



PROFHISTÓRIA

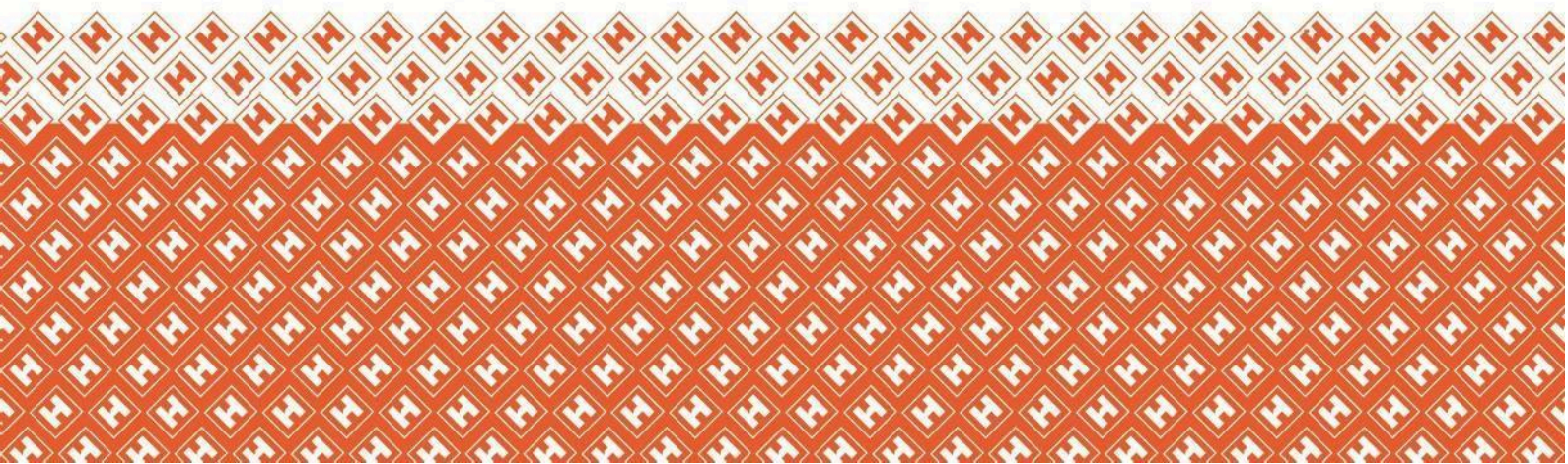
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA SANIELLE VIANA GALVÃO

**DO CONCRETO AO ABSTRATO, DE UMA PROBLEMÁTICA
ATUAL PARA A NARRATIVA DO PASSADO: DISCUTINDO A
PLURALIDADE ÉTNICA BRASILEIRA COM OS ALUNOS DO 5º
ANO DA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA GUIA /
PARNAMIRIM/RN**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

2024



MARIA SANIELLE VIANA GALVÃO

**DO CONCRETO AO ABSTRATO, DE UMA PROBLEMÁTICA ATUAL PARA A
NARRATIVA DO PASSADO: DISCUTINDO A PLURALIDADE ÉTNICA
BRASILEIRA COM OS ALUNOS DO 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL
NOSSA SENHORA DA GUIA / PARNAMIRIM/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para o título de Mestre em Ensino de História, sob orientação do Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

**NATAL, RN
2024**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Galvão, Maria Sanielle Viana.

Do concreto ao abstrato, de uma problemática atual para a narrativa do passado: discutindo a pluralidade étnica brasileira com os alunos do 5º ano da Escola Municipal Nossa Senhora da Guia/Parnamirim/RN / Maria Sanielle Viana Galvão. - 2024.
106f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Natal, RN, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia.

1. Ensino de História. 2. Ensino Fundamental. 3. Indígenas.
I. Maia, Lígio José de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:373.3(81=1-82)

MARIA SANIELLE VIANA GALVÃO

**DO CONCRETO AO ABSTRATO, DE UMA PROBLEMÁTICA ATUAL PARA A
NARRATIVA DO PASSADO: DISCUTINDO A PLURALIDADE ÉTNICA
BRASILEIRA COM OS ALUNOS DO 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL
NOSSA SENHORA DA GUIA / PARNAMIRIM/RN**

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (UFRN)
Orientador

Prof. Dr. Roberto Airon Silva (UFRN)
Membro examinador - interno

Prof. Dr. Edson Hely Silva (UFPE)
Membro examinador - externo

Prof. Dr.
Membro suplente

DEDICATÓRIA

*A **Francisca Marcelino Viana**, minha mãe, pela sua vida dedicada à nossa família, grande exemplo de humildade, honestidade e caridade.*

*A **Maria Luiza Viana Galvão**, minha filha, com todo amor e carinho, como forma de incentivá-la à busca incessante do conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar todos os meus caminhos, me dando sabedoria, discernimento e resiliência para superar as adversidades da vida. Ao Professor Orientador, Lício José de Oliveira Maia (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN), por acreditar na minha pesquisa e se disponibilizar a me ajudar muito antes de assumir a orientação do trabalho, ter a paciência e compreensão que eu precisava diante das minhas inseguranças e pelos inúmeros ensinamentos e contribuições à minha formação. À Prof.^a Dr. Maria Emília Monteiro Porto que assumiu minha orientação até a qualificação, por todos os ensinamentos, sensibilidade e humanidade. Ao Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN) pelas observações e contribuições durante a minha qualificação junto ao Prof. Dr. Lício José de Oliveira Maia (UFRN), que posteriormente assumiu minha orientação.

Aos colegas professores(as), da turma 2022 do Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória (UFRN) que me ajudaram em todos os momentos que precisei, foram sensíveis e compreensíveis quanto aos conhecimentos que eu não tinha por ter uma formação acadêmica diferente deles. Aos colegas que trabalham comigo na Escola Municipal Nossa Senhora da Guia - EMNSDG e no Centro de Educação Integrada - CEI - Romualdo Galvão, que me incentivaram e se disponibilizaram a contribuir no que eu precisasse.

Aos meus pais José Roberto Viana e Francisca Marcelino Viana por terem me gerado e formado a nossa família que é a minha base e motivo pelo qual sempre busquei o meu crescimento profissional. A minha irmã Maria Cristiane Viana Ribeiro, primeira a conquistar uma graduação em nossa família e que sempre me incentivou a estudar, trabalhar e conquistar os meus objetivos. A minha irmã Maria Sane Kelly Viana, por ser a rede de apoio que precisei muitas vezes para conseguir conciliar o cuidado com minha filha, o estudo para o mestrado e o trabalho, sua ajuda foi essencial e sua disponibilidade para ajudar ao próximo é admirável. Ao meu esposo Bruno de Medeiros Galvão, por acreditar no meu potencial e me incentivar ao retorno à universidade após quase dez anos de conclusão da graduação e por compreender as ausências e cansaço durante esse período de dedicação ao mestrado. Aos meus sogros, Maria Luiza de Medeiros Galvão e João Galvão do Nascimento Neto, mestres por vocação e formação, por serem grandes incentivadores dessa jornada e serem exemplo de responsabilidade, honestidade, profissionalismo e disciplina.

Por fim, agradeço à minha filha, Maria Luiza Viana Galvão, por ser o abraço e o beijo que me esperam sempre após um dia de trabalho e estudo, que fez eu me reinventar em todas as esferas da minha vida e acreditar que, mesmo cansada, sou capaz de mover montanhas para lhe ver feliz e lhe transmitir um exemplo de força, coragem e responsabilidade.

Brasil

Brasil: Que faço com minha cara de
índia?

E meus cabelos

E minhas rugas

E minha história

E meus segredos?

Que faço com minha cara de índia?

E meus espíritos

E minha força

E meu Tupã

E meus círculos?

Que faço com minha cara de índia?

E meu Toré

E meu sagrado

E meus “cabocos”

E minha Terra?

Que faço com minha cara de índia?

E meu sangue

E minha consciência

E minha luta

E nossos filhos?

Brasil, o que faço com minha cara
de índia?

Não sou violência

Ou estupro

Eu sou história

Eu sou cunhã

Barriga brasileira

Ventre sagrado

Povo brasileiro

Ventre que gerou

O povo brasileiro

Hoje está só...

A barriga da mãe fecunda

E os cânticos que outrora cantava

Hoje são gritos de guerra

Contra o massacre imundo.

Eliane Potiguara

(Poema publicado no livro *Metade Cara, Metade Máscara*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Grumin Edições, 2018.) Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/eliane-potiguara-brasil/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

RESUMO

O trabalho discute a formação do povo brasileiro com enfoque no combate do discurso eurocêntrico ainda presente no livro didático de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetivou-se com essa pesquisa o enfrentamento da identidade eurocentrada a partir do exame e reflexão do processo de identificação cultural dos estudantes, visando à elaboração de uma Cartilha Pedagógica de suporte para os docentes sobre a formação do povo brasileiro, destacando a contribuição da diversidade cultural dos povos indígenas. Refletiu-se sobre a discussão historiográfica acerca da temática indígena nos materiais didáticos e na escola, embasados no norteamento legal a respeito do tema. Os fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa foram a revisão bibliográfica a respeito da Nova História Indígena e sobre ensino de História, além da aplicação da técnica do questionário e do desenho para a compreensão de como os professores da rede municipal de Parnamirim-RN trabalham com a diversidade cultural em suas aulas e quais materiais consultam para o estudo e preparação das aulas. Por meio da identificação das lacunas presentes no livro didático de História utilizado pelos professores e correlacionando-as junto à legalidade apontada nos referenciais, observamos que a temática indígena ainda não é apresentada no livro didático numa perspectiva de valorização e reconhecimento da sua contribuição para a formação do povo brasileiro. Deste modo, elaboramos uma Cartilha Pedagógica como um instrumento sugestivo para as práticas docentes a partir de um olhar sensível sobre a pluralidade étnica brasileira, com ênfase na disseminação e valorização da cultura indígena do estado do Rio Grande do Norte.

Palavras chaves: Ensino de História; Ensino Fundamental; Indígenas; Material didático; Parnamirim/RN.

ABSTRACT

This piece of work discusses the formation of the Brazilian people with a focus on combating the Eurocentric discourse still present in the History textbook of the fifth year of the Initial Years of Elementary School. The objective of this research was to confront Eurocentric identity by examining and reflecting on the students' cultural identification process, aiming to develop a Pedagogical Booklet to support teachers about the formation of the Brazilian people, highlighting the contribution of the cultural diversity of the Indigenous people. The historiographical discussion about indigenous themes in teaching materials and at school was an object of reflection, based on the legal guidance regarding the indigenous approach. The theoretical-methodological foundations of the research were the bibliographical review regarding the New Indigenous History and History teaching, in addition to the application of the questionnaire and drawing technique to understand how the teachers at the Municipal School Parnamirim- RN work with cultural diversity in their classes and which materials they consult for studies and class preparation. By identifying the gaps present in the History textbook used by teachers and correlating them with the legality pointed out in the references, we observed that the Indigenous theme is not yet presented in the textbook from a perspective of valuing and recognizing its contribution to education of the Brazilian people. In this way, we developed a Pedagogical Booklet as a suggestive instrument for teaching practices based on a sensitive look at Brazilian ethnic plurality, with an emphasis on the dissemination and appreciation of Indigenous culture in the state of Rio Grande do Norte.

Keywords: History Teaching; Elementary School; Indigenous people; Courseware; Parnamirim/RN.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASG - Auxiliar de Serviços Gerais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEI - Centro de Educação Integrada

CNE - Conselho Nacional de Educação

DC-RN - Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte

EMNSDG - Escola Municipal Nossa Senhora da Guia

FUNDAC - Fundação Estadual da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISA - Instituto Socioambiental

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDH - Livro Didático de História

MEC - Ministério da Educação

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PB - Paraíba

PEA- Programa de Escolas Associadas

PNLD/2019 - Programa Nacional do Livro Didático

PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História

RN - Rio Grande do Norte

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Acesso dos professores a materiais orientadores -----	48
Imagem 02 - Representação indígena 1 -----	49
Imagem 03 - Representação indígena 2 -----	49
Imagem 04 - Representação indígena 3 -----	49
Imagem 05 - Representação indígena 4 -----	49
Imagem 06 - Representação indígena 5 -----	50
Imagem 07 - Representação indígena 6 -----	50
Imagem 08 - Irmã Maria Salomé -----	57
Imagem 09 - EMNSDG, Emaús - Parnamirim/RN -----	58
Imagem 10 - Anexo de Educação Infantil da EMNSDG, Emaús - Parnamirim/RN -----	58
Imagem 11 - IDEB 2021 - Escolas municipais do RN com média a partir de 6,3 -----	60
Imagem 12 – Média do IDEB 2021 - Brasil -----	60
Imagem 13 – Média do IDEB 2021 - Estado do RN -----	61
Imagem 14 - Capa do Livro Didático Ligamundo História - 5º ano -----	63
Imagem 15 - Abertura do Capítulo 2 “Quando o Brasil era de Portugal” - Livro Didático Ligamundo História - 5º ano -----	64
Imagem 16 - “Vamos falar sobre...” – Biopirataria -----	67
Imagem 17 - Atividade sobre a escravização dos indígenas -----	68

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 - Mapa de localização do Rio Grande do Norte -----	53
Mapa 02 - Mapa de localização do município de Parnamirim -----	54
Mapa 03 - Mapa dos bairros de Parnamirim -----	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2. NOVA HISTÓRIA INDÍGENA: UM CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO PLURIÉTNICA	25
2.1 História tradicional: desafio para o protagonismo indígena.....	25
2.2 Nova história indígena: para além da história eurocentrada.....	32
2.3 Um olhar para a pluralidade étnica: o indígena como protagonista.....	35
2.4 As leis: caminhos para o protagonismo indígena?	37
3. A PROFESSORA, A ESCOLA E O MATERIAL DIDÁTICO: DESAFIOS PARA A TEMÁTICA INDÍGENA.....	44
3.1 Uma pedagoga rumo ao mestrado em Ensino de História.....	44
3.2 Uma experiência no ensino: formação do povo brasileiro e valorização de sua pluriétnicidade.....	47
3.3 Locus da pesquisa: a Escola Municipal Nossa Senhora da Guia	54
3.4 Livro didático: material de apoio do professor.....	61
4. CARTILHA PEDAGÓGICA: PLURALIDADE ÉTNICA BRASILEIRA	70
4.1 Pluralidade étnica brasileira - culturas indígenas.....	70
4.2 Cartilha pedagógica.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88
CADERNO DE APÊNDICES.....	94

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa que tem como título *“Do concreto ao abstrato, de uma problemática atual para a narrativa do passado: discutindo a pluralidade étnica brasileira com os alunos do 5º ano da Escola Municipal Nossa Senhora da Guia / Parnamirim/RN”*, surgiu das discussões durante os anos em que leciono a disciplina História em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, nas aulas sobre a formação do povo brasileiro.

Para iniciar a temática sobre a formação do povo brasileiro, costumo fazer um diálogo investigativo a respeito das semelhanças e diferenças das características físicas entre os alunos para que identifiquem as nuances presentes na população brasileira e continuo o diálogo perguntando se eles sabem o que nos fez um povo com características tão diferentes. Eles costumam relatar que somos diferentes, pois herdamos características dos diferentes povos que formaram o povo brasileiro. No entanto, ao questioná-los sobre de qual matriz eles são descendentes, apesar das características físicas deles apontarem para a diversidade étnica brasileira, é quase unânime a afirmativa de que descendem dos portugueses (europeus). Mesmo reforçando que o território chamado hoje de Brasil já era habitado por vários povos indígenas¹ quando os portugueses chegaram, os alunos não costumam se identificar historicamente e culturalmente com os povos originários.

Nesses momentos, sempre relato o meu exemplo: sou filha de um pai branco de olhos claros e minha mãe é preta. Minha mãe teve oito filhos, sou a sexta filha, desses, metade tem características parecidas com as dela e a outra metade com a do meu pai. Eu sou a parte que parece com o pai, tenho pele clara, cabelos lisos e olhos verdes. Mas não é porque tenho essas características que a minha descendência é apenas europeia. Se falo isso, estou negando que sou fruto da minha mãe, mulher preta, e de todos os seus ascendentes.

A falta de identificação dos meus alunos com os povos que formaram os brasileiros, especialmente indígenas, povos que já estavam no território, que hoje chamamos Brasil, antes da chegada dos europeus, levantou em mim uma hipótese de que falta o conhecimento de

¹ Neste trabalho, utilizaremos o termo “indígena” ao nos referirmos ao indivíduo de um dos vários povos indígenas presentes no território brasileiro. Buscaremos não utilizar o termo “índio”, pois como MUNDURUKU (2016) falou em um encontro de difusão da 32ª Bienal “Resolveram nos batizar, ou melhor, nos apelar, por essa palavrinha, que é maldita. Não só maldita no sentido da maldição, mas também no sentido do dizer mal. É uma palavra que manifesta uma determinada postura das pessoas com relação à minha pessoa. [...] E normalmente a gente acha que o outro é uma coisa ruim. Seja pela condição social, seja pela cor da pele, pela opção sexual ou pelo que for.” (MUNDURUKU, 2017, transcrição da conversa “O ato indígena de educar(se)” de 5 de jul de 2016)

narrativas diferentes sobre a participação dos povos indígenas na história do Brasil, bem como das conquistas desses povos e sua história contemporânea. Tal hipótese se confirma pela análise do livro didático utilizado no 5º ano da escola na qual leciono, que inicia a história no Brasil a partir da chegada dos portugueses, priorizando ainda uma narrativa do colonizador europeu. Vale salientar que muitas vezes o aluno só tem acesso ao livro didático como fonte de estudo, logo, se ele apresenta apenas uma versão da história, é esta a que os alunos passarão a acreditar e difundir. Portanto, a história pautada em “verdades únicas”², linear e cronológica, ainda presente no livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) são, a partir da minha experiência profissional e do contato com o ProfHistória, um dos maiores entraves para o reconhecimento e valorização da história e cultura dos povos originários do Brasil pelos alunos.

O problema apresentado foi identificado na escola em que leciono no turno vespertino: Escola Municipal Nossa Senhora da Guia, fundada em março de 1983, localizada no bairro de Emaús, município de Parnamirim, estado do Rio Grande do Norte - RN.

No decorrer dos últimos 12 anos em que tenho lecionado a disciplina de História a alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as discussões realizadas em sala e nas formações continuadas me levaram a observar o espaço destinado à história indígena nos livros didáticos, tendo em vista que eles são, na maioria das vezes, o único material de apoio e consulta do professor. Por vezes, não consegui encontrar nos livros, aos quais tive acesso, algo que representasse versões diferentes sobre os povos originários do Brasil, mas sim, a mesma versão sobre os povos originários; tradicional; positivista; eurocentrista, como veremos na análise que realizamos no Livro Didático de História (LDH) usado na minha turma. Tal afirmativa, apesar de um recorte, pode ser confirmada pela análise do livro didático *Ligamundo História - 5º ano*, no que diz respeito à apresentação da linearidade da história dos povos indígenas no território brasileiro, livro esse distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2019) e utilizado na escola na qual leciono, bem como, em outras coleções do mesmo nível de ensino às quais já tive acesso.

As observações realizadas no material didático, bem como as falas de não identificação dos alunos com a origem indígena, apontam para um mesmo questionamento: seria o pouco aprofundamento da história indígena nos livros didáticos o motivo da falta de identificação étnica e cultural dos alunos com os povos indígenas? De que forma o Ensino de

² Verdades únicas foi uma expressão utilizada por Bianca Zucchi no livro “O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes” (2012) ao se referir ao que os livros didáticos do Ensino Básico ensinavam no estudo de História.

História pode contribuir para a valorização da história indígena e identificação do povo brasileiro com sua origem indígena?

Para a identificação das crianças com a raiz e cultura indígenas é necessário o conhecimento, a interação e a observação. Para Vygotsky (1988, p. 52), a formação da cultura faz parte do desenvolvimento psicológico que se inicia na infância:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (Vygotsky, 1988, P. 52)

Por isso, devemos tratar a infância como uma etapa fundamental para o desenvolvimento das funções mais complexas do pensamento humano e nelas se inclui a formação cultural, que se dá por meio das trocas sociais, tendo como principal instrumento a linguagem, ou seja, a comunicação humana. Deste modo, não temos como esperar que as crianças reconheçam a diversidade sociocultural da formação do povo brasileiro, especialmente a influência indígena, sem falarmos e os levarmos a se apropriarem dessa história, silenciada, não só pelos materiais didáticos, mas também por falta de conhecimento e/ou oportunidades, por nós professores.

