estudos futuros, que contemplem outras etapas da escolarização, diferentes realidades regionais e abordagens interdisciplinares.

Por fim, esta pesquisa reafirma o compromisso ético e político do ensino de História como ferramenta de transformação social, que atua em defesa dos excluídos da história conforme apontado por Walter Benjamin (2010). Repensar a forma como ensinamos a história dos povos indígenas é um passo fundamental para combater desigualdades históricas, valorizar saberes e formar estudantes mais conscientes de seu papel na sociedade. Espera-se que o produto educacional aqui proposto possa ser um instrumento de transformação, inspirando outros docentes a revisitar suas práticas e contribuir para um currículo mais justo e representativo. Os desdobramentos possíveis incluem, ainda, o aprofundamento no estudo dos conhecimentos e contribuições dos povos indígenas, a valorização da história local dos povos originários e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, aspectos essenciais para a efetivação de um ensino de História verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N, **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: TED TALK (Dublado) https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ

ALBUQUERQUE, M. B. B. Práticas de sociabilidades do passado colonial em cartas e relatos de viagem: O caso das beberagens Tupinambá. In: ALBUQUERQUE, M. B. B.; DE FRANÇA, M. DO P. S. G. DE S. A.; BUECKE, J. E. **O. História da educação na Amazônia colonial: instituições e práticas educativas**. [s.l.] Editora CRV, 2021.

ALENCASTRO, L. F. África, números do tráfico atlântico. In: **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo: Companhia das letras, 2018

ALMEIDA NETO, A. S.o de. Por que ensinar história e cultura indígenas? In: MACHADO, A. R. de A., MACEDO, V. (Org.). **Povos indígenas entre olhares**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; Editora Unifesp, 2022

ALMEIDA, F. R. de; SILVA, F. D. de O. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: JUNIOR, A. P., SILVA, F. D. de O. CUNHA, A. V. C. S. da. *et. al***. A BNCC de História: Entre Prescrições e Práticas**. Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

ANDRÉ, M. E. D. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais **EccoS. Rev. Cient**., UNINOVE, São Paulo: (n. 2, v. 4): 79-88. 1996

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: **Uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, agosto/2001

BANIWA, G. (Gersem J. S. Luciano). Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/c211c991-ce0c-44a0-a607-568b479df316/content

BARROS, S. N. de. **Vozes do "chão da escola":** docentes de História e suas percepções sobre os impactos do Escola sem Partido nas suas práticas de ensino. 2022. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BENJAMIN, W. **"Sobre o conceito de história"**. O Anjo da História. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Corteza, 2018

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/37520969.pdf Acesso em: 01 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 2008

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989).** São Paulo: UNESP, 1997.

CAMINHA, P. V. de. **Carta a el-rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil**. [1500]. Disponível em: https://portalabel.org.br/images/pdfs/carta-pero-vaz.pdf. Acesso em: 07 de mai de 2025.

CÉSAIRE, A**. Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CUNHA, M. C. da. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DE GANDAVO, P. de M. **A primeira história do Brasil**: história da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil. Jorge Zahar Editor, 2004.

DIRLIK, A. **Is There History after Eurocentrism?**: Globalism, Postcolonialism, and the Disavowal of History. Article in Cultural Critique · March 1999, No. 42., p. 1-34, 1999.

FERNANDES, C. de O; FREITAS, L. C. de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, v. 44, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GALZERANI, M. C. B. A produção de saberes históricos escolares. In: BEZERRA, H. G., DE LUCA, T. R., FERREIRA, C. A. (Orgs.). **O historiador e seu tempo:** encontros com a história. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008

GOMES, M. P**. Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Contexto, 2018.

GRUPIONI, L. D. (org). **Índios no Brasil.** São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

KARIOKA MULTIMEDIA**. Discurso Ailton Krenak Assembleia Nacional Constituinte - 1987**. Youtube. 16 de Abril de 2020. 3:32seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ildN6lyXDNE Acesso em: 07 de maio de 2025.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Sesc, Departamento Nacional. - Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Editora Companhia das letras, 2019.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 2, pp. 79-88 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil 2002.

MEDEIROS, J. S; ANTUNES, C. P. Povos indígenas, escolas e histórias: uma abertura para a interculturalidade. **História Social**, v. 17, n. 25, p. 225-246, 2013.

MODERNA (org). **Compartilha história**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

MUNIZ, M. R. A.. **A história não tem que ser chata: repensando a prática docente e o currículo para a relevância do ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Seropédica, RJ, 2023.