É importante lembrar que para muitos alunos o livro didático será o único livro ao qual terão acesso, bem como o único material didático para muitos professores da rede pública, ou seja, ele pode reforçar ideias, estereótipos e preconceitos.

Tendo em vista que a Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas brasileiros, precisaremos sempre complementar o estudo com outros materiais e buscar metodologias que levem os alunos a compreenderem a presença e importância dos povos indígenas na história do Brasil? Falo isso como professora que conseguiu perceber a necessidade de dialogar com outras fontes e escutar outras versões, tanto pelos diálogos pedagógicos nas escolas, como pelas discussões das quais tive oportunidade de participar pelo Profhistória. Mas e os demais colegas professores que lecionam história para crianças e continuam reproduzindo uma história pautada em heróis nacionais e colonialistas? Não são esses mesmos que no dia 19 de abril de cada ano falam sobre costumes indígenas e

pintam e enfeitam seus alunos com cocares, continuando a disseminar a visão folclorizada dos indígenas?

Busco com esse diálogo levar meus alunos a conhecerem novas versões da história que lhes foram apresentadas até o momento para que eles possam passar a se identificar, respeitar e valorizar a nossa origem cultural, bem como, contagiar outros colegas professores da rede básica a pensar além do que os livros insistem em nos apresentar, para que a partir do reconhecimento da diversidade cultural brasileira contagiemos as crianças a se reconhecerem como sujeitos históricos, para verem no outro, também, sua participação histórica.

Assim, apesar dos bons índices de avaliação da escola, do ambiente escolar organizado e da boa disciplina dos alunos, o material didático utilizado na escola não apresenta possibilidades de enfrentamento do problema da identidade eurocentrada observada entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de formação do povo brasileiro.

O enfrentamento desse problema pode ser respaldado pela Constituição (1988) ao garantir que o ensino de História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro:

“Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais.

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça no artigo 26 a garantia dada na Constituição e acrescenta atenção especial às contribuições das matrizes indígena, africana e europeia. Já a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) normatiza que uma das habilidades a se desenvolver nos alunos do quinto ano é “associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BNCC, 2018, p. 415)

Os próprios povos indígenas e afro-brasileiros, além dos defensores e estudiosos desse tema, buscam ações para que a escola fosse um dos lugares de promoção e valorização desses povos.

Diante das leis e normas apresentadas, fica respaldada a necessidade de se refletir sobre a história dos povos originários do Brasil no livro didático e como é apresentada, discutida e pensada em sala de aula. Contudo, como já apontado aqui mesmo neste trabalho,

observamos que alguns livros continuam perpetuando uma visão preconceituosa e deturpada desses povos e, conseqüentemente, a reprodução dos seus discursos pelos professores que os utilizam como único ou principal material de consulta para produção de suas aulas.

Objetivo com esse trabalho um enfrentamento ao problema da identidade eurocentrada. Assim, considerando que a ausência de reconhecimento identitário se deve a que não há identificação com as culturas afro-brasileiras por parte dos alunos porque o ensino ainda parte de princípios eurocêntricos; que esse não reconhecimento se dá porque a difusão da cultura indígena se limita a seus aspectos exóticos difundidos por um ensino eurocêntrico; e que oficinas de sensibilização podem ampliar a compreensão dos aspectos da cultura indígena, levando a um reconhecimento de hábitos ancestrais presentes nas práticas da cultura dos alunos (memória) e das potencialidades do pensamento das culturas originárias e, em consequência, levar a um novo processo de compreensão e identificação cultural.

Desta maneira, estabeleci como objetivos específicos examinar o processo de identificação cultural dos estudantes; realizar a crítica ao eurocentrismo, reconstituindo o quadro geral da cultura indígena e construir um produto que sirva como suporte para os professores sobre a formação do Povo Brasileiro, com foco na pluralidade cultural do Brasil, especialmente no que se refere à diversidade cultural dos povos indígenas.

Além disso, buscaremos construir um produto didático que sirva como modelo ou inspiração para outros professores perceberem a necessidade de dialogar com os povos indígenas, muitas vezes silenciados, de modo a possibilitar a identificação e valorização dessa raiz do povo brasileiro.

As dissertações do PROFHISTÓRIA (Programa de Pós-graduação em Ensino de História)³ desenvolvem a temática indígena e realizam a crítica ao apagamento de sua cultura por meio do folclore ou do exotismo, que se mantêm no livro didático, deixando, deste modo, clara a urgência e justificativa da análise e crítica do material didático que serve como base da História como disciplina escolar, fazendo com que os alunos cheguem aos demais níveis de ensino já com uma visão eurocêntrica e estereotipada sobre os povos indígenas do Brasil. No entanto, a maioria dessas dissertações se limitam aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, não mobilizando, portanto, um conhecimento especial da pedagogia infantil. Como alguns exemplos temos: “A Contemporaneidade dos Povos Indígenas em Sala de Aula” (França, 2016) que direciona sua pesquisa para o Ensino Médio; “Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008” (Maia, 2016), que apresenta um material didático para trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental II; “O indígena no livro didático:

³ Disponível em: <<https://www.profhistoria.com.br/articles>> Acesso em: 18 jan, 2023.

possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no Ensino de História” (Ferreira, 2016), que faz uma análise das imagens dos povos indígenas presentes em uma coleção de livros didáticos de História, direcionada para o Ensino Fundamental II, e direciona o produto para uma turma de sétimo ano; “A escola que os índios querem: experiência escolar indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009-2018)” (Cardoso, 2018), que buscou analisar o impacto de uma escola indígena diferenciada direcionada, especificamente, para um povo indígena; e “Conte outras histórias que sejam nossas: a temática indígena e a lei n. 11.645/2008 nos livros didáticos de história no ensino médio, uma análise da coleção história em debate” (Gonçalves, 2020), que analisa a forma como são representados os povos indígenas nos livros didáticos de história da Coleção História em Debate, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018) e destinado aos estudantes do Ensino Médio.

Apesar do maior número de dissertações que tratam sobre a temática indígena terem tido os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio como níveis de ensino estudos, encontramos o trabalho “História de Roque Gonzales-RS: uma proposta didático-pedagógica”, direcionado aos alunos do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Vorpagel, 2020), que elaborou um livro de apoio didático sobre a história do município, levando em conta a necessidade de apresentar a história jesuítica-guarani de forma a complementar o projeto “Conheça o Município” buscando enfatizar os povos indígenas como sujeitos históricos, apresentando a perspectiva indígena. Além dessa dissertação, encontramos apenas mais uma direcionada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que foi “Preenchendo os espaços das abordagens didáticas: a desconstrução da tese do vazio demográfico na história de Colorado/PR” (Sérvulo, 2020). Nela foi discutido o processo de invisibilização da presença e da história dos povos indígenas que viveram no município do Colorado/PR. Discute a partir da década de 40 do século XX, período em que se iniciou o processo de colonização e urbanização deste município, tendo como produto da pesquisa uma oficina pedagógica.

Os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa foram a revisão bibliográfica a respeito da Nova História Indígena, pesquisas sobre ensino de História, problemas de identificação étnico-racial e problema da difusão de informações que desautorizam a cultura indígena baseada em mentiras ou desconhecimentos. Nossos referenciais teóricos têm se apoiado em alguns autores. Antoine Prost (2020) apresenta no livro “Doze lições sobre a história”, o que chamou de “Verdade e função social da história”, a preocupação da fala da

mídia sobre a história não ter verdade e, sim, interpretações relativas, levando assim o público a desacreditar os historiadores e, por fim, isso gerar também o fim da disciplina escolar.

Caimi (2010) e a questão do lugar do passado e a utilidade da História faz relação com o que observamos no livro didático de História do 5º ano do Ensino Fundamental: como trabalhar versões diferentes de uma história que continua por apresentar o início da “História do Brasil” em 1500 e apagando tudo o que já se tinha aqui bem antes disso, conseqüentemente, toda a narrativa dos povos indígenas até os dias atuais? Como refletir sobre posturas valorizantes da diferença e do papel dos grupos sociais marginalizados em nossa história se continuamos a estudar um passado único e linear que insiste em apresentar visões estereotipadas sobre os povos originários que aparecem tão somente na colonização europeia do Brasil como mão de obra, que se recusa ao trabalho e que foi totalmente dizimado?

Paulo Freire (2016) comparece aqui para dar voz aos oprimidos, esquecidos, apagados e invisibilizados pela história, transformando a realidade opressora em que vivem as classes populares de nossa sociedade, por vezes esquecidas na historiografia tradicional, que se reflete diretamente na não identificação dos alunos com a história apresentada nos livros didáticos.

Para a crítica do Livro Didático de História, estudamos autores que abordam o tema sob a perspectiva da historiografia do ensino, como Fonseca (2003), que em seu livro “Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados” diz que, no espaço da sala de aula, o professor pode fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, mas que também pode operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante. Lígio de Oliveira Maia, que em seu texto “Direito à diferença: História e culturas indígenas” discorre sobre o protagonismo indígena, dando a essa parcela da população brasileira o direito à sua própria história e Mauro Cezar Coelho, que reflete sobre o lugar que os povos indígenas ocupam no livro didático no texto “Por outras narrativas históricas escolares: povos indígenas e narrativa histórica em livros didáticos”, ambos presentes no livro eletrônico “O que se ensina e o que se aprende em história: a historiografia didática em debate” (2022).

Para a discussão sobre a “Nova História Indígena”, refletiremos a partir de Almeida (2010) que discorre sobre a saída dos indígenas dos bastidores para se tornarem agentes da sua própria história no capítulo I do seu livro “Os índios na História do Brasil”, bem como Monteiro (1999) no seu texto “Armas e armadilhas: História e resistência dos índios”. A abordagem das diferentes formas de como os indígenas são identificados ao longo da história

do século XIX, assim como o “apagamento” das sociedades indígenas da história do Brasil são tratados pela autora Thaís dos Santos Maranhão no texto “A representação dos povos indígenas na História do Rio Grande do Norte” publicado no livro “A História do Rio Grande do Norte Oitocentista: Textos e materiais didáticos para o ensino da História Local” (2021).

Por fim, o texto “As camadas populares nos livros de História do Brasil” do professor Nicholas Davies, que propõe retratar a realidade em sua inteireza, não apenas em sua parcialidade, considerando o conceito de *Eurocentrismo* presente no livro “O Ensino de História e a criação do fato” organizado pelo historiador Jaime Pinsky (2021).

O processo experimental da pesquisa se deu por meio da narrativa das informações coletadas ao longo dos anos com os alunos do quinto ano da Escola Municipal Nossa Senhora da Guia, a respeito da sua identificação étnica e cultural para apontar a problematização da pesquisa. Em seguida, buscamos informações dos professores a respeito de como a temática da diversidade e pluralidade brasileiras é trabalhada em sala de aula e sobre o material didático utilizado para o estudo e a preparação das aulas. A partir disso, decidimos elaborar uma cartilha pedagógica sobre a formação do povo brasileiro em uma perspectiva da Nova História Indígena, buscando valorizar nossas raízes pluriétnicas, aproximando os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental dos indígenas contemporâneos. A cartilha pedagógica será composta de sequências didáticas para orientar e fundamentar o trabalho do professor a respeito das raízes indígenas do povo brasileiro, buscando a identificação da nossa pluralidade étnica pelos alunos, por meio do reconhecimento da presença indígena contemporânea no nosso estado e na região nordeste.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro intitulado “Nova História Indígena: um caminho para uma educação pluriétnica” apresentamos uma discussão sobre a História tradicional e o seu papel em relação ao protagonismo indígena nos livros, bem como os problemas identitários da cultura brasileira relacionados à visão eurocêntrica, ainda muito presente nos materiais de acesso de professores. Além disso, buscamos apresentar a relação entre a falta de protagonismo indígena e a realidade opressora vivida pelas classes populares. Em seguida, apresentamos a “nova” História Indígena como uma alternativa para a valorização das raízes pluriétnicas brasileiras e, por fim, a lei que assegura a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena no Ensino de História e como ele deve ser.

No segundo capítulo da dissertação, intitulado “A professora, a escola e o material didático: desafios para a temática indígena”, apresentamos o problema da falta de reconhecimento da pluralidade étnica na formação do povo brasileiro, o meu percurso

acadêmico, o profissional, a caracterização do *lôcus* da pesquisa, Escola Municipal Nossa Senhora da Guia, e uma análise do livro didático de História do 5º ano, utilizado na escola à época do início dessa pesquisa.

Por fim, no terceiro capítulo, com o título de “Cartilha Pedagógica: pluralidade étnica brasileira”, relatamos como pensamos na produção de uma cartilha pedagógica e quais parâmetros metodológicos utilizamos nessa produção. Buscamos ainda justificar a escolha desse produto pela finalidade do seu papel para os professores de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e consequência para a formação de alunos com um olhar sensível para a pluralidade étnica do povo brasileiro.

2. NOVA HISTÓRIA INDÍGENA: UM CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO PLURIÉTNICA

Apresentamos na introdução o problema sobre compreensão da pluralidade étnica do povo brasileiro, especialmente as culturas indígenas, identificado na Escola Municipal Nossa Senhora da Guia - EMNSDG e apontamos a necessidade de aproximar os alunos da temática, respaldada, inclusive, pela legislação que assegura a obrigatoriedade do ensino da temática indígena, cuja discussão mais aprofundada faremos *a posteriori*. Por isso, neste primeiro capítulo, discutimos, inicialmente, sobre o conceito de verdade e a História tradicional, buscando apresentar os problemas identitários na cultura brasileira relacionados ao ponto de vista eurocêntrico; as potencialidades da cultura indígena para além de uma imagem de exotismo; bem como a necessidade de nos aproximarmos de um passado recente. Seguindo, falamos sobre a realidade opressora que as classes populares vivem e o papel humano de transformar tal realidade, voltando nosso olhar para a falta do protagonismo indígena na História do Brasil e da necessidade de pensarmos sobre a consciência histórica do público infantil. Posteriormente, apresentamos fundamentos teóricos a respeito da denominada “nova” História Indígena, para iniciar a discussão sobre a valorização das raízes pluriétnicas do povo brasileiro.

Por fim, apresentaremos a legislação que assegura a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena no Ensino de História, levando em conta as diferentes contribuições culturais e étnicas.

2.1 História tradicional: desafio para o protagonismo indígena

Ao tratar da identificação e valorização das nossas raízes pluriétnicas pelos alunos do 5º ano, nos deparamos com o grande desafio da presença da História tradicional nos livros didáticos a que os alunos têm acesso, bem como, muitas vezes, esse mesmo material é o único apoio didático com o qual os professores dos Anos Iniciais do Fundamental I contam.

O problema é que a visão positivista alimenta a permanência no subterrâneo das consciências do elogio aos grandes nomes da história tradicional, mas se desqualifica a história viva que procura compreender a realidade de acordo com os contextos em que ela se realiza. Como o que, por vezes, ainda nos deparamos no Livro Didático de História – LDH, uma história partindo do colonialismo português e apresentação de temáticas indígenas em sessões especiais ou ao final do capítulo. A esse respeito, Brighenti discorre:

A temática indígena em sala de aula está relacionada a um imaginário positivista e evolucionista criado no século XIX, pelo qual os indígenas não

eram considerados em suas historicidades e estavam fadados a desaparecer. Essa perspectiva foi intencionalmente criada a fim de justificar o esbulho das terras indígenas, fato que ocorre até o tempo presente.

[...] Os indígenas pós 1500 não são considerados suficientemente humanos para serem reconhecidos em suas particularidades. Esse pensamento é continuidade e resultado do processo colonial e, apesar de mudanças importantes nos marcos da História e Antropologia, segue vigente. (Brighenti, 2016, p. 231-232; 236)

Mesmo que já encontremos alguns textos em livros didáticos de História sobre a contemporaneidade indígena, como sua presença em diversos lugares da sociedade e a participação ativa na busca por seus direitos, ainda são poucos e isolados em sessões especiais, finais de capítulo, como se fosse algo apenas para cumprir a lei que torna obrigatório o estudo da temática indígena, contudo o percurso para se vencer anos de uma visão positivista ainda é muito longo, pois ainda há a falta de reconhecimento das particularidades e protagonismos indígenas em vários campos da sociedade e a educação é apenas mais um deles.

Antoine Prost (2020) apresenta na conclusão do livro “Doze lições sobre a história” o que chamou de “Verdade e função social da história”, uma crítica sobre a função social da história que ainda se baseia em sínteses antigas e que não se preocupa em buscar resolver problemas atuais. Além disso, apresenta a preocupação da fala da mídia sobre a história não ter verdade e, sim, interpretações relativas, levando dessa forma o público a desacreditar dos historiadores e gerar também o fim da disciplina escolar.

Contudo, a História afirma o que é uma verdade histórica, enquanto disciplina cientificamente conduzida, ainda que não seja algo absoluto. Não é absoluto, tendo em vista que sempre são submetidas a novas análises históricas. Desse modo, os objetos da História são sempre observados em contextos construídos a partir de um ponto de vista. A compreensão dos diversos pontos de vista de um determinado objeto leva o observador a constatar uma verdade.

Além disso, cabe à História ser útil e, para isso, os historiadores precisam ficar atentos para as necessidades da sociedade. E uma dessas necessidades é a de transformar as memórias contemporâneas em história. Também sobre a relação do passado e do ensino de História, Caimi diz:

[...] o ensino da história escolar foi entendido e trabalhado a partir de uma escala temporalmente longínqua e de um espaço geograficamente distante. Acreditava-se que o passado recente não poderia ser objeto de estudo da história, tampouco o espaço mais próximo, uma vez que o primeiro poderia comprometer os ideais de neutralidade e objetividade, na mesma medida em

que o segundo poderia ser demasiadamente familiar para uma análise imparcial. (Caimi, 2010 p. 59)

Como refletir sobre posturas valorizantes da diferença e do papel das classes populares em nossa história, se continuamos a estudar um passado único e linear que insiste em apresentar visões estereotipadas sobre os povos originários que aparecem tão somente na colonização europeia do Brasil como mão de obra, que se recusa ao trabalho e que foi totalmente dizimado? Como trabalhar em sala de aula a valorização dos povos indígenas sem apresentar aos alunos o passado recente, tendo em vista, que o concreto é fundamental para a compreensão e sistematização do conhecimento pelos alunos de 10 a 11 anos? Deste modo, onde estão os povos indígenas contemporâneos e o que fazem?

Caimi (2010) nos aponta para a necessidade de nos aproximarmos do contemporâneo, do passado próximo e do que está geograficamente próximo. Deste modo, se levarmos os alunos a verem os indígenas contemporâneos e a partir deles escutarem a sua própria história, conseguiremos trabalhar a identificação com a pluralidade étnica presente no Brasil. Daremos a eles a oportunidade de desmistificarem a ideia estereotipada que eles têm sobre os indígenas, ainda apresentados como um único grupo, com costumes, cultura e modo de viver semelhantes.

Afirmando a necessidade de se falar sobre a verdade e a função social da história, chamo para essa discussão teórica o autor que buscou pedagogicamente dar voz aos oprimidos, esquecidos pela história, apagados e invisibilizados. Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* apresenta a seguinte consideração:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar pela sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. (Freire, 2016, p. 74)

Portanto, cabe a nós, professores, tentar transformar a realidade opressora em que vivem os grupos sociais marginalizados de nossa sociedade, por vezes esquecidas na historiografia tradicional, que reflete diretamente na não identificação dos alunos com a história apresentada nos livros didáticos.

O professor precisa ser o agente que luta contra a realidade opressora, ainda tão presente nos dias atuais e demasiadamente apresentada ao longo dos anos na História intitulada como do Brasil. Se aos alunos é apresentada uma versão da História que não legitima a luta dos povos indígenas para garantirem o seu espaço e a continuidade dos seus costumes, eles crescerão com a ideia, muitas vezes divulgada nas mídias, que os indígenas são preguiçosos, vagabundos, que não gostam de trabalhar e que só querem a posse da terra. Como disse Silva:

Onde estão os índios? A imensa maioria da população brasileira – até mesmo pessoas mais esclarecidas – responde que não sabe. O pouco conhecimento está associado basicamente à imagem do indígena tradicionalmente veiculada pela mídia: um ‘índio genérico’, com biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes da Região Amazônica e do Xingu: cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas, falantes de uma língua estranha.

Também são chamados de ‘tribos’ na perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças pela qual os índios ocupariam obviamente o último degrau. São ainda imortalizados pela literatura romântica produzida no século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais. Ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis. (Silva, 2013, p. 215)

Precisamos buscar formas de quebrar com esses estereótipos e preconceitos ainda tão divulgados e que nos separam daqueles que são, assim todos os outros nascidos do território do Brasil, brasileiros. Quando trabalharmos com a ideia de rompimento de visões etnocêntricas, nos aproximaremos e levaremos nossos alunos para uma consciência de valorização e respeito da nossa sociodiversidade.

A educação libertadora da qual tanto Freire falou se interliga com a função social da História e do professor para dialogar com os que não foram ouvidos e aproximar a História, antes presa ao passado, para os debates e problemas atuais. Deste modo, é fundamental repensar o espaço destinado, não só aos povos indígenas, bem como a outros povos não privilegiados nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas discussões e problemas da sala de aula.

Quando Freire (2016) fala sobre “ganhar consciência crítica da opressão” nos aproxima do conceito da consciência histórica, pois apesar de falarmos muito sobre desenvolver a consciência crítica em nossos alunos, o mesmo não ocorre com a consciência histórica como discorre Rüsen:

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não - ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é caso. (Rüsen, 2001, p. 78)

Sendo assim, podemos tentar levar os alunos a, por meio de um pensamento crítico de sua realidade, dar sentido às diversas transformações sociais ao qual tenham acesso, se apropriando da sua consciência histórica que lhe é inerente.

Além disso, aproximar os alunos de diversos sujeitos históricos, também levá-los a se conscientizarem da importância histórica de cada um deles, dos seus familiares, dos seus vizinhos, da sua comunidade como todo.

Para buscar aproximar nossos alunos dos diversos atores sociais da nossa história, de modo a conscientizá-los sobre nossa diversidade pluriétnica, é preciso pensar no lugar destinado aos povos indígenas na historiografia do Brasil, e para isso, é importante entender o surgimento da história como disciplina escolar, bem como o que era apresentado nos livros didáticos sobre os povos originários das terras hoje denominadas de Brasil.

Desde o seu surgimento como disciplina escolar no Brasil, após a independência, a História sofreu com as intenções dos governantes em usá-la como elemento de formação moral, cívica e política das crianças e dos jovens. Para conseguir influenciar na construção e cultivo de uma história nacional, utilizaram como um dos instrumentos os livros didáticos. A esse respeito, Fonseca afirma:

Livros didáticos e comemoração cívica atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Os livros didáticos têm sido, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, portanto, discutir as suas dimensões como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum. [...] (Fonseca, 2004, p. 73)

Até meados do século XX, a historiografia brasileira ainda era influenciada diretamente pela História Tradicional ou Positivista e os livros didáticos continuaram a seguir esse mesmo tipo de abordagem. A História ainda era eurocêntrica, com a civilização nascendo na Europa e o povo brasileiro como sendo branco e cristão. Ora, se ainda no século XX esse era o foco da historiografia brasileira, começamos por compreender o apagamento dos povos indígenas da História do Brasil a partir do contato com outros povos e culturas.

Os povos indígenas não eram considerados sujeitos históricos e, ao longo dos anos foram citados nos livros didáticos, muitas vezes o único material de consulta do professor, como sujeitos passivos, vítimas, e suas ações giravam em torno dos europeus.

Almeida (2010) no livro “Os índios na História do Brasil” durante o capítulo “O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco”, apresenta que o desaparecimento dos indígenas da História do Brasil se deve pela ideia de que eles, apresentados apenas como resistentes e guerreiros, quando derrotados em guerras, eram incorporados à colônia, assimilando costumes, deixando deste modo de ser índio. A esse respeito, Almeida afirma:

[...] Trata-se da ideia segundo a qual os índios integrados à colonização iniciavam um processo de aculturação, isto é, de mudanças culturais progressivas que os conduziam à assimilação e conseqüentemente à perda da identidade étnica. Assim, as relações de contato com sociedades envolvidas e os vários processos de mudança cultural vivenciados pelos grupos indígenas eram considerados simples relações de dominação impostas aos índios de tal forma que não lhes restava nenhuma margem de manobra, a não ser a submissão passiva a um processo de mudanças culturais que os levaria a serem assimilados e confundidos com a massa da população. (Almeida, 2010, p. 14)

Para a autora, os indígenas viveram muito tempo nos bastidores da chamada História do Brasil. A eles cabiam um espaço pequeno, o de resistentes, mas que foram derrotados, deste modo, não existem mais no tempo presente, ficaram presos no passado.

De acordo com MONTEIRO (1999) a historiografia brasileira deixou os indígenas invisíveis, com algum destaque nos primeiros anos da colonização, deixando uma grande lacuna até o presente, conseqüentemente, tirando deles a perspectiva para um futuro. Para não deixar de citar os indígenas que continuam presentes no Brasil lutando pelos seus direitos, a eles é dado o lugar de sobreviventes que continuam lutando para sobreviver.

Nós, professores de História, lutamos contra anos de uma historiografia brasileira voltada para as elites com relatos dignos de peças teatrais, nas quais sempre há o papel de protagonista, nunca assumido pelas classes populares. Os protagonistas são sempre heroicos, que lutam e vencem. Para além dos papéis coadjuvantes, aos indígenas sobrou o papel de apoio, figurante, vagando entre os espaços deixados pelos atores sociais de destaque.

Quando falo isso, tento apresentar o desafio inerente a função social do professor, pois a nós caberá assumir uma função, a de mero reprodutor dos manuais escolares ou aquele que contesta e leva os seus alunos a pensarem, indagarem e questionarem o que neles apresentam.

Só por volta dos anos 80 do século XX, observa-se uma mudança na historiografia, que passou a empregar aos povos indígenas um papel de maior destaque nos processos históricos do Brasil. A esse respeito, Bittencourt afirmou:

[...] no decorrer dos anos 80 do século XX, muitos historiadores aproximaram-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia. O encontro da História com a Antropologia foi significativo para a compreensão da própria noção de história, cuja existência se iniciava, segundo a maioria das obras didáticas, apenas após a invenção da escrita. Os povos sem escrita, esquecidos ou anulados pela “história da civilização”, como é o caso das populações africanas e indígenas, foram incorporadas à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrerem a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes de importância fundamental em suas pesquisas, como a memória oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções, entre outras. (Bittencourt, 2004, p. 149)

Vale salientar que a partir desse período se iniciou um crescimento nos estudos e pesquisas sobre os nativos. Esse crescimento se deu pela mudança da historiografia brasileira e pela luta dos próprios povos indígenas pelo reconhecimento da sua participação na História do Brasil. Mas apesar do avanço das pesquisas, ainda hoje as populações indígenas surgem nos livros didáticos nos primeiros capítulos como indolentes e preguiçosos, buscando justificar a necessidade da mão de obra africana. Por isso:

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. (Bittencourt, 2004, p. 305)

As concepções históricas e antropológicas mudaram, mudanças por vezes decorrentes dos movimentos indígenas que continuam, insistentemente, mostrando que não desapareceram, como era previsto, nem se assimilaram de forma a deixarem de ser indígenas.

Os antropólogos enfim começam a entender que a cultura não é fixa e imutável e passam a se preocupar também com os sujeitos que a representam dentro de um tempo e um espaço que também apresentam mudanças. Os historiadores, por sua vez, passam a considerar aqueles que não foram mencionados ou quando foram, apenas figuravam os acontecimentos dos “heróis” da história, buscando recontar a parte que falta da História brasileira.

Para isso, alguns conceitos precisaram ser revistos, como o da cultura, aculturação e resistência, pois o fato de se aproximar da colônia e assimilar alguns dos costumes de outros povos não coloca os indígenas como meros seres assimilados, mas que do mesmo modo que receberam influência dos povos europeus, também os influenciaram, como afirma Almeida:

Neste sentido, o conceito de aculturação também se altera e ao invés de se opor à resistência passa a caminhar junto com ela. Desde os anos 1970, esse conceito vem sendo problematizado e visto como processo de mão dupla, no qual todos se transformam. Em nossos dias, as ideias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais utilizadas e realmente são mais adequadas ao estudo de situações nas quais se leva em conta os interesses e motivações dos próprios índios nos processos de mudança. Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, os índios passam a ser vistos como agentes ativos desses processos. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem. (Almeida, 2010, p. 22)

Da mesma forma, o fato de os indígenas contemporâneos estarem inseridos na sociedade que lhe é de direito, assimilando modo de vida, uso de tecnologias, ocupando espaços que antes não ocupavam, não os fazem deixar de serem indígenas dos mais diversos povos que aqui vivem. Esse talvez seja o grande palco da vida que os povos indígenas precisam, enfim, ocupar, para que todos nós comecemos a enxergá-los para além de qualquer estereótipo e como parte importante e constituinte do que chamamos povo brasileiro.

2.2 Nova história indígena: para além da história eurocentrada

Considerando que a ausência de reconhecimento identitário se deve a que não há reconhecimento identitário das culturas afro-brasileiros e indígenas por parte dos alunos porque o ensino ainda parte de princípios eurocêntricos; que esse não reconhecimento se dá porque a difusão da cultura indígena se limita a seus aspectos exóticos difundidos por um ensino eurocêntrico; e que Oficinas de sensibilização podem ampliar a compreensão dos aspectos da cultura indígena, levando a um reconhecimento de hábitos ancestrais presentes nas práticas da cultura dos alunos (memória) e das potencialidades do pensamento das culturas originárias e, em consequência, levar a um novo processo de compreensão e identificação cultural.

Baniwa (2012, p. 141) menciona que “não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente”. A fala desse importante antropólogo e professor indígena nos aproxima da verdadeira pretensão deste trabalho. Não há como, nos anos futuros, ter brasileiros conscientes da importância de valorizar e respeitar o diferente, no que se refere aos diversos povos constituintes da nossa cultura, se antes eles não lhes forem apresentados de forma realista e coerente, fugindo dos estereótipos e dos preconceitos.

O nosso maior objetivo é trabalhar com as crianças um olhar de respeito e valorização do diferente, da diversidade sociocultural, tendo ciência que elas serão os futuros

adultos e a elas caberão os próximos capítulos dessa história. Pretendemos apresentar os povos indígenas como pessoas vivas, presentes e donas das próprias histórias.

Para buscar dar protagonismo aos povos indígenas, nos aproximamos de uma perspectiva de historicidade idealizada pelo professor Dr. John Manuel Monteiro (*in memoriam*) e por outros historiadores ligados de alguma forma a ele, a chamada “nova” história indígena, cuja perspectiva, em linhas gerais, é resultado da aproximação teórica e metodológica entre historiadores e antropólogos que buscaram estudar sobre a presença dos povos indígenas na História do Brasil, dialogando com os povos indígenas e exaltando suas lutas e conquistas ao longo dos anos.

A respeito da Nova História Indígena e das estratégias utilizadas pelos indígenas ao longo dos anos, após a chegada dos primeiros portugueses, para questionar a ordem, negar o que lhes era imposto e reelaboração das identidades indígenas, Monteiro discorre:

Essas experiências, vivências e estratégias indígenas vêm sendo esmiuçadas por um crescente número de estudiosos, buscando aliar uma certa sensibilidade antropológica às informações inéditas que emergem, em fragmentos dispersos, dos arquivos que guardam e escondem os mistérios do passado. Este é um lado importante daquilo que podemos chamar de nova história indígena, porque há um outro lado, não menos importante, que é a investigação das diferentes perspectivas nativas sobre o passado, muitas vezes codificadas em registros orais que se distanciam do modo usual de se pensar a história. Deve-se ressaltar, ainda, que se trata de uma “nova” história indígena, porque esse tema não é nada novo na historiografia do país [...] (Monteiro, 1999, p. 238)

Como Monteiro (1999) fala, chamamos “Nova” História Indígena, mas na verdade a história não é nada nova, mas, por vezes, foi contada tirando o lugar de protagonista dos indígenas, deixando-os sempre como figurantes. Buscamos com essa perspectiva dialogar com os povos indígenas e deixar que eles falem sobre sua própria história. Tarefa muito difícil como o autor mesmo citou:

Portanto, o maior desafio que o historiador dos índios enfrenta não é a simples tarefa de preencher um vazio na historiografia mas, antes, a necessidade de desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram um lugar-comum nas representações do passado brasileiro. (Monteiro, 1999, p. 239)

É necessário também de algum modo levar os professores a entenderem a importância de se recontar a história desses povos, sendo necessário ir além do que é apresentado no LDH e nos manuais educacionais.

A aproximação da perspectiva de uma História Indígena protagonizada pelos indígenas é a tentativa de um distanciamento da historicidade brasileira eurocentrada, que tem

a Europa como centro e reconta a história, não só dos povos indígenas, mas de todo o povo brasileiro, como algo preso à dominação europeia. Não queremos com isso colocar os indígenas como heróis e falar apenas bem desses povos, mas aproximar o máximo possível a história contada na escola do que é real e apresentada pela renovada historiografia dos povos indígenas, como disse Davies no texto “As camadas populares nos livros de História do Brasil”:

[...] Essa história precisa buscar a maior aproximação possível do real, ainda que tal aproximação não conduza ao enaltecimento do “povo”. Só uma história que se pretenda científica, sempre em busca da apreensão do real, pode servir autenticamente aos interesses populares. A verdade, mesmo quando amarga, é sempre mais útil do que afirmações agradáveis, porém carentes de fundamentação. (Davies, 2021, p. 124)

Vejam que aqui, apesar de buscar a valorização e identificação dos alunos com as suas raízes pluriétnicas, não queremos colocar os povos indígenas como heróis de uma história brasileira, tendo em vista que essa é uma de nossas críticas, mas, sim, evidenciar falas, relatos, experiências históricas que esses povos viveram e que não foram registrados nos materiais didáticos a que nós professores temos acesso.

Como Monteiro falou:

Não basta mais caracterizar o índio histórico simplesmente como vítima que assistiu passivamente à sua destruição ou, numa vertente mais militante, como valente guerreiro que reagiu brava por irracionalmente à invasão europeia. Importa recuperar o sujeito histórico que agia de acordo com a sua leitura do mundo ao seu redor, leitura esta informada tanto pelos códigos culturais da sua sociedade como pela percepção e interpretação dos eventos que se desenrolavam. (Monteiro, 1999, p. 248)

Deste modo, a imagem que deve ser representada dos povos indígenas é de um sujeito histórico, presente em um tempo e espaço, agindo criativamente às diversas transformações impostas pelo contato com os não indígenas. Transformações essas que não o levaram à extinção, assimilação e aculturação, como por anos foi disseminado, mas a tentativas de viver seus costumes, seu povo e seu modo de viver, assimilando aquilo que lhe era importante e que lhe trazia algum benefício.

A Nova História Indígena nos leva a refletir sobre a importância de promover um diálogo com os povos indígenas de maneira a aproximar nossa discussão para um passado recente e até mesmo para o presente. Deste modo, apresentar aos alunos a diversidade étnica que encontramos em nosso território, partindo sempre do concreto, que para o caso dos alunos do 5º ano seria, inicialmente, identificar que povos indígenas estão presentes em nosso estado para ir aprofundando as discussões para o reconhecimento desta presença na região Nordeste

até que consigamos levá-los a visualizá-la também nas demais regiões do Brasil. Buscamos com isso, romper preconceitos, desmistificar a ideia do indígena do imaginário da criança e valorizar nossa formação pluriétnica.

2.3 Um olhar para a pluralidade étnica: o indígena como protagonista

Compreender a formação do povo brasileiro para além das três raízes (indígena, africana e europeia) apresentadas na maioria do material didático do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I é desafiador e nos leva a um campo de grande exploração. No entanto, neste trabalho focarei as discussões em uma dessas raízes, a indígena, buscando dar o protagonismo a esses povos muitas vezes invisibilizados e apresentando sua diversidade étnica, mostrando assim que não nos referimos a um povo único e tampouco o povo brasileiro tem uma das suas raízes indígena e, sim, raízes profundas que estão interligadas e que formam o que chamamos hoje de Brasil.

Lígio de Oliveira Maia em seu texto “Direito à diferença: História e culturas indígenas” (2022) discorre sobre o protagonismo indígena, dando a essa parcela da população brasileira o direito à sua própria história. Para isso, apresenta a narrativa do encontro de Davi Kopenawa, líder e xamã Yanomami da aldeia de Watoriki, do estado do Amazonas, com os brancos, os não-índios. Kopenawa relata que o pensamento do homem branco está cheio de esquecimento e, a esse respeito, Maia afirma:

“Ao apontar que os brancos estão com os pensamentos cheios de vertigem e de esquecimento é preciso apontar, afinal, qual o lugar da História para esses povos originários e, nesse processo, atentarmos para as suas distintas formas de apropriação pela historiografia também enquanto uso desse conhecimento para fins de uma História a ser ensinada, tanto no espaço escolar, quanto no mais conhecido e difundido suporte físico pedagógico, o livro didático. Com isso, espera-se não somente pensar as diferenças humanas, mas o reconhecimento do direito à diferença, da necessidade mesmo do direito à coexistência.” (Maia, 2022, p. 238-239)

Vemos que o autor aponta a importância de se pensar qual o lugar ocupado pelos povos originários na História e só podemos identificá-lo por meio da análise desses materiais didáticos, que, como falei em outro momento, é muitas vezes o único material de consulta e apoio do professor. Assim sendo, é urgente o ajuste desse material para um olhar de respeito real às diferenças, permitindo a presença ativa dos povos originários em nossa história.

Maia (2022) ainda nos lembra que apesar de existir as leis e normas legais que garantem a educação da diversidade étnico-racial no Brasil, elas por si só não garantem a sua efetividade e cumprimento. Nesse sentido, é emergente a necessidade de criação de políticas

públicas que garantam a formação continuada dos professores que permitam a eles a mudança, crítica e complementação do material didático. Fica claro, dessa forma, a necessidade de se alcançar o máximo possível dos professores para conseguir tirá-los também do esquecimento, como bem falou Kopenawa sobre os não-índios.

Maia apresenta como objetivo do seu texto algo que está diretamente relacionado às discussões aqui apresentadas.

O objetivo aqui é fazer uma reflexão da temática indígena a partir dos enunciados da Lei 11.645/2008 com o pretexto de apresentar e discutir alguns parâmetros gerais ou perspectivas de abordagens que possam servir como desdobramentos ampliados de noções e/ou conceitos pertinentes à história dos índios no Brasil em sua dimensão no ensino nos livros didáticos, sem qualquer pretensão a exaustão ou apresentação de fórmulas prontas e acabadas. Para tanto, discutir-se-á de maneira reflexiva e ampliada cinco aspectos imprescindíveis: pluralidade cultural, cultura histórica, protagonismo indígena, tempo presente e saberes indígenas.” (Maia, 2022, p. 240)

O objetivo apresentado pelo autor servirá como base mais ampliada para nossa análise do material didático, tomando os cinco aspectos por ele apontados: pluralidade cultural, cultura histórica, protagonismo indígena, tempo presente e saberes indígenas. Um desses aspectos em especial, mobiliza os saberes que precisamos para a discussão da formação do povo brasileiro e identificação de suas raízes indígenas, o da pluralidade cultural.

Quando o autor aborda o aspecto da pluralidade cultural, percebemos a sua crítica ao silenciamento ou falta de disseminação da pluralidade cultural dos povos originários quando ainda no século XV designam a palavra “índio” ou “índios” para se referirem a imensa pluralidade dos diversos povos nativos, portadores de cultura e história tão diversas. Sabendo que os povos originários eram muitos, divididos em diversos grupos, com línguas, culturas e histórias bem diferentes, como podemos aceitar a banalização de tudo isso em um capítulo de livro apenas citando a presença de “índios” no território aonde os portugueses chegaram? Como falado pelo autor, a designação da palavra “índio” com algo singular que na verdade é plural. Deste modo, a imagem dos indígenas que vai sendo criada nas crianças em idade escolar para o curso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partindo do livro didático, é de um grupo homogêneo em cultura e história.