NASCIMENTO, R. G. do. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Sesc, Departamento Nacional. - Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

PINHEIRO, R. F.; CECCHETTI, E.; CANZI, I. A função social da escola pública e a liberdade acadêmica: uma análise a partir do programa Escola Sem Partido. Revista **Culturas Jurídicas**, V. 10, n. 26, mai/ago, 2023

POMPA, C. Presença e ausência dos indígenas na História do Brasil. In: MACHADO, A. R. de A., MACEDO, V. (Org.). **Povos indígenas entre olhares**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; Editora Unifesp, 2022

PORTINARI, C. **Descobrimento. 1956**. [S.l.]: Google Arts & Culture, [s.d.]. Imagem digital. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/bAFcq7FjSTxTdw.
Acesso em: 7 maio 2025

RIBEIRO, B. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, R. B. Povos indígenas e sua disposição relacional: alguns aspectos do pensamento e da vida social. In: MACHADO, A. R. de A., MACEDO, V. (Org.). **Povos indígenas entre olhares**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; Editora Unifesp, 2022

SCHMIDT, M. A. Construindo conceitos no ensino de história: a captura lógica da realidade social. **História & Ensino**, 5, 147–164. 1999. https://doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5

SILVA, G. J.; MEIRELES, M. C. **Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil:** reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19qcRuezlSJrQyRH80YxRx5HPWM8MhDPV/view Acesso em: 21 de outubro de 2022.

SILVA, G. J. O octogenário “Dia Do Índio”: Histórias e culturas indígenas em escolas brasileiras antes e depois da Lei N.o 11.645/ 2008. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 82–101, 2022.

SILVA, O. P. da. **Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro** – 1500. Imagem digital. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/_AFagopsRT5Jow. Acesso em: 7 maio 2025.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. HOLOS, Ano 31, Vol. 5, p. 186-196, 2015.

TURINI, L. D. A. A Avaliação no Ensino de História. **Ensino em Re-Vista**,1994. p. 69-92.

WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ZANON, L. R. **A temática indígena na escola: possibilidades e desafios entre a prática e a teoria.** 2021. 1 recurso online (119 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1021. Acesso em: 4 mai. 2025.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<table>
<tr><th colspan="5">Sequência didática: Narrativas sobre a História do Brasil</th></tr>
<tr><th colspan="5">Competências específicas de História - BNCC</th></tr>
<tr><td colspan="5">● Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
● Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
● Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
● Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</td></tr>
<tr><th colspan="5">APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS</th></tr>
<tr><th>Quantidade de aulas previstas</th><th>Habilidade da BNCC</th><th>Objetivos de aprendizagem</th><th>Descrição</th><th>Recursos pedagógicos</th></tr>
</table>

2 aulas de 45 minutos	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. (EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.	- Despertar a reflexão crítica sobre a ausência das vozes indígenas na narrativa dominante da história brasileira. - Analisar criticamente uma fonte histórica tradicional, identificando a perspectiva eurocentrada presente no relato da chegada dos portugueses. - Compreender a importância da oralidade nas culturas indígenas e os efeitos da destruição dos registros imateriais na exclusão histórica desses povos.	**1ª Etapa: Pergunta disparadora "Sob qual ponto de vista a História do Brasil é contada"** Contextualização: discussão sobre o que configura a História do Brasil, refletindo sobre seu início em 1500 a partir da chegada dos portugueses na América. Apresentação da pergunta disparadora e discussão coletiva, com foco na escuta dos estudantes e mobilização de seus conhecimentos prévios sobre a temática. **2ª Etapa: Análise de fonte histórica - Carta de Pero Vaz de Caminha** Leitura guiada de trechos da carta de Pero Vaz de Caminha. Os estudantes, destacam adjetivos usados para descrever os indígenas e discutem: *Qual imagem dos povos indígenas é construída neste documento?* **3ª Etapa: Problematização - O apagamento do povo de vista dos povos indígenas na História do Brasil** Momento expositivo sobre a importância da oralidade nas culturas indígenas e os efeitos da destruição dos registros imateriais na exclusão histórica desses povos.	Trechos selecionados da carta de Pero Vaz de Caminha https://portalabel.org.br/images/pdfs/carta-pero-vaz.pdf

			Fechamento: Apresentação do fio condutor da sequência - Como incluir o ponto de vista dos povos indígenas no estudo da História do Brasil?	

REFORMULAÇÃO E PROPOSIÇÃO DE NOVOS SENTIDOS PARA O PROBLEMA				
Quantidade de aulas previstas	**Habilidade da BNCC**	**Objetivos de aprendizagem**	**Descrição**	**Recursos pedagógicos**
2 aulas de 45 minutos	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	- Relacionar o problema histórico do silenciamento indígena ao contexto atual, reconhecendo a continuidade da luta por reconhecimento. - Valorizar narrativas indígenas orais como fontes históricas legítimas e identificar a diversidade de experiências históricas entre os povos originários.	**1ª Etapa: O discurso de Ailton Krenak e a luta dos povos indígenas na contemporaneidade** Exibição do vídeo com o discurso de Krenak. Os estudantes realizam uma análise argumentativa (em grupo ou individual), identificando elementos do discurso que revelam a importância da luta indígena na contemporaneidade. **2ª Etapa: "Descobrimento?" Davi Kopenawa e outros encontros entre indígenas e não indígenas** Leitura de trechos selecionados do relato de Davi Kopenawa. Os estudantes escrevem um pequeno texto ou produzem um painel artístico: *Como seria a história do Brasil contada por Kopenawa?*	Discurso de Ailton Krenak (vídeo no Youtube e transcrição) Discurso Ailton Krenak Assembléia Nacional Constituinte - 1987. https://acervodigital.cedec.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Discurso-de-Ailton-Krenak-em-defesa-dos-direitos-dos-indigenas.pdf Discurso de Davi Kopenawa https://pib.socioambiental.org/pt/Sonho_das_origens/Descobrindo_os_Brancos