Maia (2022) nos chama atenção para as estimativas demográficas de nativos vivendo no território, hoje chamado Brasil, no período da chegada dos portugueses, mas que mesmo acima da quantidade e mais importante do que isso é a “diversidade humana”. Diversidade essa percebida quando entendemos que, se existiam nesse período inúmeros

povos indígenas distintos, existia também uma grande diversidade de pessoas, com costumes, crenças, línguas diversas.

No último censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), 1.694.836 pessoas (0,83% da população brasileira) se autodeclararam indígenas. Dessas, a maioria vive no Estado do Amazonas (490.935), seguido pelo Estado da Bahia (229.443). Em comparação com o censo do IBGE (2010), tivemos um aumento de 88,8% da população indígena do país. Vale informar que de acordo com o Instituto Socioambiental (ISA) a população indígena do país está dividida em 271 povos diferentes, apontando para nós uma informação importantíssima, pluralidade étnica do povo brasileiro. Se hoje, depois de anos de sofrimento, resistência e violências, temos em nosso território essa quantidade de povos diferentes o que dizer dos que estavam antes.

Em relação ao Rio Grande do Norte (RN), nosso Estado, o Censo (2022) indicou que 11.724 se autodeclararam indígenas. Sendo o município com maior população indígena João Câmara com 2.421 pessoas autodeclaradas indígenas. De acordo com o site “povos indígenas do RN” da UFRN⁴, os indígenas do RN estão organizados em oito comunidades indígenas, sendo elas: Caboclos de Assu, Potiguara do Catu, Potiguara do Sagi/Trabanda, Potiguara-Mendonça, Potiguara Ibirapi, Tapuia Paiacu, Tapuia Tarairiú e Warao.

Buscar o orgulho e identificação dos nossos alunos com a pluralidade da formação do povo brasileiro, apresentando a diversidade humana presente no Brasil por meio da identificação e estudo desses diversos brasileiros que constituem o nosso povo, que de único só tem o fato de estarmos no mesmo país, é dever nosso enquanto professores de História.

2.4 As leis: caminhos para o protagonismo indígena?

Ao contrário do que era proferido até meados do século XX, os povos indígenas não desapareceram. Não só não desapareceram como criaram movimentos sociais para lutar pelos seus direitos. O não desaparecimento indígena foi confirmado com a Constituição Federal de 1988, sendo a primeira Lei a mencionar o direito à diferença dos indígenas. Deste modo, já a partir dessa lei, temos mudanças nas obrigatoriedades do Ensino de História.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 no art. 242, § 1º, já assegura que o “ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. O presente artigo já apresenta a necessidade da implementação

⁴ Site “Povos indígenas do RN” da UFRN. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/index.html>. Acesso em: 3 mar. 2024.

de versão histórica das contribuições dos povos indígenas na formação do povo brasileiro nos livros didáticos.

Na Constituição de 1988 já era apontado a necessidade do Ensino de História garantir o protagonismo indígena na formação do povo brasileiro.

Além da garantia estabelecida na Constituição Federal, em 1996, a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)* no art. 26 §4º apontou que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

A luta para que as diversas culturas e povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro fossem valorizados continuou intensamente nos anos posteriores à implementação da LDBEN (1996). Os próprios povos indígenas e afro-brasileiros, além dos defensores e estudiosos desse tema, não cansaram de buscar ações para que a escola fosse um dos lugares de promoção e valorização desses povos. Deste modo, em 2003, foi expedida a lei n.º 10.639, alterando a LDBEN (1996) e incluindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Já em 2008, foi promulgada a lei n.º 11.645 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Eis a íntegra da Lei:

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”.

Art. 1o - O art. 26-A da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

Art. 2o - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(Brasil, 2008, grifos nossos).

Com respeito ao cumprimento da Lei acima apresentada, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou no Parecer CNE/CEB N° 14/2015 sobre as Diretrizes Operacionais

para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Definindo que:

Assim, o estudo da temática da história e da cultura indígena na Educação Básica, nos termos deste Parecer, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias.

(Brasil, 2015, p 9)

O Parecer aponta como primeira habilidade a se buscar desenvolver nos alunos da Educação Básica a percepção da diversidade de povos indígenas no Brasil, de modo que percebam que tal diversidade implica em língua, organizações sociais, modo de ser e fazer, bem diferentes. Se conseguirmos trabalhar essa percepção com nossos alunos, já estaremos rompendo com a História tradicional eurocentrada que identifica tais povos com um único povo e com as mesmas características.

A terceira habilidade apresentada no Parecer, indica que os alunos precisam reconhecer “as principais características desses povos de modo positivo”. Para isso, é necessário que o professor apresente tais características de forma positiva e nada melhor para

fazer isso que um diálogo como esses povos que vivem e valorizam o seu modo de vida, aproximando os alunos da contemporaneidade e do espaço geográfico deles.

As demais habilidades apresentadas no Parecer do CNE nos indicam um posicionamento diferente em relação à historiografia e pedagogia tradicional, pois é evidenciada a importância de se escutar todos os atores sociais, valorizar nossa pluralidade étnica, o respeito à diferença, a aproximação dos processos culturais e históricos e do reconhecimento que os indígenas estão vivos, presentes em nossa sociedade, em tempo e espaço, e assim continuarão no futuro.

Vale ainda acrescentar, que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), documento de caráter normativo que apresenta o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica, apresenta na seção "Problematizando a ideia de um 'Outro'" que:

convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BNCC, 2018 p. 401)

Tal seção apresenta a problemática do componente curricular de História sobre o entendimento do Outro, a fim de refletir com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a importância do respeito e valorização das diferenças.

A temática problematizada no trabalho é apresentada de forma ainda mais detalhada na BNCC (2018), onde estão as competências específicas de História para o Ensino Fundamental, sendo uma dessas competências:

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. (BNCC, 2018 p. 402)

De modo ainda mais específico, a BNCC (2018) apresenta tais habilidades de História para o 5º ano do Ensino Fundamental que se referem ao nosso tema:

(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 415)

Apesar de toda uma política pública de estímulo a essas ações afirmativas, existem problemas diversos para sua implementação que, no caso de nosso trabalho, se expressa

imediatamente nas limitações do LDH, que procuraremos demonstrar no capítulo seguinte. No entanto, a fragilidade dos LDH parece estar diretamente relacionada a outros problemas como a permanência na prática cotidiana de algumas concepções, tais como uma visão positivista da História e uma imagem do indígena limitada ao que possui de extravagante ou exótico.

Observamos que apesar da obrigatoriedade da lei e das normas educacionais sobre como deve ser trabalhada a temática indígena na escola, há um entrave na necessidade, costume, exigência (por parte de pais e gestão) e na visualização do LDH como material que cumpre e segue as determinações da lei, seguindo toda a discussão e apresentação dele como plano de aula para a disciplina de História. De modo que, já no início do ano, os professores elaboram o plano anual com base nos objetos de conhecimento e separação por bimestres, seguindo o cronograma do LDH, fazendo o que chamamos de “bater de capa a capa” o livro, ou seja, trabalhar ao longo do ano todas as páginas do livro, sendo tido como um mau professor aquele que não o cumpre.

Sobre os desafios para a efetiva aplicação da lei 11.645/2008 e demais leis e normas que tratam da temática indígena, Silva fala no artigo “O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008”:

[...] É de fundamental importância, por exemplo, capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) para o combate aos racismos institucionais. Mas um grande desafio – ou o maior deles – é a capacitação de professores. Tanto dos que estão atuando (a chamada ‘formação continuada’) quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério. Isso significa dizer que no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores deve ocorrer a inclusão de cadeiras obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente da temática indígena. Sobretudo em cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais.

É preciso que as secretarias estaduais e municipais incluam ainda a temática indígena nos estudos, nas capacitações periódicas e na formação continuada, e a abordagem deve se dar na perspectiva da sociodiversidade historicamente existente no Brasil: por meio de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados ao professorado e aos demais trabalhadores/as em educação, com a participação de indígenas e a assessoria de especialistas reconhecidos. É preciso, também, adquirir livros que tratem da temática indígena, destinados ao acervo das bibliotecas escolares.

Outro grande desafio e urgente necessidade é a produção – com assessorias de pesquisadores e especialistas – de vídeos, subsídios didáticos, textos etc. sobre os povos indígenas, para utilização em sala de aula, proporcionando ainda o acesso a publicações – livros, revistas, jornais e fontes de informações e pesquisas sobre os povos indígenas. (Silva, 2013, p. 220)

Silva aponta desafios contemporâneos, apesar de essa discussão ter sido feita aproximadamente 5 anos após a publicação da Lei 11.645/2008 da lei e ainda hoje, passados 16 anos da publicação, ainda observamos a ausência das formações continuadas para os professores em exercício sobre a temática indígena. Sou do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Parnamirim/RN e nos oito anos de exercício da profissional não recebi nenhum tipo de formação sobre essa temática e desconheço outros professores do meu convívio que tenham recebido algum tipo de convite para tal. Observamos ainda que, vencido o desafio do favorecimento de formações sobre a temática, um outro ponto importante é a participação de indígenas durante essas formações, tendo em vista que ninguém melhor para falar sobre os indígenas que o próprio indígenas ou especialistas com trabalhos reconhecidos de valorização e reconhecimento da sociodiversidade dos povos indígenas. Vencer esse aspecto ajudaria a romper com muitos preconceitos e estereótipos que ainda são perpetuados pelos próprios educadores, muitas vezes, pela falta de conhecimento ou oportunidades de formações específicas.

Um ponto importante que Silva apresenta é sobre a compra de livros que tratem da temática indígena para as bibliotecas das escolas, mas que se relaciona com o problema da falta de formação dos professores sobre a temática, pois é necessário um interesse individual pelo tema para buscar tais livros ou ainda para saber como direcionar o conhecimento apresentado ou ainda, ser capaz de avaliar se aquele livro valoriza o protagonismo dos povos indígenas e sua diversidade cultural. Falo isso, pois ao procurar materiais para estudo referente à temática desenvolvida nesta pesquisa, um dos lugares em que mais encontrei livros a esse respeito foi a estante “esquecida” da sala dos professores da escola na qual leciono. “Esquecida”, pois nas minhas lembranças só recorde de professores olhando livros didáticos para seus planejamentos e estudos, as prateleiras direcionadas para os livros de teoria servem quase como decoração de tanto que não são consultadas.

Compreendemos que já temos avanços relativos à temática indígena ser apresentada para os professores ainda em formação em licenciaturas de História nas universidades públicas, contudo ainda é menos notório tais avanços na formação dos professores de licenciatura em Pedagogia que irão lecionar a disciplina de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a permanência de uma lacuna bem significativa na formação dos alunos que irão chegar aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Se tomarmos como exemplo o curso de Pedagogia da UFRN, em sua estrutura curricular só há uma disciplina que aproxima os professores da temática indígena, africana e afro-brasileira, sendo essa ainda um componente optativo (PEC1034 – História e cultura indígena, africana e

afro-brasileira), mesmo sendo o currículo do ano de 2018, 10 anos após a implementação da Lei 11.645/2008. Ou seja, provavelmente, os professores que cursarão tal disciplina ou será por ser uma temática do seu interesse ou apenas pela disponibilidade da disciplina para completar a carga horária das optativas exigidas no curso. Tal disciplina ser oferecida como optativa tendo em vista que a Lei torna obrigatório o estudo da temática indígena e africana no ensino básico é no mínimo intrigante.

Por fim e não menos importante, gostaria de reforçar um outro desafio apresentado por Silva (2013) que é a urgência da produção de materiais didáticos sobre os povos indígenas, materiais esses que precisam do olhar dos especialistas e pesquisadores, para que não recaiam em estereótipos, preconceitos e desinformação sobre os povos indígenas. Tal necessidade é uma das motivações desta pesquisa, que observou no Livro Didático de História visões eurocêntricas e falta de protagonismo indígena, como descreveremos no capítulo seguinte em nossa análise do livro utilizado no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, motivando o interesse por materiais didáticos que auxiliem os professores na valorização e reconhecimento da pluralidade do povo brasileiro com o foco em nossas raízes indígenas.

3. A PROFESSORA, A ESCOLA E O MATERIAL DIDÁTICO: DESAFIOS PARA A TEMÁTICA INDÍGENA

Neste capítulo, apresento a discussão da identificação do problema referente a formação do povo brasileiro, seguido da descrição do *locus* da pesquisa, a Escola Municipal Nossa Senhora da Guia, dos sujeitos da pesquisa - os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como, apresento algumas reflexões acerca de como a criança da faixa etária de 10/11 anos, com a qual trabalho, aprende conceitos e desenvolve o pensamento crítico.

3.1 Uma pedagoga rumo ao mestrado em Ensino de História

Nesse momento, vale apresentar como uma pedagoga chega ao Mestrado Profissional em Ensino de História, o Profhistória. Portanto, inicio dizendo que nasci e me criei no bairro Bom Pastor, periferia da zona oeste de Natal/RN. Meus pais são do Estado da Paraíba (PB) e se mudaram para Natal após o meu avô paterno falecer. A família do meu pai fez uma divisão de herança e, cada um com sua parte, decidiram tentar a vida em Natal. Meu pai, que sempre teve problemas com a bebida, gastou boa parte do dinheiro com festas e bares, mas, por sorte, conseguiu guardar parte do valor para comprar uma casa. Tal casa é a que meus pais vivem até hoje.

Como já disse, meu pai enfrentou muitos problemas com a bebida e nossa família se originou e tem toda sua trajetória marcada por muita dificuldade financeira. Minha mãe, paraibana arretada, trabalhou na roça com seus pais desde uma idade que ela nem sabe afirmar com certeza. Ela relata que a infância dela foi trabalhando com o cultivo do algodão, acordando antes do amanhecer do dia para acompanhar seus pais ao roçado e voltando já ao cair da noite, mas que apesar disso, foi uma das épocas mais felizes da sua vida. Em meio a uma infância e adolescência pobre, ainda aprendeu cedo o ofício da costura. Por isso, ao chegar a Natal dividia o seu tempo entre cuidar dos seus oito filhos, do marido alcoólatra, da casa e das costuras para os moradores do bairro. Sou a penúltima filha dessa família e passei por muita privação de alimento, lazer e bens materiais na minha infância.

No início da adolescência, as condições financeiras da minha família ficaram um pouco melhores, pois meus irmãos mais velhos já trabalhavam e começaram a ajudar minha mãe com as finanças da casa. Meu pai trabalhava vendendo carne nas principais feiras da cidade, Feira das Rocas (Rocas, Natal/RN), Feira da Esperança (Cidade da Esperança, Natal/RN), Feira do Carrasco (Quintas, Natal/RN), Feira do Alecrim (Alecrim, Natal/RN) e Feira Panorama (Potengi, Natal/RN), porém passava dias juntando dinheiro para gastar com

bebida e trazia para casa apenas as partes não vendidas na feira, normalmente, bucho, tripa, bofe, entre outros. Os meus irmãos mais velhos estudaram pouco e procuraram ainda na adolescência trabalhos que não dependessem de estudo, por isso deixaram de ir à escola. Porém, uma das minhas irmãs que é oito anos mais velha que eu, mesmo tendo começado a trabalhar com 12 anos, não abandonou o estudo e foi a primeira da minha família, inclusive contando com toda a família paterna e materna, a concluir um curso superior.

Essa minha irmã acabou sendo uma grande inspiração para mim, pois percebia que à medida que ela estudava e trabalhava ia mudando a vida dela e da minha família. Ela foi um pouco mãe minha e da minha irmã mais nova e nos incentivava muito a estudar. Mesmo com as condições um pouco melhores, resolvi que teria que começar a trabalhar logo, pois queria coisas que a minha família ainda não podia proporcionar, então comecei, em 2004, uma espécie de estágio, primeiro emprego, no projeto Jovem Guia de Turismo, coordenado pela Fundação Estadual da Criança e do Adolescente – FUNDAC, do Governo do Estado do RN.

O tal projeto preparava jovens da escola pública para trabalhar meio período nos principais pontos turísticos do Estado. Já no curso de preparação me deparei com um pouco de História do Brasil. Fiquei bem encantada, não sabia de quase nada do que estavam falando, afinal, tudo o que eu tinha estudado vinha dos livros didáticos e, de memória, eu só lembrava de estudar as civilizações antigas (posso ter estudado muito mais, porém isso é o que lembro até hoje da disciplina de História da minha escola). Fui encaminhada para trabalhar no Forte dos Reis Magos e recebi um treinamento específico sobre o período da chegada dos portugueses ao Brasil, ainda apresentado como “Descobrimento do Brasil”, da cidade de Natal/RN e da construção do Forte.

Olhando para trás, percebo que recebi e passei para muitos turistas com quem conversei uma versão bem generosa da boa e velha história tradicional, fui repetidora da história europeia e pouco falei sobre os que já viviam aqui, do que passaram, do que sentiram e onde estavam. Fato é que essa história de alguma forma me encantou. Foi a primeira vez que pensei em ser professora de História. Meus colegas do projeto falavam muito sobre se formar em turismo, mas eu queria a docência. Pela primeira vez me senti importante, as pessoas me escutavam e acreditavam no que eu falava. Que perigo velado ter a fala quando pouco se sabe. Enfim, sei que não tinha noção exata do que estava fazendo, mas sei que se mostrava para mim naquele momento minha vocação docente.

Passei dois anos no projeto e me dediquei ao estudo do recorte da história que justificava a chegada dos portugueses, fundação do forte e da cidade. Ao final do estágio, acabei escolhendo a Pedagogia. Fui percebendo que tinha jeito com criança e que talvez meu

caminho fosse falar para elas. Cursei Pedagogia na UFRN e, em 2010, iniciei um estágio no terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada aqui de Natal. Ao longo dos anos em que fui trabalhando nessa escola, fui sendo apresentada a uma nova maneira de ensinar a história. Iniciava um movimento nos Anos Iniciais de se falar sobre os sujeitos históricos, não aqueles “heróis” que tinham sido apresentados para mim, mas as próprias crianças, seus pais, seus avós, seus antepassados, os trabalhadores, os escravizados, as mulheres, os indígenas... opa, os indígenas??? Aqui começa minha pequena reconstrução.

Por dois anos falei sobre história da nossa cidade para tantas pessoas e o máximo que falava sobre os indígenas era que os que viviam no litoral eram Potiguaras e no interior os Tapuias. Quem eram esses indígenas aos quais agora daria voz? Como falar de pessoas que eu mesma não conhecia? Foi aí que meu amor pela História foi reaceso, tive curiosidade e muita vontade de aprender mais sobre esses povos que já viviam aqui muito antes da chegada dos portugueses.

Nesse período já estava trabalhando com o quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e estou nesse nível de ensino até hoje. Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho e a escola onde leciono até hoje colocou como meta organizar o seu currículo com base nas normas apresentadas na base e implementar em 2018. E assim foi feito. No campo da disciplina de História, a escola precisou fazer muitas mudanças e decidiram por não fazer uso de livro didático, pois não observamos já naquele ano uma adequação desse material ao que era apresentado. Em relação a disciplina de história, a BNCC (2018) apresenta que:

“O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente.

Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.” (BNCC, 2018, p 396 - 397)

E foi por essa aproximação, a partir da normatização da BNCC (2018) sobre a ampliação do conhecimento de um outro e de outros povos, que precisei pensar em como levar meu aluno a enxergá-lo. Por isso, para iniciar a temática sobre a formação do povo brasileiro, começo buscando relacionar os alunos a suas semelhanças e diferenças.

Então sempre tive interesse e curiosidade em relação a assuntos e objetos de conhecimento da disciplina de História, inclusive pensei em cursar a Licenciatura em

História, porém acabei decidindo pela Licenciatura Plena em Pedagogia. Contudo, quando iniciei a docência, voltei a ter acesso ao conhecimento histórico e retornei ao estudo das minhas áreas de maior interesse que são História do Brasil e História do Rio Grande do Norte.

Em meados de 2020, ano no qual o mundo entrou na Pandemia do COVID-19, comecei a procurar programas de mestrado em áreas do meu interesse. Foi aí que conheci o Profhistória e fiquei muito entusiasmada por ser um programa que era direcionado a professores de História do Ensino Básico, o que me incluía, já que leciono História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Confesso que passar na seleção foi a parte mais fácil até aqui. De cara me deparei como única mestranda da turma 2022.1 que não é licenciada em História e isso me deixou muito insegura, o que só aumentou ao escutar a fala dos colegas que demonstraram muito conhecimento histórico. A fala dos professores não me deixou mais segura, porém comecei a tentar encaixar o que eles falavam com a realidade que encontrava nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A medida em que ia participando das aulas de Teoria da História e Ensino de História, comecei a perceber que o incômodo que eu sentia em relação a não identificação dos meus alunos com a sua origem indígena podia ter relação com a história tradicional e positivista à qual meus alunos e eu mesma tinha acesso.

3.2 Uma experiência no ensino: formação do povo brasileiro e valorização de sua pluriethnicidade

De acordo com a BNCC (2018), documento que define as aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a:

“[...] ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos.” (BNCC, 2018, p. 404).

Dessa forma, busco fazer com que o aluno pense na diversidade dos povos e culturas, observando a si mesmo e levando-o a refletir que somos resultado de uma grande pluralidade de povos.

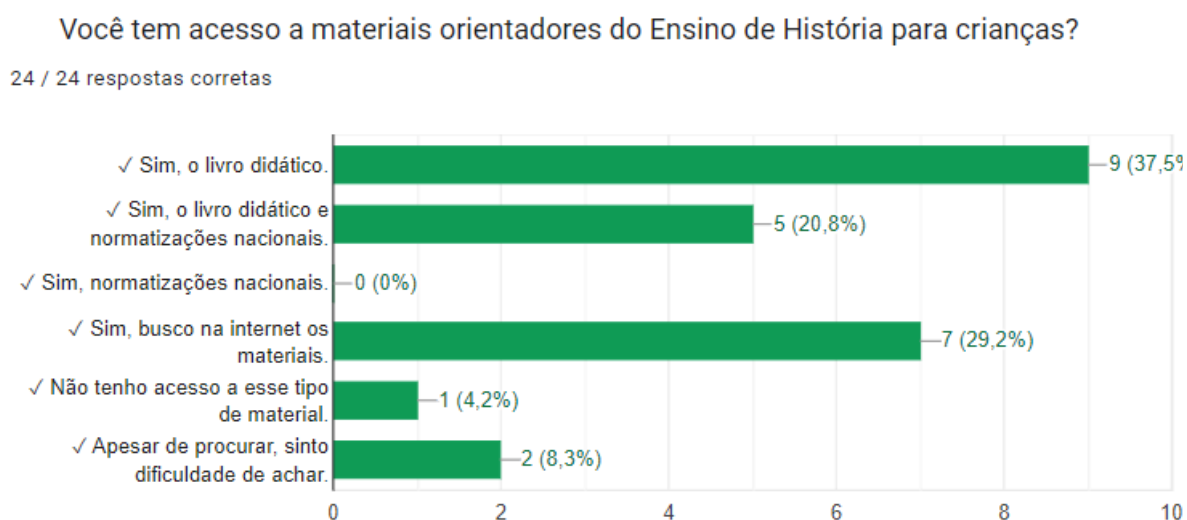
Diante da minha experiência, tive a necessidade de saber como outros professores que lecionam a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I discutem com seus alunos a diversidade do povo brasileiro. Desse modo, apliquei um questionário (Apêndice A), entre os meses de fevereiro e março de 2024, com alguns professores do 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino para buscar algumas informações sobre suas práticas pedagógicas.

Responderam ao questionário 24 professores, com nível de formação diverso, sendo 29,2% graduação, 62,5% especialização *lato sensu* e 8,3% *stricto sensu*. É importante destacar que neste grupo, 29,2% dos professores informaram ter menos que 5 anos de atuação profissional, 16,7% de 5 a 10 anos, 37,5% de 10 a 15 anos e 16,7% mais de 15 anos.

Ao serem questionados se em suas aulas de História costumam trabalhar a diversidade do povo brasileiro, 87,5% responderam positivamente, 4,2% responderam que não abordam a diversidade do povo brasileiro em suas aulas e 8,3% que às vezes. Observando, assim, que mais de 12% dos professores desta amostra ainda não seguem as orientações presentes na BNCC (2018) sobre as aprendizagens essenciais aos alunos ao longo das etapas da educação básica.

Buscando compreender quais os recursos didáticos utilizados pelos professores para estudo e elaboração do planejamento de suas aulas de História, os questionamos sobre o acesso a materiais orientadores do Ensino de História para crianças. Com base nos resultados (ver imagem 01), podemos observar que a maioria dos professores ainda tem como principal material didático de consulta apenas o livro didático de História, destacando a importância deste livro seguir as orientações educacionais atuais e trabalhar a diversidade e pluralidade brasileira, dando espaço ao protagonismo dos diversos povos constituintes do povo brasileiro, para que o professor, munido desse material, consiga ampliar as reflexões e valorizar as potencialidades dos povos indígenas do Brasil.

Imagem 01 - Acesso dos professores a materiais orientadores



Fonte: questionário de pesquisa elaborado pela autora - Apêndice A

Além dos dados apresentados no questionário, os indagamos sobre as representações imagéticas dos indígenas e o que vinha em seus imaginários ao pensar nesses povos, para isso, solicitamos que cada professor elaborasse tais representações por meio de desenhos. Conforme podemos visualizar nas imagens abaixo (Outros desenhos, vide Apêndice B):

Imagem 02 - Representação indígena 1

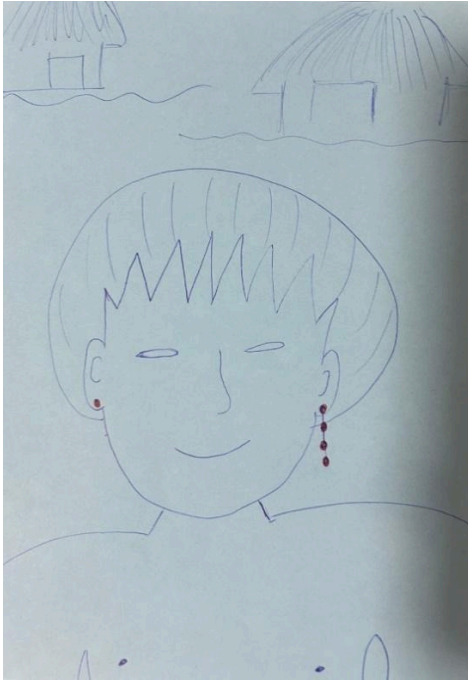


Imagem 03 - Representação indígena 2

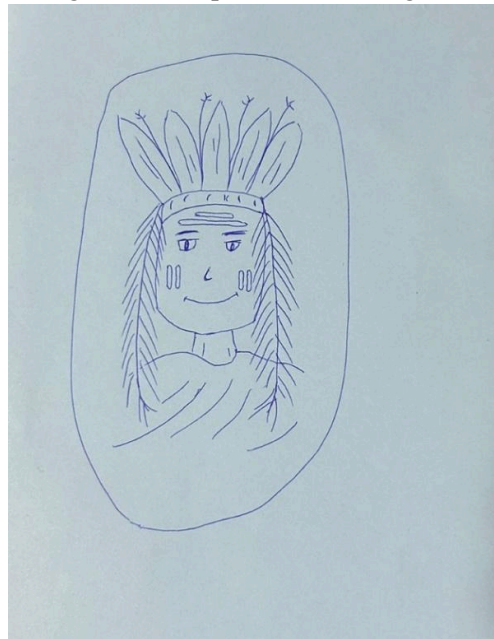


Fonte: Acervo da autora

Imagem 04 - Representação indígena 3



Imagem 05 - Representação indígena 4



Fonte: Acervo da autora

As representações por meio dos desenhos que os professores fizeram revelam uma padronização dos povos indígenas, sendo presentes elementos de enfeites comuns como o cocar, artefatos como arco e flecha, além do mesmo tipo de moradia. Tais representações corroboram com nossas discussões dos preconceitos e estereótipos ainda disseminados entre a população brasileira. Sendo representações feitas por professores de História, confirma a necessidade apresentada nesta pesquisa da colaboração com a formação continuada desses que ajudarão a propagar ou não esses estereótipos. Já tratamos dessa imagem que representa o desconhecimento da população brasileira sobre os indígenas no capítulo dois deste trabalho e o que observamos nos desenhos desses professores reforça a discussão apresentada por Silva (2013) de que mesmo os mais esclarecidos perpetuam a imagem do indígena veiculada pela mídia.

Entretanto, das imagens elaboradas, duas apresentaram características que destoam das imagens já apresentadas.

Imagem 06 - Representação indígena 5

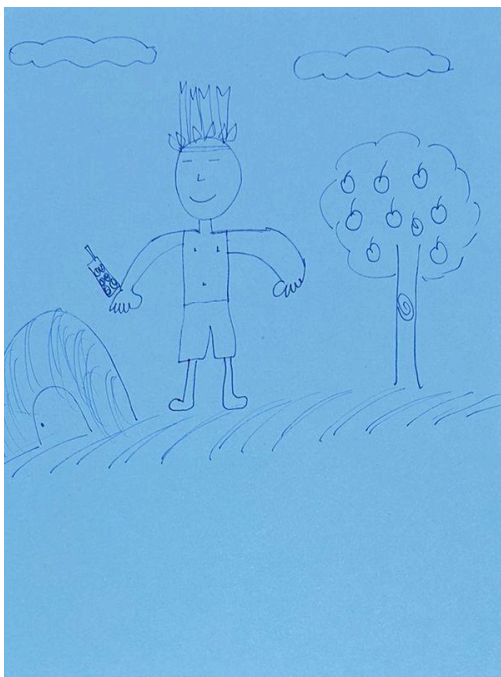


Imagem 07 - Representação indígena 6



Fonte: Acervo da autora

Na primeira imagem (Imagem 06), ao apresentar um indígena com cocar e na floresta, mas usando um aparelho celular, o professor pode ter imaginado os indígenas da região amazônica, que mesmo vivendo em terras ou reservas indígenas se apropriam e fazem uso das tecnologias. Na segunda imagem (Imagem 07), o professor representou uma indígena sem qualquer estereótipo de uso no senso comum.

Com o intuito de superar os rótulos direcionados a população indígena do Brasil e da sua importância na formação do povo brasileiro, costumo iniciar essa discussão com meus alunos, refletindo previamente sobre a diversidade de características físicas, crenças, modo de vida do povo brasileiro, para que eles possam ter uma imagem concreta dessa diversidade. Levamos em conta que o aluno do quinto ano, que tem entre 10 e 11 anos, de acordo com Piaget (1967), nessa etapa do desenvolvimento infantil está no estágio das operações concretas, ou seja, ainda precisa do concreto para conseguir desenvolver pensamentos abstratos:

[...] o estágio das operações concretas, assim denominado porque a criança ainda não consegue trabalhar com proposições, ou seja, com enunciados verbais. Dessa maneira, os procedimentos cognitivos não envolvem possibilidades de lógica independente da ação. As ações empreendidas pela criança apenas organizam o que está imediatamente presente, encontrando-se, pois, presas à realidade concreta. (Palangana, 2015)

Deste modo, pode ser difícil que apenas falando de forma generalizada e abstrata a criança consiga compreender as reais características da população brasileira. Assim, peço que se observem. Solicito essa observação, mas vou guiando o olhar das crianças por meio de alguns questionamentos: vocês se acham parecidos uns com os outros? Quais são suas semelhanças? Observem os cabelos uns dos outros. São iguais ou diferentes? São da mesma cor e textura? Observem agora o formato e a cor dos olhos. São iguais ou diferentes? E a cor da pele de vocês é igual ou diferente?

Após os questionamentos iniciais, que os levam a perceberem que possuem características físicas que os diferem, pergunto por que eles têm características tão diversas. Na maioria das vezes, costumam responder que herdaram as características dos seus familiares. Neste momento, busco levá-los a relacionar a diferença observada na pequena amostra da sala com a população brasileira. Questiono se acham que as pessoas que vivem no Brasil, assim como eles, também possuem características físicas diferentes. Como eles respondem que sim, pergunto qual o motivo da população brasileira possuir uma diversidade tão grande em relação a tom de pele, cor e textura de cabelo, cor e formato dos olhos, dentre outras características.

Quando pelo menos uma criança não apresenta a relação da nossa diversidade física com a origem do povo brasileiro, eu mesma questiono se eles lembram (tendo em vista que já é um assunto trabalhado nos anos de ensino anteriores) quem foram os primeiros habitantes do Brasil. E eles costumam responder que foram os indígenas.

Em seguida, pergunto se a partir de 1500 continuaram vivendo apenas os indígenas no Brasil. De modo geral, eles relatam que em 1500 chegaram os portugueses ou que os portugueses “descobriram o Brasil” em 1500 e, que por isso nesse período os portugueses também passaram a habitar o Brasil.

Posteriormente, falo que muitas pessoas de um outro povo foram trazidas para o Brasil como escravizados. Então, pergunto a eles de onde vieram essas pessoas e costumam responder que vieram da África.

Por fim, falo para os alunos que a formação do povo brasileiro, pensando no território que chamamos hoje como Brasil e após ter recebido esse nome, tem sua origem com essas matrizes étnicas. Para Ribeiro:

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas. (Ribeiro, 2015, p. 26)

O que não quer dizer que são apenas três povos, tendo em vista que no caso dos indígenas já viviam nessas terras, segundo Ribeiro (2015) talvez “1 milhão de índios, divididos em dezenas de grupos tribais”, sendo assim vários povos indígenas. No que diz respeito aos colonizadores, eram de muitas origens da Europa, não só portugueses, já em relação aos africanos, eram de muitos povos que viviam na África.

Seguinte a essa reflexão questiono os alunos sobre de qual desses povos eles acham que se originam. A essa pergunta é quase unânime a resposta de que se originam dos portugueses. Algumas vezes, algumas poucas crianças se identificam como tendo origem africana.

Um dado importante sobre essa aula é que já a desenvolvo há 5 anos em turmas diferentes e até o momento nenhuma criança se identificou com a origem indígena. Essa falta de identificação com os povos africanos e indígenas sempre me deixou pensativa. Nesse momento, sempre busquei falar sobre os costumes, sobre a herança desses povos na nossa cultura, culinária e modo de vida, mas mesmo os alunos percebendo que temos no nosso cotidiano muitas coisas herdadas e influenciadas por esses povos, eles continuam não se identificando como descendentes dessa raiz indígena.

Apesar da falta de identificação dos meus alunos com nossa descendência indígena sempre ter gerado um desconforto em mim, não compreendia o problema que eu tinha para enfrentar até me deparar com o PROFHISTÓRIA.

A história a qual tive acesso nos materiais didáticos utilizados nas escolas em que lecionei apenas reproduziam uma História do Brasil que se inicia com a chegada dos portugueses e despreza a história anterior a 1500, assim como diz Santos no livro “O que se ensina e o que se aprende em História”:

Nossa tradição historiográfica, tida como brasileira, una e detentora de um enredo nacional, tem por base a escolha de protagonismos e o silenciamento de narrativas que “destoam” da ideia de unidade. [...]

No oitocentos, esse problema foi enfrentado por uma legião de homens letrados: cientistas, historiadores, romancistas, poetas e pintores, que produziram narrativas escritas e imagéticas acerca da história do Brasil. [...] Inventava-se a nação, empurrando para o passado os sujeitos que reverberavam a diversidade.

Com isso, começo esse breve comentário com uma conhecida pintura histórica, produzida por um pintor negro do Brasil oitocentista: Horácio Hora (1853-1890). [...] Nos idos de 1882, ele pintou o que se tornaria a sua obra-prima: Peri e Ceci, com a retomada da temática indígena de O Guarany, de José de Alencar.

Uma pintura romântica, na qual a narrativa literária galgava outra visibilidade. Peri emerge como o herói. Um herói almejado, ideal, pois trazia em si os traços do mito fundador da nação: amigo dos brancos, fiel, capaz de se sacrificar pela salvação do europeu. Além disso, um indígena transportado para o passado remoto e superado. O índio inventado na literatura e pincelado por Horácio Hora forjava uma nação, que no âmbito das políticas públicas, de forma antagônica, apagava a existência e excluía as comunidades indígenas de suas propriedades por meio da legislação, como a famigerada lei de terras de 1850. (Santos, 2022, p 305 - 306)

O que Santos apresenta no trecho acima aponta para uma hipótese da minha problemática: como se identificar com o que não é visto, apresentado e/ou falado? Para os meus alunos, ao longo dos anos, tem sido apresentado o indígena como alguém que ficou no passado ou que vive no presente, mas em lugares bem distantes. Por vezes ainda escuto perguntas do tipo “*Eles estudam?*”, “*Eles têm TV? Mas celular certeza que nenhum tem...*”. Vejam, para eles, os indígenas que vivem no Brasil estão todos isolados da sociedade, da tecnologia e deles. Deste modo, como conseguir perceber que eles têm essa raiz identitária e cultural se eles ainda estão no estágio que é necessário o concreto para que consigam imaginar, relacionar e conceituar? É necessário apresentá-los aos indígenas, mostrar onde estão, o que fazem, a presença nas diversas áreas, sua riqueza cultural, o que herdamos deles, em que em nós podemos visualizar a herança e descendência indígena.

Um ponto importante que gostaria de apresentar junto a minha problemática é que se queremos um mundo com pessoas que respeitem as diferenças, que respeitem sua origem, que reconheçam a importância dos povos originários, que os valorize e que percebem o quanto eles têm a nos ensinar e quanto precisam de pessoas que lutem junto pelos seus direitos, é

necessário começar na infância a construção dessa identidade, identificação e valorização, pois de acordo com Almeida, a teoria de Vygotsky, difusor e defensor da abordagem interacionista da aprendizagem, tem:

como perspectiva o homem como um sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que envolvem mecanismo de mediação. As relações homem-mundo não ocorrem diretamente, são mediados por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura. (Almeida, 2000, p. 35)

Deste modo fica clara a importância de favorecer aos alunos a interação com os povos indígenas, bem como sua cultura e modo de vida, para que a partir dessas relações que devem ser mediadas, no contexto dessa pesquisa, pelo professor, os alunos possam se identificar mais com sua origem indígena, de modo que os futuros adultos da nossa sociedade tenham um olhar mais humanizado e aproximado dos povos indígenas.

3.3 *Locus* da pesquisa: a Escola Municipal Nossa Senhora da Guia

A presente pesquisa tem como *locus* a Escola Municipal Nossa Senhora da Guia - EMNSDG, localizada no bairro de Emaús em Parnamirim/RN (ver mapas 01, 02 e 03). A escola atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano) e, em um anexo, no mesmo bairro, funciona a Escola de Educação Infantil Nossa Senhora da Guia, ambas gerenciadas pelas mesmas diretoras administrativa e pedagógica.

Mapa 01 – Mapa de localização do Rio Grande do Norte



IBGE, 2006. Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. Rio de Janeiro, v. 1. Título da capa: Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. Elaborado por Ajosênildo Nunes da Silva (2024).

O quadro docente é formado por 21 professores, todos com nível superior. Atualmente a equipe gestora é composta por uma Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e duas no Ensino Fundamental, uma diretora administrativa e uma diretora pedagógica, ambas graduadas em Pedagogia e eleitas em votação democrática. Contam ainda com três agentes administrativos, dois porteiros, quatro auxiliares de serviços gerais (ASG) e quatro merendeiras. A escola possui conselho escolar e caixa escolar formados por um representante de cada segmento da comunidade escolar, sendo um professor de cada turno, um funcionário de outro cargo e um pai/mãe de cada turno.