SISTEMATIZAÇÃO E CONEXÃO COM OS CONTEÚDOS PREVISTOS PARA O 7º ANO				
Quantidade de aulas previstas	**Habilidade da BNCC**	**Objetivos de aprendizagem**	**Descrição**	**Recursos pedagógicos**
1 aula de 45 minutos	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	- Relacionar o processo de colonização ao silenciamento das culturas originárias e refletir sobre práticas de valorização dessas culturas no presente.	Aula expositiva-dialogada conectando os pontos trabalhados nas etapas anteriores à cronologia oficial da colonização. **1ª Etapa: Contextualização** Apresentação dos elementos que levaram à chegada dos portugueses em Porto Seguro em 1500, retomando elementos das viagens marítimas europeias realizadas no início da Idade Moderna **2ª Etapa: Aprofundamento** Identificação das atividades econômicas realizadas no início da colonização. Sugere-se que o professor destaque as vantagens da atuação dos povos indígenas nessas atividades, rompendo com a visão de ingenuidade e vitimização desses grupos.	Livro didático
AVALIAÇÃO				
Quantidade de aulas previstas	**Habilidade da BNCC**	**Objetivos de aprendizagem**	**Descrição**	**Recursos pedagógicos**

1 aula de 45 minutos		- Elaborar uma linha do tempo retratando a diversidade dos povos indígenas a partir da seleção de fontes históricas produzidas por esses povos	**1ª Etapa: Instruções** Retomada do fio condutor da sequência didática e apresentação da proposta da elaboração da linha do tempo **2ª Etapa: Linha do tempo** Organizados em grupos, os estudantes deverão consultar o material de apoio com fontes históricas produzidas por povos indígenas anteriores, concomitantes e posteriores à chegada dos portugueses na América e selecionar de 6 a 10 itens para representar a diversidade dos povos indígenas. A linha do tempo deverá indicar a datação aproximada do objeto, o nome da etnia que o produziu e do artefato. A linha do tempo poderá ser produzida de forma analógica, utilizando folhas sulfite ou cartolinas, ou de forma digital, utilizando plataformas gratuitas.	Cultura Maracá https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/maraca.html Cultura Marajoara https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/arqbra004.html Cultura Santarém https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/arqbra014.html Sambaquis https://mae.ufpr.br/entreconchas/ https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/sambaquis.html **Recursos digitais** https://www.canva.com/pt_br/ https://padlet.com/ Google Slides

APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Avaliação da Sequência Didática – Povos Indígenas na História do Brasil						
Atividade	**Critérios**	**Excelente (5)**	**Bom (4)**	**Regular (3)**	**Insuficiente (1-2)**	**Peso**
1. Análise da Carta de Pero Vaz de Caminha	Compreensão do conteúdo	Interpreta com clareza o ponto de vista colonial e seus impactos na representação dos indígenas	Compreende o conteúdo com pequenas imprecisões	Demonstra compreensão parcial ou superficial	Apresenta dificuldades relevantes de compreensão	10%
	Capacidade de análise crítica	Analisa criticamente os interesses presentes no documento	Aponta algumas críticas ao ponto de vista colonial	Enumera elementos, mas sem interpretação crítica	Não identifica críticas ou interpretações	10%
2. Análise do Discurso de Ailton Krenak	Identificação do contexto e da autoria	Reconhece com clareza o contexto histórico e a identidade do autor (povo krenak)	Aponta o contexto com pequenas lacunas	Menciona o autor ou o contexto de forma vaga	Desconhece o contexto ou o autor	10%

	Interpretação e argumentação	Interpreta os argumentos do discurso e relaciona com o debate contemporâneo	Compreende os argumentos com pequenas falhas	Interpreta parcialmente os argumentos	Interpretação ausente ou equivocada	10%
3. Análise do Relato de Davi Kopenawa	Compreensão da perspectiva indígena	Identifica a visão yanomami sobre o contato com os brancos	Aponta elementos da visão indígena com coerência geral	Menciona elementos com pouca articulação	Demonstra desconhecimento da perspectiva indígena	10%
	Capacidade de síntese e reflexão	Apresenta síntese clara e reflexiva sobre o texto	Resume o conteúdo com razoável profundidade	Apresenta síntese superficial	Não demonstra capacidade de síntese	10%
4. Linha do tempo colaborativa	Organização e representação das temporalidades	Representa adequadamente múltiplas temporalidades e protagonismo indígena	Representa com coerência, mas com algumas falhas conceituais	Representa parcialmente as temporalidades	Representação confusa, desorganizada ou com erros conceituais	20%

	Criatividade e trabalho em grupo	Demonstra criatividade, cooperação e apropriação do conteúdo nas escolhas visuais e textuais	Cooperação e criatividade presentes de forma parcial	Participação individual ou coletiva limitada	Falta de cooperação e apropriação do conteúdo	20%