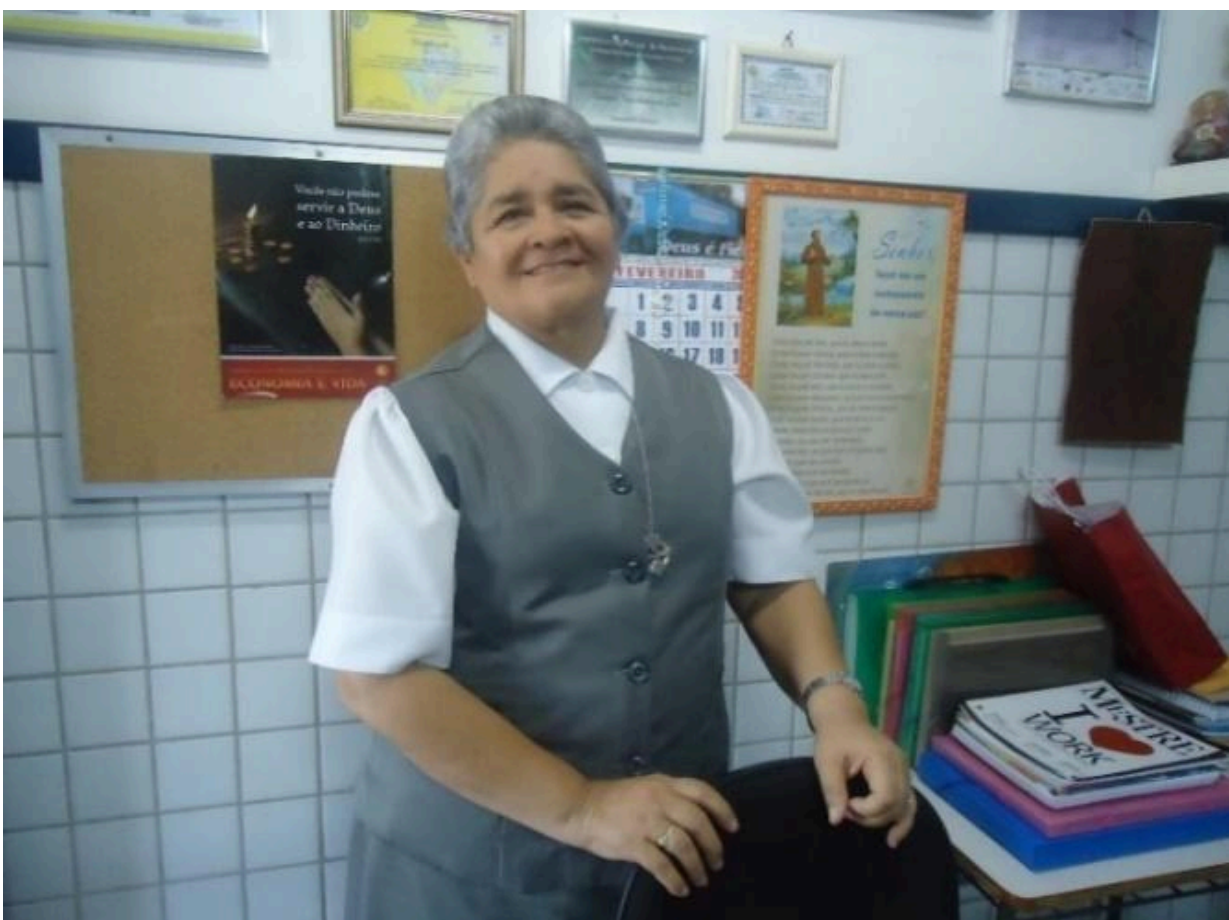
No momento, a escola tem um total de 97 alunos na Educação Infantil e 317 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 414 alunos. Funciona com quatro turmas na Educação Infantil e 10 turmas do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Ano - sendo cinco turmas no turno matutino e cinco no turno vespertino.

A Escola Municipal Nossa Senhora da Guia é muito procurada pelas famílias do bairro de Emaús e dos bairros vizinhos para matricular seus filhos. É uma escola reconhecida como muito organizada, que nunca fica sem aula e que seus alunos apresentam um bom desempenho cognitivo. Além disso, não tem problemas de vandalismo, sujeira e indisciplina. Toda essa “fama” decorre do fato da escola ter sido gerenciada por muitos anos pela Irmã Salomé⁵ (Imagem 08), inclusive algumas pessoas costumam chamar a escola como “Escola da Irmã Salomé” ou “Escola das freiras”. Irmã Salomé é uma freira da Congregação Filhas do Amor Divino que tem uma de suas sedes no mesmo bairro da escola.

⁵ Nasilde de Oliveira Soares (hoje Irmã M^a Salomé), paraibana da cidade de Patos, filha do casal Sebastião Soares do Nascimento e de Corina de Oliveira (ambos in-memoria). Antes de iniciar o 2º Grau (Ensino Médio) decidiu ingressar na vida religiosa optando pela Congregação das Filhas do Amor Divino, vindo para Natal/RN em 15 de março de 1962. Na Congregação continuou os estudos e, em 1966, concluiu o curso de magistério no Centro Educacional Cristo Redentor de Palmeira dos Índios/Alagoas. Em 1972 foi aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia na UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Quanto às atividades da profissão de professora atuou em vários colégios da Congregação, lecionando do Jardim da Infância ao Curso de Magistério até 1984 (22 anos em escolas particulares da Congregação das Filhas do Amor Divino da qual é membro). Desde janeiro de 1985 mora na sede da Província Nossa Senhora das Neves em Emaús - Parnamirim/RN. Trabalhando na Escola Municipal Nossa Senhora da Guia desde o início de sua fundação. Em 1986 foi aprovada em 2º lugar em concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, sendo lotada na Escola Estadual Presidente Roosevelt (Parnamirim/RN), em 1987. Em 1988 foi aprovada em concurso público de Parnamirim/RN sendo nomeada como professora na Escola Nossa Senhora da Guia. A partir de 1990, foi oficialmente nomeada diretora da Escola Municipal Nossa Senhora da Guia, localizada no bairro de Emaús. Sendo reconhecida pelo seu trabalho na educação, foi contemplada com o troféu “Mulher que participa e mulher cidadã” pelo III Fórum Municipal alusivo a mulher parnamirinese, como educadora do ano, em 18 de dezembro de 2007, recebeu o Título Honorífico de cidadã parnamirinese, pelo desempenho na Escola foi convidada a participar do Congresso em Brasília “Em busca da excelência da educação - Prêmio SESI qualidade da Educação em 2007 e em 2010 participou a convite do INEP de um seminário de discussão dos referenciais para o exame de ingresso na carreira docente realizado em Brasília. A Irmã Salomé atuou como diretora da EMNSDG até o ano de 2017. Veja maiores informações sobre Irmã Salomé: Disponível em: <https://escolanossasenhoraaguia.blogspot.com/p/destaque-da-semana.html> Acesso em: 21 dez 2023.

Antes da construção da Escola Municipal Nossa Senhora da Guia, as Irmãs Filhas do Amor Divino com algumas jovens vocacionadas à vida religiosa iniciaram em fevereiro de 1976 atividades em regime de escola em um salão que foi construído pelos próprios moradores do bairro, em ritmo de mutirão, que servia para encontros e reuniões dos habitantes da comunidade onde hoje se localiza o bairro de Emaús. E desta forma, a escola que já recebia o nome atual funcionou até o ano de 1982. Em março do ano seguinte, a escola foi inaugurada na localização atual, contudo continuou sob a administração das religiosas.

Imagem 08 - Irmã Maria Salomé



Fonte: Disponível em: <https://escolanossasenhordaguia.blogspot.com/p/destaque-da-semana.html> Acesso em: 21 dez 2023

Tal construção tinha duas salas de aula, uma pequena secretaria, uma pequena copa-cozinha, um depósito e quatro sanitários. A escola foi a primeira construção da rua, ou melhor, travessa, por isso a própria escola deu origem a seu endereço: Travessa Nossa Senhora da Guia nº 30, Emaús, Parnamirim/RN (Imagem 09).

No ano de 1987 à Escola de Educação Infantil (Imagem 10), deu início às suas atividades escolares com um total de 93 crianças, na faixa etária de quatro a seis anos de idade, distribuídas em três turmas: Jardim I, Jardim II e Jardim III ou Alfabetização.

Imagem 09 – EMNSDG, Emaús - Parnamirim/RN



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Imagem 10 – Anexo de Educação Infantil da EMNSDG, Emaús - Parnamirim/RN



Fonte: Disponível em: <http://www.trampolimdavitoria.net/2016/09/escola-de-parnamirim-tem-melhor.html>
Acesso em: 30 jun 2023.

A partir do ano de 2006, a Lei n.º. 11.274, que instituiu o Ensino Fundamental com nove anos, incluiu as crianças de seis anos de idade; a turma da antiga Alfabetização passou a ser nomeada como turma do 1º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Essa mesma turma ficou funcionando na Escola de Educação Infantil Nossa Senhora da Guia, devido à Escola Municipal não possuir sala de aula disponível. Para se adequar à legislação vigente, já que o primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não ficou no mesmo prédio dos

demais, a Escola de Educação Infantil Nossa Senhora da Guia passou a ser um anexo da Escola Municipal Nossa Senhora da Guia.

A EMNSDG é associada à rede PEA – Programa de Escolas Associadas da UNESCO - (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) que tem o objetivo de promover os valores e os princípios da Constituição da UNESCO e da Carta das Nações Unidas, que incluem os direitos fundamentais e a dignidade humana, igualdade de gênero, o progresso social, liberdade, justiça e democracia, respeito pela diversidade e solidariedade internacional. Como membro da rede PEA, a escola se compromete a apoiar a missão da UNESCO e colocar em prática os objetivos globais no ensino, na aprendizagem e nas ações concretas realizadas. Deste modo, anualmente, a escola precisa apresentar um projeto de trabalho com os alunos que envolva um dos temas apresentados previamente pela organização da rede. Atualmente, os temas são baseados nos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, propostos pela Organização das Nações Unidas - ONU para a década.

Por sua história, a escola atende a classe média de um bairro da cidade, está bem estruturada para os padrões da municipalidade, com quadro docente capacitado e uma das melhores médias do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, o que provoca uma imagem muito positiva como escola muito organizada, que nunca fica sem aula e que os alunos apresentam um bom desempenho cognitivo, sem problemas de vandalismo, sujeira e indisciplina. Ao lado disso, está a tradição religiosa presente na fundação da escola, criada e gerenciada de 1983 a 2017 pela Congregação Filhas do Amor Divino.

A média do IDEB é obtida por meio de uma avaliação realizada no nível de ensino no qual leciono e ocorre a cada dois anos através da Prova Brasil/SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que é uma avaliação para diagnóstico desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. No entanto, a prova só avalia aspectos relacionados à leitura, área de conhecimento de Língua Portuguesa e resolução de problemas na área da Matemática. A combinação das notas obtidas nesse exame com as informações sobre o rendimento escolar (aprovação) gera o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Vale salientar que de acordo com os dados divulgados pelo INEP (Imagem 11), a Escola Municipal Nossa Senhora da Guia obteve a nota 6,3 no ano de 2021, último resultado apresentado, e que se destaca sempre entre as melhores médias das escolas municipais do Estado, ocupando a terceira melhor nota empatada com a

“Escola Municipal Rotary” de Mossoró/RN e a “Escola Municipal Padre Cosme” de São Miguel/RN. Ficando atrás apenas das escolas “Escola Municipal Professora Terezinha” e “Escola Municipal Justino Dantas” localizadas em Acari/RN e Currais Novos/RN, respectivamente, ambas com média 6,6, e da “Escola Municipal Raimundo Fernandes de Mossoró/RN que obteve a média 6,5. Outro dado importante é que a média nacional total, o que inclui as redes de ensino estaduais, municipais e privadas, foi de 5,8 (ver imagem 12). No que diz respeito ao RN, a média do IDEB 2021 foi 5,0 (ver imagem 13), o que coloca a média da EMNSDG 1,3 pontos a mais que a média estadual e 0,5 pontos a mais que a média nacional total.

Imagem 11 - IDEB 2021 - Escolas municipais do RN com média a partir de 6,3

INEP Ministério da Educação		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira						
Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais								
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por escola e rede de ensino - 2021.								
Sigla da UF	Nome do Município	Código da Escola	Nome da Escola	Rede	Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
					Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
RN	Acari	24034797	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA TEREZINHA	Municipal	236,86	226,35	6,60	6,6
RN	Currais Novos	24035670	ESCOLA MUNICIPAL JUSTINO DANTAS	Municipal	263,93	217,76	6,96	6,6
RN	Parnamirim	24055999	EM NOSSA SRA DA GUIA	Municipal	220,71	225,65	6,28	6,3
RN	Mossoró	24003123	ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO FERNANDES	Municipal	228,44	230,11	6,51	6,5
RN	Mossoró	24003298	ESCOLA MUNICIPAL ROTARY	Municipal	231,47	231,37	6,59	6,3
RN	São Miguel	24014508	ESCOLA MUNICIPAL PADRE COSME	Municipal	228,02	219,98	6,32	6,3

Fonte: MEC/INEP, 2022.

Imagem 12 - Média do IDEB 2021 - Brasil

INEP Ministério da Educação		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira											
Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais													
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por rede de ensino - Brasil - 2021.													
Brasil	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)	
		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)		
Brasil	Total	97,6	98,9	98,3	96,8	97,2	97,1	0,98	216,92	208,09	5,89	5,8	
Brasil	Estadual	97,8	98,6	98,5	96,8	97,9	97,4	0,98	219,49	211,31	6,00	5,9	
Brasil	Municipal	97,2	98,9	98,1	96,2	96,6	96,5	0,97	210,88	202,63	5,68	5,5	
Brasil	Pública	97,3	98,9	98,2	96,3	96,8	96,7	0,97	210,05	201,43	5,64	5,5	
Brasil	Privada	99,1	98,9	99,1	99,1	99,2	99,2	0,99	250,45	240,58	7,12	7,1	

Fonte: MEC/INEP, 2022.

Imagem 13 - Média do IDEB/RN - 2021

Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por regiões geográficas, unidades da federação e rede de ensino - 2021.

Região/ Unidade da Federação	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
R. G. do Norte	Total	93,5	98,8	98,1	96,8	90,3	86,0	0,94	201,84	193,89	5,35	5,0
R. G. do Norte	Pública	91,9	98,7	97,8	96,2	87,7	82,9	0,92	190,17	182,06	4,91	4,5
R. G. do Norte	Privada	98,8	98,8	98,8	98,7	98,8	98,6	0,99	238,89	231,43	6,74	6,7
R. G. do Norte	Estadual	90,7	99,4	98,0	97,5	86,5	80,3	0,92	194,96	186,32	5,08	4,7

Fonte: MEC/Inep.

Fonte: MEC/INEP, 2022.

No entanto, como já mencionamos, esse sistema de avaliação que considera a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro leva em conta apenas aspectos relacionados à leitura e à resolução de problemas de matemática, deixando de avaliar as demais áreas de conhecimento, incluindo nestas a História. O que ocorre em algumas escolas da rede pública, sabendo o tipo de avaliação que será realizada, é o direcionamento para a priorização do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, colocando horários extras e simulados focados nessas duas disciplinas, deixando as demais para apenas cumprir o básico do que é cobrado, ou seja, bater o livro didático (ler/estudar todos os capítulos e responder todas as questões), tendo em vista que é o material recebido oficialmente e cobrado para ser cumprido pela escola e pelos familiares.

3.4 Livro didático: material de apoio do professor

No que diz respeito ao Livro Didático de História, trabalhei nos últimos dois anos com o livro *Ligamundo História - 5º ano* (Imagem 14), distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2019) e a partir das discussões realizadas na disciplina de Ensino de História, pude observar que, nele, os povos indígenas estão representados do modo como Bittencourt relata:

[...] surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importância da mão-de-obra escrava africana, embora em alguns mais recentes aparecem alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a “índole avessa ao trabalho produtivo” (BITTENCOURT, 2004, p. 305).

Sabendo que a coleção em questão mostra os povos indígenas do modo apresentado por Bittencourt, como garantir que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que não são licenciados em História consigam suprir as lacunas deixadas pela história tradicional? Como levá-los, inclusive, a entender que as informações apresentadas no livro sobre os povos originários não são suficientes? Como fazê-los entender que a história precisa ser a voz de todos os sujeitos envolvidos nos eventos? Enfim, são muitos os questionamentos e compreendo todos eles, pois já fui uma dessas professoras que faziam o que diziam que era para fazer. Se era para seguir o Livro Didático, eu seguia o livro. A mudança de pensamento e, conseqüentemente, das minhas metodologias a respeito do conhecimento histórico e da sua importância, só se deu pelo meu interesse na área, o que me levou ao estudo e, por fim, ao Profhistória. Percebo dessa maneira, a necessidade de buscar alcançar de algum modo os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para buscar romper com visões preconceituosas e eurocêntricas, que são apenas reproduzidas e passadas para frente.

Para demonstrar o que falei acima sobre o Livro Didático *Ligamundo História - 5º* ano, apresentarei algumas observações e trechos encontrados na coleção, buscando apresentar a dificuldade de se conseguir valorizar e levar os alunos a se identificarem com os povos indígenas se seguirmos apenas o material indicado pelo Ministério da Educação - MEC.

No exemplar do livro direcionado ao professor encontram-se “orientações gerais” e nelas há uma seção intitulada “Orientações teórico-metodológicas” na qual são apresentados os “Fundamentos da coleção”. Nestes fundamentos é apresentado com o título “O sujeito no estudo da História” que corresponde a diversas iniciativas que surgiram nas últimas duas décadas e que visavam a introduzir o estudo da diversidade cultural no currículo escolar e valorizar sujeitos e grupos sociais historicamente discriminados. O texto cita, ainda, a Lei nº. 10.639 que torna a inclusão da “história e cultura afro-brasileira” obrigatória no currículo escolar brasileiro e a Lei nº. 11.645, que exige a inclusão da temática “história e cultura indígena”. A esse respeito, os autores Alves e Oliveira afirmam:

“Na coleção, as temáticas em questão foram contempladas em diversos momentos e em diferentes contextos, visando garantir o estudo da diversidade cultural, que julgamos indispensável, e a valorização de sujeitos e grupos tradicionalmente “esquecidos” pela historiografia tradicional. Dessa forma, buscou-se incorporar ao livro recursos didáticos, como textos, imagens e atividades, que possam contribuir para a valorização da história das mulheres e da história e da cultura dos indígenas e dos afro-brasileiros.” (Alves e Oliveria, 2017).

Imagem 14 – Capa do Livro Didático *Ligamundo História* - 5º ano



Fonte: Acervo da autora, 2023.

A partir da análise que fiz do livro didático, não percebi essa “valorização dos sujeitos e grupos tradicionalmente esquecidos pela historiografia tradicional”. No livro em questão, o Brasil começa a ser estudado com a chegada dos portugueses em 1500 e não apresenta informações sobre quem eles encontraram ao chegar nessas terras, bem como intitula o capítulo como “Quando o Brasil era de Portugal”, algo que já exclui os verdadeiros donos da terra, claramente um apagamento da história dos povos que aqui viviam. Intitular o capítulo dessa forma, é uma maneira de colocar em evidência o “protagonismo” europeu, sempre ancorando os povos indígenas ao papel de figurantes de sua própria história.

Na segunda página do capítulo, ALVES E OLIVEIRA (2017, p. 25) falam pela primeira vez sobre os indígenas, citando que “[...] Para explorar as riquezas de sua colônia, os

portugueses negociaram com os indígenas a utilização de seus conhecimentos sobre a mata nativa”. Nessa oração, uma palavra simples tem um sentido muito significativo. Me refiro ao pronome possessivo “sua” que indica a propriedade das terras aos portugueses que acabavam de chegar. Aqui então, vale alguns questionamentos: Quem são mesmo essas pessoas que os autores acabam de citar? Já estavam aqui? Desde quando? Quais eram seus costumes?, dentre outros. Então, como eles dão o nome ao capítulo de “Quando o Brasil era de Portugal” sem nem sequer citar que os donos eram outros? Que voz foi essa dada aos sujeitos e povos tradicionalmente esquecidos que eles deram?

Para além da escrita, o capítulo (Imagem 15) inicia com a imagem de uma tela de Benedito Calixto (1900) bem conhecida nos livros didáticos para representar a Fundação de São Vicente e o encontro entre portugueses e indígenas.

Imagem 15 – Abertura do Capítulo 2 “Quando o Brasil era de Portugal” - Livro Didático *Ligamundo História* - 5º ano.

UNIDADE

2

Quando o Brasil era de Portugal

Nesta unidade você vai:

- Identificar as primeiras atividades econômicas desenvolvidas pelos portugueses nas terras que mais tarde formariam o Brasil.
- Reconhecer a existência de trabalho escravo de indígenas e africanos na exploração das riquezas da colônia.
- Compreender a relação entre colônia (Brasil) e metrópole (Portugal) no início da colonização.
- Diferenciar os sistemas de organização administrativa do Brasil no início da colonização.
- Entender a organização da sociedade colonial e o papel da mulher naquele período.
- Conhecer os direitos dos indígenas no presente.

Observe a pintura e converse com os colegas e o professor.

- O que podemos observar nessa cena? *Resposta pessoal.*
- Como você acha que foi o encontro entre portugueses e indígenas? Você concorda com a maneira como o pintor representou esse encontro? *Resposta pessoal.*

Fundação de São Vicente (detalhe), de Benedito Calixto, 1900 (óleo sobre tela, de 1,88 m x 3,79 m). Nessa tela, o pintor representou sua visão do encontro entre portugueses e indígenas na capitania de São Vicente no início da colonização.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Acervo da autora, 2023.

A imagem apresentada para abrir o capítulo reforça a ideia de um encontro pacífico e harmonioso entre portugueses e indígenas. Sim, podemos dizer que os primeiros contatos buscaram harmonia, mas a falta de detalhes sobre as mudanças desse relacionamento durante

o período colonial e de versões que tragam o pensamento e o sentimento dos indígenas reforça a visão eurocentrista.

Junto à imagem há uma solicitação de observação da tela de Benedito Calixto e dois questionamentos, sendo um para uma descrição do que os alunos observaram e o outro perguntando como eles acham que foi o encontro entre portugueses e indígenas e se concordam com a maneira que o pintor retratou esse encontro.

Os questionamentos são válidos e levam os alunos a uma reflexão, porém, tal reflexão pode ser contrariada pelo apresentado no próprio capítulo ao falar apenas que os portugueses estabeleceram uma espécie de acordo para receber as informações que eles necessitavam sobre a mata nativa. De modo que, mesmo que os alunos saibam ou levantem a hipótese de que a imagem não retrata a realidade do encontro, *a posteriori* os autores falaram de forma vaga e simplificada a respeito desse relacionamento, dando a entender que foi tão bom que tenha havido um acordo entre portugueses e indígenas para a exploração e desbravamento das terras. Tal acordo ainda vai de encontro à maneira como os povos originários tratavam e cuidavam da terra, ou seja, demonstrando um traço presente na historiografia tradicional que é apresentar os povos indígenas como sendo um povo que trocavam suas terras e sabedoria por interesse nos objetos que os portugueses utilizavam como escambo, quando na verdade isso se dava pela curiosidade deles pelo novo e por não terem a prática de acumular e passar riqueza para herdeiros, bem como, pela necessidade de ressignificar esse outro desconhecido, estranho à sua cultura. Vale ainda observar, que não há nenhum questionamento ou solicitação de reflexão sobre a perspectiva indígena, o olhar do indígena sobre o momento retratado, o que eles poderiam estar pensando ou sentindo nesse momento. Perdendo um espaço importante para apresentar os indígenas como protagonistas dessa fase histórica das suas vidas.

A respeito do relacionamento entre portugueses e indígenas, trago um discurso de Momboré-uaçu, chefe Tupinambá da Aldeia Essauap no Maranhão, no século XVII, por volta de 1610, aos franceses que queriam estabelecer uma colônia:

Vi a chegada dos peró [portugueses] em Pernambuco e Potiú; e começaram eles como vós, franceses, fazeis agora. De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência [...] Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e cidades, para morarem conosco [...] Mais tarde afirmaram que nem eles nem os paí [padres] podiam viver sem escravos para os servirem e por eles trabalharem. Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos nossos e acabaram escravizando a nação [...] Assim aconteceu com os franceses. Da primeira vez que viestes aqui, vós o fizeste somente para traficar [...] Nessa época não faláveis em

aqui vos fixar; apenas vos contáveis com visitar-nos uma vez por ano [...] Regressáveis então ao vosso país, levando nossos gêneros para trocá-los com aquilo que carecíamos. Agora já nos falais de vos estabelecerdes aqui, de construirdes fortalezas para defender-nos contra os nossos inimigos. Para isso, trouxestes um Morubixaba e vários Paí. Em verdade, estamos satisfeitos, mas os peró fizeram o mesmo [...] Como estes, vós não querieis escravos, a princípio; agora os pedis e os quereis como eles no fim [...] (d'abbeville, trad. Sérgio Milliet, [1614] 1975: 115 -6)

O relato acima é um exemplo de um registro que poderia ser apresentado neste capítulo do livro como a versão indígena a respeito desse encontro, bem como ser utilizado para promover a discussão e reflexão dos alunos a respeito da perspectiva indígena sobre o período em que o Brasil foi colônia de Portugal e que recebia outros grupos de europeus com a mesma intenção.

Seguinte à fala sobre a relação dos indígenas com os portugueses, o livro apresenta uma sessão com o título “Vamos falar sobre...” (Imagem 16) apresentando um texto sobre a “biopirataria”, relacionado ao modo de vida dos povos que vivem na Floresta Amazônica e como algumas indústrias e empresas se apropriam dos conhecimentos desses povos sem trazer nenhum tipo de benefícios para eles. Essa sessão é a única parte dentro do capítulo que trata minimamente sobre a cultura e modo de vida dos povos indígenas, apesar de não falar em momento algum que os povos apresentados no texto são indígenas e/ou descendentes de indígenas.

Nas demais partes do capítulo, os povos indígenas só aparecem nos momentos em que se fala sobre a escravização e catequização, quando os autores retomam a respeito do relacionamento entre os portugueses e indígenas dizendo que a parceria entre eles não durou muito, pois os portugueses precisaram de mão de obra e, por isso, começaram a escravizar os indígenas chamando-os de “negros da terra”:

A parceria entre indígenas e colonos não durou muito. Os colonos da capitania de São Vicente necessitavam de mão de obra para o trabalho em suas propriedades. Para isso, começaram a escravizar os indígenas que eram chamados “negros da terra”. Eles eram aprisionados pelos bandeirantes no sertão e depois vendidos como escravos para cumprir diversas funções. (Alves; Oliveira, 2017, p.33)


Imagem 16 - “Vamos falar sobre...” - Biopirataria

Vamos falar sobre...

Biopirataria

Atualmente, os povos que vivem na Floresta Amazônica têm um modo de vida que não agride o meio ambiente. Eles conhecem a floresta e seus recursos e dominam técnicas de uso sustentável da pesca e da agricultura, como o uso de fertilizantes naturais.

Contudo, o crescimento das cidades, a construção de usinas e estradas e a exploração da floresta por grandes empresas têm ameaçado a existência e o modo de vida dessas populações. Há grupos econômicos que recorrem à **biopirataria** sem trazer nenhum benefício para essas comunidades tradicionais. A valorização dos povos da floresta e a preservação de suas tradições e de seu modo de vida são uma questão de cidadania e um dever de todos os brasileiros.



Pesca com arco e flecha por indígena da etnia Wayana, na aldeia Bona, Parque Indígena do Tumucumaque, em Laranjal do Jari, no estado do Amapá. Foto de 2015.

- A lista a seguir apresenta alguns produtos da Floresta Amazônica. Organizem-se em grupos. Cada grupo pesquisará um dos produtos. Depois, discutam o resultado da pesquisa, elaborem um cartaz e façam uma exposição oral das suas descobertas. **Resposta pessoal.**

biopirataria: neste contexto, apropriação ilegal dos conhecimentos tradicionais dos povos da floresta por grupos privados (como indústrias farmacêuticas e de cosméticos) que visam obter lucro com esses saberes.

✓ Açaí
✓ Andiroba
✓ Copaíba
✓ Espinheira-santa
✓ Jaborandi

Fonte: Acervo da autora, 2023.

Bem como quando apresenta a chegada dos jesuítas com a finalidade de catequizá-los:

Com a comitiva de Tomé de Souza, vieram os jesuítas, padres missionários que tinham a missão de catequizar os indígenas, ou seja, convertê-los à fé católica. Acreditava-se que a religião facilitava a submissão da população nativa à igreja e ao estado português. (Alves; Oliveira, 2017, p. 32)

Os autores do livro decidem por apresentar alguns outros dados sobre os indígenas em sessões separadas do texto principal do capítulo ou em algumas atividades. Como outro exemplo, na sessão intitulada “A sociedade colonial”, na qual é apresentada a chamada *caçada aos “negros da terra”*, temos uma atividade em que uma das questões (Imagem 17) começa com o seguinte texto:

A mãe de Iamê era uma índia guarani e havia sido apresada em uma das entradas de Dom Miguel pelo sertão. Era assim naquela época: os paulistas - que habitavam as colinas e os campos de São Paulo de Piratininga - passavam sua vida em viagens pelo sertão para procurar ouro, prata e aprisionar os índios. Iam a pé, em longas marchas pelas matas, desbravando a terra, descobrindo novos lugares, conquistando o país. Eram homens fortes, ambiciosos, acostumados a viver no desconforto das matas.

Na maioria das vezes, não achavam nem ouro nem prata, mas encontravam muitos índios que, também na maioria das vezes, conseguiam aprisionar, porque tinham a grande vantagem de carregar poderosas armas de fogo que os índios nem sabiam bem o que eram [...]

Os que não morriam eram feitos prisioneiros e levados para trabalhar nas roças, ou eram vendidos como escravos para outros paulistas. Quase todo colono paulista, mesmo pobre, tinha um nativo para trabalhar por ele: os indígenas que caçavam, pescavam, plantavam, cozinhavam, cuidavam das crianças e ainda serviam de guia pelas matas do sertão.

(Silveira, apud, Alves; Oliveira, 2017, p. 35)

Imagem 17 - Atividade sobre a escravização dos indígenas

3 Leia o texto e faça as atividades a seguir.

A mãe de Iamê era uma índia guarani e havia sido **apresada** em uma das entradas de Dom Miguel pelo sertão. Era assim naquela época: os paulistas - que habitavam as colinas e os campos de São Paulo de Piratininga - passavam sua vida em viagens pelo sertão para procurar ouro, prata e aprisionar os índios. Iam a pé, em longas marchas pelas matas, desbravando a terra, descobrindo novos lugares, conquistando o país. Eram homens fortes, ambiciosos, acostumados a viver no desconforto das matas.

Na maioria das vezes, não achavam nem ouro nem prata, mas encontravam muitos índios que, também na maioria das vezes, conseguiam aprisionar, porque tinham a grande vantagem de carregar as poderosas armas de fogo que os índios nem sabiam bem o que eram. [...]

Os que não morriam eram feitos prisioneiros e levados para trabalhar nas roças, ou eram vendidos como escravos para outros paulistas. Quase todo colono paulista, mesmo pobre, tinha um nativo para trabalhar por ele: os indígenas que caçavam, pescavam, plantavam, cozinhavam, cuidavam das crianças e ainda serviam de guia pelas matas do sertão.

SILVEIRA, Maria José. **Iamê e Manuel Diogo nos campos de Piratininga na época dos bandeirantes**. Belo Horizonte: Formato, 2004, p. 13-14. (Coleção Meninos e meninas do Brasil).

apresar: aprisionar, capturar, tomar como presa.

a) Associe cada uma das palavras a seguir a sua definição.

1. Sertão	2. Entrada	3. Bandeirantes
2	1	3

2 Expedição organizada pelo governo para aprisionar indígenas e buscar metais e pedras preciosas.

1 Corresponde à região interior de um território.

3 Participantes de expedições particulares no período colonial que partiam em busca de indígenas e riquezas.

b) Qual era a intenção de homens como Dom Miguel ao aprisionar os indígenas?
Escravizá-los.

c) Que tipo de trabalho era feito pelos indígenas capturados?
Eles trabalhavam nas roças, caçavam, pescavam, plantavam, cozinhavam, cuidavam das crianças e ainda serviam de guias pelas matas do sertão.

35

Fonte: Acervo da autora, 2023.

O texto acima apresenta o que parecia ser um relato a respeito de uma indígena, contudo o enfoque foi mais uma vez a descrição dos indígenas que foram escravizados e que não tinham conhecimento nem sequer do que seriam, realmente, armas de fogo, ficando em desvantagem aos paulistas, que andavam pelo sertão em busca de indígenas para aprisionar, ouro e prata. Aos paulistas, o texto rasga elogios, eram os “homens fortes, ambiciosos, acostumados a viver no desconforto das matas”, mais uma vez atribuindo aos brancos o protagonismo da história. A apresentação do que realmente aconteceu é importante. Os alunos precisam saber que os indígenas foram escravizados, contudo, trazer no livro didático apenas esse lado da história não favorece o protagonismo indígena.

A escolha dos autores de colocar a presença indígena como separada dos demais acontecimentos faz com que os alunos continuem a pensar nos indígenas como um grupo que existiu na época da chegada dos portugueses, mas que muitos morreram e os que viveram se dispersaram para terras distantes e não vivem na mesma sociedade que eles.

Deste modo, a partir da minha experiência docente e por meio da análise do Livro Didático utilizado no ano de ensino no qual leciono, é notório o apagamento da presença indígena na história da formação do povo, o que pode ser o motivo pelo qual as crianças na faixa etária entre 10 e 11 anos não se identificam com sua origem e/ou raízes indígenas. Este pode ser o motivo que os torna mais susceptíveis à não valorização e reconhecimento da importância da cultura dos povos indígenas e da contribuição desses povos para a sociedade brasileira.

Assim, considerando que o material didático disponível aos professores para se enfrentar o problema da identidade eurocentrada apresenta falhas e o que dizem os estudos especializados sobre as políticas públicas em Educação, sobre o problema da suspensão da verdade histórica sobre os problemas identitários na cultura brasileira relacionados ao ponto de vista eurocêntrico sobre as potencialidades da cultura indígena para além de uma imagem de exotismo e sobre o fortalecimento da ação dos professores no cotidiano das salas de aula e construção de materiais, fica notória a necessidade de desenvolver uma nova consciência no público infantil, tendo como base o enfrentamento a esses aspectos.

Portanto, sabendo que, muitas vezes, é esse tipo de livro de livro didático a que os professores terão acesso, percebemos a necessidade de alcançar tais professores de forma a sensibilizá-los da necessidade histórica de escutar todos os atores sociais, no caso do nosso trabalho, a visibilidade dos povos indígenas na formação do que chamamos de povo brasileiro.

4. CARTILHA PEDAGÓGICA: PLURALIDADE ÉTNICA BRASILEIRA

Neste capítulo, vamos propor e relatar o processo de construção de um produto pedagógico para o Ensino de História, de forma a contribuir para a valorização e identificação da pluriétnicidade da formação do povo brasileiro com o enfoque na cultura e história dos povos indígenas pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A ideia é produzir, como produto da pesquisa, uma cartilha pedagógica direcionada aos professores de Ensino de História do 5º ano do Ensino Fundamental, apresentando sequências didáticas de aulas com a temática da formação do povo brasileiro e sua pluralidade com ênfase na apresentação, disseminação, representação e valorização da cultura indígena. Buscamos, deste modo, ajudar os professores a discutir e contemplar a cultura indígena de modo a valorizar a história dos povos originários do Brasil, estimular o conhecimento, respeito e identificação dos alunos com a pluralidade das raízes do povo brasileiro. Bem como, objetivamos, a propagação de novas epistemologias aos professores de história, quebra de preconceitos e estigmas sofridos pelos povos indígenas.

4.1 Pluralidade étnica brasileira - culturas indígenas

O produto aqui apresentado é resultado da minha prática docente e das inúmeras contribuições do Mestrado Profissional em Ensino de História para a minha formação e aprimoramento profissional. Resolvi chamar tal produto de “Cartilha pedagógica” de forma a aproximá-lo dos que a quem a destino, tendo em vista que a escrevi pensando nos professores de História, mas também nos licenciados em Pedagogia, que assim como eu, se veem diante do desafio de lecionar várias áreas de conhecimento com o que recebemos na graduação. Entendo o esforço constante de que precisamos para conseguir atingir os alunos em áreas tão distintas e valorizo os que, assim como eu, buscam além do que lhes é oferecido no livro didático. De acordo com o dicionário HOUAISS (2024) um dos significados da palavra cartilha é “padrão de comportamento ou maneira de ser”, dessa maneira, é importante compreender que utilizo o termo para indicar um conjunto de métodos e atividades para se desenvolver as habilidades propostas, todavia, não é uma regra, tendo em vista que cada professor pode pensar em estratégias diversas para se trabalhar uma mesma temática.

O produto elaborado tem como objetivos específicos: reconhecer a presença contemporânea dos povos indígenas no RN, apresentar a diversidade desses povos indígenas, desmistificar estereótipos dos povos indígenas difundidos nos livros didáticos e apresentar

lideranças dos povos indígenas do RN. Tais objetivos estão alinhados à seção “Problematizando a ideia de um ‘Outro’” da BNCC (2018) que reforça que há uma percepção estereotipada ao se tratar dos indígenas e que isso está associada à historiografia tradicional e que para trabalhar o entendimento do Outro nos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é necessário levá-los a refletir sobre o respeito e a valorização das diferenças.

Além disso, nosso produto tem como base as competências específicas para o componente curricular História da BNCC (2018), apresentadas e discutidas no capítulo dois deste trabalho.

Para trabalhar de forma correta e efetiva a temática indígena na sala de aula levamos em consideração a orientação apresentada no Parecer CNE/CEB nº 14/2015 que indica que

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. (BRASIL, 2015, p. 2)

O produto aqui apresentado é uma tentativa de seguir a orientação do Parecer dada no trecho acima, buscando valorizar a história e culturas dos povos indígenas, além de superar alguns estereótipos ainda observados no livro didático, que fôra discutido no capítulo anterior, de modo a complementá-lo e, ao mesmo tempo, servir como uma formação ao professor pedagogo que atua como professor de História e que, por vezes, só tem o livro didático como material de apoio. Compreendemos dessa forma que nosso produto tem uma relevância substancial para a formação continuada dos professores, bem como, no favorecimento de uma aprendizagem que valoriza a diversidade do povo brasileiro e suas raízes pluriétnicas.

Já que a cartilha pedagógica desenvolvida como produto de nossa pesquisa apresenta sequências didáticas direcionadas aos professores de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a quem mais possa interessar, vale apresentar aqui o que estamos chamamos de sequências didáticas. Para isso, recorreremos ao conceito apresentado por Antoni Zabala (1998) em seu livro “A Prática Educativa: Como Ensinar”. De acordo com Zabala (1998, p.18), a sequência didática é um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Desse modo, em nossa cartilha apresentaremos um conjunto ordenado de atividades e direcionamentos, bem como, os objetivos e habilidades a serem desenvolvidos em cada uma das aulas no que diz respeito à temática da Formação do povo brasileiro.

As sequências didáticas presentes na cartilha pedagógica estão organizadas apresentando as seguintes informações: ano de ensino, área de conhecimento, unidade temática, objeto de conhecimento, objetivos de aprendizagem e habilidades da BNCC (2018), materiais necessários para o desenvolvimento da aula, desenvolvimento da aula, duração da aula e avaliação.

Utilizamos na estrutura das sequências didáticas algumas nomenclaturas presentes na BNCC (2018) que buscaremos explicar seus significados a seguir.

Na BNCC (2018), o Ensino Fundamental, etapa de ensino na qual o 5º ano, que é a base dessa pesquisa, está organizado em cinco áreas do conhecimento. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, essas áreas “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010, p. 13). Tais áreas buscam a intercessão dos saberes na formação dos alunos, mantendo suas particularidades. Cada *área de conhecimento* tem os temas a serem trabalhados em cada ano de ensino que são chamados de *unidades temáticas*, cada uma dessas unidades apresenta *objetos de conhecimento*, ou seja, os conteúdos, processos e/ou conceitos trabalhados referentes àquele tema. Já as *habilidades* são a expressão das aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para elaborar as atividades sugeridas na sequência didática, buscamos sintetizar a experiência ao longo dos anos de atividade docente, com leituras e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental - DC-RN (2018) que apresenta como sugestões:

Roda de conversa, leitura e pequenos debates acerca do tema em estudo.
 Trabalhar com textos que enfoquem a diversidade cultural da comunidade do local/cidade e estado.
 Exibição de vídeos que contemplem a diversidade cultural de cada região.
 Pesquisa por meio de recursos tecnológicos acerca do tema em estudo,
 Exibição de vídeos pertinentes à temática em estudo. [...]
 [...] Pesquisar sobre a miscigenação dos povos de seu município e estado, destacando as origens étnicas, suas características e cultura.
 [...] Realizar pesquisa acerca das tradições orais e culturais em diversas fontes dos povos de origem indígena e africana.
 Pesquisar acerca das tradições orais e culturais valorizando a miscigenação.
 Produção de murais e cartazes relacionados à temática em estudo.
 Utilizar charges, videoaulas, filmes e documentários relacionados à temática em estudo. (Rio Grande do Norte, 2018, p. 998-1000)

É importante registrar que não pensamos que essas sequências didáticas sejam seguidas integralmente pelos professores e nem que sejam usadas isoladamente. Compreendemos que cada professor tem experiências distintas e, por isso, idealizamos apenas inspirá-los por meio dessas sequências didáticas, podendo serem usadas integralmente ou

como apoio para a criação das suas próprias sequências didáticas. Cabe, portanto, a cada professor a análise dessas sequências didáticas, pois de acordo com Zabala

[...] Portanto, a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem. (Zabala, 1998, p. 54-55)

Para os professores que se interessarem em consultar a cartilha pedagógica como direcionamento para suas aulas ou para seu estudo, é importante ressaltar que a sequência didática já levará em consideração que os alunos iniciaram a discussão sobre a formação do povo brasileiro e que apresentarão aulas para trabalhar a pluriétnicidade brasileira, buscando a valorização da sua matriz indígena.

4.2 Cartilha pedagógica

Professora Maria Sanielle Viana Galvão

CARTILHA PEDAGÓGICA

PLURALIDADE ÉTNICA BRASILEIRA - CULTURAS INDÍGENAS



Galvão Filho. [sem título]. 2024. Acrílico sobre papel canson, 29,7 x 42,0 cm.

APRESENTAÇÃO

Professores e professoras, este material didático é o resultado propositivo da pesquisa “Do concreto ao abstrato, de uma problemática atual para a narrativa do passado: discutindo a pluralidade étnica brasileira com os alunos do 5º ano da Escola Municipal Nossa Senhora da Guia / Parnamirim-RN” do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA (UFRN). O objetivo dessa proposta é contribuir para a valorização e identificação da pluriétnicidade da formação do povo brasileiro com o enfoque na cultura e história dos povos indígenas pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Deste modo, apresento nesta Cartilha Pedagógica uma sequência didática para trabalhar as culturas indígenas dos alunos apresentando-lhes os indígenas contemporâneos do Rio Grande do Norte. Esperamos, assim, contribuir para a conscientização de alunos e professores da presença indígena em nosso estado e na desconstrução dos diversos preconceitos ainda presentes em nossa sociedade.

A sequência didática aqui presente considera que os alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I já tiveram as primeiras aulas sobre a temática da *formação do povo brasileiro* e focamos no reconhecimento da nossa cultura indígena. Propomos ainda que esta sequência seja realizada entre meados do mês de março e início de abril, com o intuito de realizar uma culminância das aprendizagens por meio de exposição em homenagem ao “Dia dos Povos Indígenas”, dia 19 de abril. Além disso, é importante realizar o trabalho em parceria com o(s) professor(es) que também lecionam o mesmo ano de ensino, sendo no mesmo turno ou não. É possível ainda, envolver toda a escola em um projeto sobre os povos indígenas e realizar uma grande mostra da cultura e presença indígena no Rio Grande do Norte ou em outro estado.

Buscaremos, por meio de diálogos investigativos e atividades diagnósticas, partir dos conhecimentos prévios dos alunos para a discussão da temática indígena. Dessa forma, é importante validar e respeitar todas as falas e apontamentos dos alunos, levando-os a refletir, construindo conceitos, vencendo preconceitos e valorizando as diferenças.

Utilizaremos algumas atividades comparativas para que o professor possa observar em que pontos os alunos progrediram ou ainda precisam de maiores estímulos. Além disso, disponibilizamos um modelo de planilha avaliativa para que os professores acompanhem todo o processo realizando uma avaliação formativa, sendo essa realizada durante todo o percurso da sequência didática.

Deixo ainda como sugestão final a possibilidade de convidar uma ou mais lideranças indígenas para participar do dia destinado à culminância das aulas dessa sequência, sabendo

da importância de dialogar com nossos irmãos indígenas para promover cada vez mais sua valorização, bem como, o quanto é importante para as crianças conhecerem de forma presencial e escutar os próprios indígenas falando sobre tudo o que vivem, para que assim possam cada vez mais se orgulhar de nossa cultura indígena.

Por fim, desejo a vocês, colegas professores, professoras, pedagogos, pedagogas, sejam despertados para a incansável busca pelo conhecimento. Não sejamos acostumados a apenas receber o que nos é apresentado, sejamos os que correm e buscam sempre mais, para dessa forma oferecer sempre o melhor aos alunos que nos esperam em cada sala de aula.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ANO: 5º ANO	Período: de ___/___/___ à ___/___/___
Área de conhecimento: Ciências Humanas	Componente curricular: História
Unidade temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.	
Objeto de conhecimento: Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	
Objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer a presença contemporânea dos povos indígenas no RN. ● Apresentar a diversidade dos povos indígenas do RN. ● Desmistificar estereótipos dos povos indígenas difundidos nos livros didáticos. ● Apresentar lideranças dos povos indígenas do RN. 	
Habilidades da BNCC: <ul style="list-style-type: none"> ● (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. ● (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. ● (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica ● (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais. 	

Indígenas do Brasil: quem são eles?**1ª e 2ª AULAS:****DURAÇÃO:** 100 min.**DESENVOLVIMENTO DA AULA:**

Para iniciar a aula, o professor colocará a música “Chegança” de Antônio Nóbrega e Wilson Freire para os alunos escutarem. Após escutarem, apresentar aos alunos, por meio de projeção, a letra da música e solicitar a leitura, em seguida, fazer os seguintes questionamentos:

- A letra da música inicia com a expressão “sou” e que se repete no decorrer da letra. A quem você acha que essa palavra se refere?
- Por que foram utilizados vários nomes para se referir a(s) pessoa(s) narradora(s) dessa letra?
- No trecho “Eu atraquei/ Num porto muito seguro/Céu azul, paz e ar puro”, a qual lugar a letra está se referindo?
- Em outro trecho da letra, encontramos o seguinte: “Pressenti a fome, a sede/ Eu pensei: Vão me acabar”. Podemos dizer que o pressentimento indicado se confirmou? As pessoas às quais a letra da música se refere passaram fome, sede e, por fim, acabaram?
- Ainda podemos encontrar as pessoas representadas na letra dessa música? Se sim, onde?

Após os questionamentos, o professor deve entregar a cada aluno 1 folha de papel ofício e solicitar que representem, por meio de uma pintura com lápis de cor de madeira, como eles acham que são, atualmente, as pessoas indicadas na música.

Em seguida, pedir aos alunos que expliquem e compartilhem com a turma o seu registro. Nesse momento, é importante estimular os alunos a respeitarem a visão prévia que cada um tem dos povos indígenas.

Posteriormente, o professor deve refletir com os alunos sobre as semelhanças e as diferenças entre seus desenhos. Por fim, retomar as etnias de povos indígenas apresentados na letra na música e falar que cada um desses povos possui costumes, crenças, moradias, línguas, entre

outras características que lhe diferenciam, desse modo, não podemos representá-los de uma única maneira. Para finalizar esse momento, ler o texto a seguir:

“Estudos dos antropólogos registram mais de 387 povos chamados indígenas. São povos que têm costumes e línguas próprios. Por incrível que pareça, alguns deles nunca se encontraram, mesmo habitando aqui há milhares de anos. E, segundo os mesmos antropólogos, desta diversidade e pluralidade cultural, há quatro troncos culturais básicos, dos quais se ramifica uma grande diversidade de dialetos indígenas: tupi, karib, jê e aruak. [...]

Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiwe, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo e Yawalapiti são nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando raízes, troncos, galhos e frutos.”

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. - 2. ed. - São Paulo: Petrópolis, 2020, p. 19 e 25.

Materiais necessários: Computador, projetor, caixa de som e folhas tamanho ofício, cortadas ao meio, de acordo com a quantidade de alunos.

Recursos digitais: Link da letra e vídeo da música “Chegança - Antônio Nobrega”
<https://www.vagalume.com.br/antonio-nobrega/cheganca.html>

AVALIAÇÃO

A avaliação levará em consideração a participação e o envolvimento dos alunos nas propostas, considerando as interações e respostas dos questionamentos realizados pelo(a) docente. Além disso, será considerada a coesão dos registros dos alunos para a comprovação da participação na aula e certificação das aprendizagens alcançadas.

REFERÊNCIAS

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. - 2. ed. - São Paulo: Petrópolis, 2020.

CHEGANÇA, 2011. 1 vídeo (3 min e 57 seg). Antônio Nóbrega e Wilson Freire. Publicado pelo canal TulioVillaca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vIwP2TsKee4>. Acesso em: 01 jun. 2024.

Indígenas do Brasil: quem são eles?

3ª AULA:**DURAÇÃO: 50**

min.

O professor deve iniciar a aula retomando as principais informações discutidas na aula anterior e, em seguida, colocar o episódio “Quem são eles?” da série “Índios do Brasil” para que os alunos assistam. Ao término do episódio é necessário fazer os alunos refletirem sobre o que assistiram. Para isso, utilizar os seguintes questionamentos:

- Ao iniciar o vídeo, o que as pessoas responderam ao serem questionadas sobre o que sabiam sobre o índio brasileiro?
- E o que responderam sobre o que aprenderam sobre os índios?
- E vocês, o que aprenderam até o momento sobre os índios?
- Vocês concordam sobre o que os não índios falaram sobre quem são os índios?
- Você percebeu algum preconceito sobre o índio no vídeo? Se sim, qual(is)?

Ao final dessa discussão, o professor deve solicitar que os alunos registrem em seus cadernos o que aprenderam sobre os indígenas brasileiros após assistirem o episódio “Quem são eles?” da série “Índios do Brasil”.

Materiais necessários: Computador/televisão, projetor (para o caso de não ter tv), caderno, lápis.

Recursos digitais: Link do episódio “Quem são eles?” da série “Índios do Brasil”
<https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>

Avaliação: A avaliação levará em consideração o envolvimento e engajamento dos alunos nos levantamentos de hipóteses, discussões e atividades propostas. Além disso, o professor deve avaliar os registros feitos pelos alunos nos cadernos, observando as aprendizagens dos alunos após assistirem o episódio “Quem são eles?” da série “Índios do Brasil”.

REFERÊNCIAS

SÉRIE ÍNDIOS DO BRASIL, 2015. 1 vídeo (17 min e 37 seg). ONG Vídeos nas aldeias. Publicado pelo canal Rádio e TV Universitária - RTV / UFRR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 01 jun. 2024.

Indígenas no RN: onde estão?

4ª e 5ª AULAS:
min.

DURAÇÃO: 100

O professor deverá começar a aula com uma breve retomada das informações presentes no vídeo assistido no dia anterior e, posteriormente, solicitar aos alunos que compartilhem suas aprendizagens sobre os indígenas registradas no caderno.

Após esse momento, fazer os seguintes questionamentos:

- A série da qual vocês assistiram um episódio foi produzida no ano 2000. No vídeo, algumas pessoas falaram que os indígenas estavam desaparecendo e que no futuro não existiriam mais. Hoje, 24 anos depois, os indígenas desapareceram? Ainda existem indígenas no Brasil?
- E aqui no Rio Grande do Norte têm indígenas? Se sim, onde eles vivem?

Espera-se que os alunos falem que existem, mas que a maioria não saiba onde eles vivem. Deste modo, o professor apresentará aos alunos, por meio de projeção, um mapa interativo da geolocalização dos povos indígenas no Rio Grande do Norte, no qual se apresenta a localização de suas aldeias/comunidades e a população indígena atual. O mapa deve ser explorado apresentando cada região que apresenta aldeias/comunidades indígenas e mostrando o nome, a etnia e números de pessoas.

Em seguida, entregar uma folha de ofício para cada aluno para que façam um desenho ilustrativo do mapa do RN e usem a criatividade para representar a presença indígena nas regiões indicadas no mapa interativo.

Ao concluírem este momento, os alunos que quiserem poderão compartilhar com os demais alunos o seu desenho. Já o professor deve recolher os desenhos, pois farão parte da culminância das aulas sobre a temática estudada e servirão como parte da avaliação.

No momento seguinte, o professor deve propor uma coleta de informações sobre as comunidades indígenas presentes no território do RN. Para isso, deve separar a turma em 8 grupos de, no máximo, 5 componentes e pensar na melhor maneira de executar essa coleta.

Sugerimos que se a escola dispuser de laboratório de informática a coleta seja realizada nesse espaço. Caso a escola não disponha de laboratório de informática, mas tenha computador(es) disponível(is) para uso didático, organizar de forma que todos os grupos tenham acesso.

Buscamos desse modo, evitar passar a coleta de dados para casa, tendo em vista, que muitos alunos não têm internet, aparelhos celulares e/ou computadores para realizar a coleta em casa. Para orientar a coleta de informações utilizar o plano de trabalho a seguir:

PLANO DE TRABALHO PARA A COLETA DE INFORMAÇÃO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO NORTE

Professor, cada grupo da sala deverá coletar as informações nos sites e materiais disponíveis, a seguir:

OBS: É importante projetar no quadro o material a seguir para mostrar onde eles irão coletar as informações. Dizer que os materiais têm muitas informações e que cada grupo deverá fazer a análise e escolher o que melhor se aplica ao que foi solicitado.

- **Informações sobre os povos indígenas do RN:**

Povos Indígenas do RN

Povos Indígenas do RN | Gamboa do Jaguaribe

Censo 2022: Nove municípios concentram 80% da população indígena do RN | Rio Grande do Norte | G1

Saiba quem são e onde estão os povos indígenas no RN

- **Informações sobre os Tapuia Paiacu:**

Apodi: 1º museu indígena do RN preserva memória dos Tapuia Paiacus

<https://chctpla.blogspot.com/search?updated-max=2014-09-11T07:29:00-07:00&max-results=7>

https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%BAcia_Paiacu_Tabajara#:~:text=L%C3%BAcia%20%C3%A9%20fundadora%20do%20primeiro.Museu%20do%20%C3%8Dndio%20Luiza%20Cantofa

- **Informações sobre os Potiguara de Sagi/Trabanda:**

Território Potiguara - Trilhas dos Potiguaras

- **Informações sobre os Potiguara do Catu (Eleotérios do Catu):**

REMANESCENTES INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO NORTE: o indígena no século XXI. Vemos em meados do século XX, um olhar das ciências

- **Informações sobre os Tapuias Tarairiús:**

01 – Tapuias Tarairiús da Lagoa de Tapará | Nova Cartografia Social Da Amazônia

- **Informações sobre os Potiguara Ibirapi:**

Tappeweppe - História Indígena Potiguara Ibirapi (TUPI) no Vale do Ceará-Mirim RN por Thiago Cóstackz final.pdf

Separar a turma em pelo menos 8 grupos, pois o site apresenta 8 comunidades indígenas presentes no Rio Grande do Norte e direcionar uma comunidade indígena para cada grupo.

Cada grupo deverá explorar as informações apresentadas nos sites e materiais indicados sobre a comunidade indígena pela qual ficou responsável. O grupo deverá, a partir das coletas de informações, construir um trabalho para expor no dia 19 de abril do ano de aplicação da sequência didática, “Dia dos Povos Indígenas”, com o intuito de celebrar toda a diversidade cultural dos povos indígenas. Caso o dia 19 seja em um dia não letivo, utilizar o dia da semana mais próximo para realizar esse momento. A exposição terá como título “**Indígenas no RN. Quem são eles?**”

Professor, aproveite o período de produção dos trabalhos para convidar e engajar os alunos das demais turmas para visitarem a sala no dia destinado à apresentação.

O trabalho produzido pelos alunos deve apresentar informações relacionadas a: denominação, localização, população, história, organização social, costumes, atividades produtivas, participação de articulações do Movimento Indígena e principal liderança da aldeia. Além desses aspectos, os alunos poderão abordar informações que acharem relevantes à temática.

Professor, direcionar aos alunos três aulas de 50 min para a produção dos alunos.

Materiais necessários: Computador, projetor (para o caso de não ter tv), caderno, folha tamanho ofício, lápis grafite e de cor.

Recursos digitais: Link do mapa interativo da geolocalização dos povos indígenas no RN: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/mapa.html>

AValiação

A avaliação levará em consideração a participação dos alunos nas interações e respostas dos questionamentos realizados pelo(a) docente. Além disso, será avaliada a interação com os demais componentes do grupo e o engajamento e produções da pesquisa solicitada.

REFERÊNCIAS

CCHLA UFRN. **Povos indígenas do RN**. CCHLA UFRN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/index.html>. Acesso em: 03 mar. 2024.

POVOS INDÍGENAS DO RN. **Gamboa do Jaguaribe**, 2014. Disponível em: <https://www.gamboadojaguaribe.com.br/copia-midia>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CENSO 2022: NOVE MUNICÍPIOS CONCENTRAM 80% DA POPULAÇÃO INDÍGENA DO RN. **Globo**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2023/08/07/censo-2022-nove-municipios-concentram-80percent-da-populacao-indigena-do-rn.ghtml>. Acesso em: 13 set. 2023.

SAIBA QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS POVOS INDÍGENAS NO RN. **Novo notícias**, 2023. Disponível em: <https://www.novonoticias.com.br/saiba-quem-sao-e-onde-estao-os-povos-indigenas-no-rn/>. Acesso em: 13 set. 2023.

APODI: 1º MUSEU INDÍGENA DO RN PRESERVA MEMÓRIA DOS TAPUIA PAIACUS. **Saiba mais: agência de reportagem**, 2017. Disponível em: <https://saibamais.jor.br/2023/12/apodi-1o-museu-indigena-do-rn-preserva-memoria-dos-tapui-a-paiacus/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CENTRO HISTÓRICO-CULTURAL TAPUIAS PAIACUS DE APODI. **CHCTPLA**, 2014. Disponível em: <https://chctpla.blogspot.com/search?updated-max=2014-09-11T07:29:00-07:00&max-results=7>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LUCIA PAIACU TABAJARA. **Wikipedia**, 2001. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%BAcia_Paiacu_Tabajara#:~:text=L%C3%BAcia%20C3%A9%20fundadora%20do%20primeiro,Museu%20do%20C3%8Dndio%20Luiza%20Cantofa. Acesso em: 14 set. 2023.

TERRITÓRIO POTIGUARA. **Trilhas dos Potiguaras**, 2016. Disponível em: <https://trilhasdospotiguaras.pb.gov.br/pt-br/territorio-potiguara/>. Acesso em: 14 set 2023.

REMANESCENTES INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO NORTE: O INDÍGENA NO SÉCULO XXI. **ANPUH**, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874916_2fb8d3e2b92ce6f649fa0f4732405c7a.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

TAPUIAS-TARAIIRIÚS DA LAGOA DE TAPARÁ. **Nova cartografia social**, 2005. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/download/01-tapuias-tarairuis-da-lagoa-de-tapara/>. Acesso em: 11 out. 2023.

TAPPEWEPPE - HISTÓRIA INDÍGENA POTIGUARA IBIRAPI (TUPI) NO VALE DO CEARÁ MIRIM-RN. **Indígenas do Vale**, 2019. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/176SpnjotikEnLflVDDoxw_aF0_9RBU8E/view?usp=sharing.
Acesso em: 11 out. 2023.

6ª AULA:**DURAÇÃO: 50**

min.

Aula destinada para a coleta de informações e produções do trabalho.

Materiais necessários: Computadores, caderno, cartolinas, lápis grafite, lápis de cor e hidrocor.

AValiação

Os alunos serão avaliados de acordo com as interações e contribuições realizadas no grupo de pesquisa e das devolutivas apresentadas sobre o andamento das pesquisas e elaborações dos materiais para exposição.

7ª AULA:**DURAÇÃO: 50**

min.

Professor, essa aula será direcionada para a conclusão dos trabalhos e para uma última produção que fará parte da exposição dos alunos. Para isso, entregue aos alunos uma folha tamanho ofício e solicite que os alunos desenhem um indígena, pensando em tudo que aprenderam ao longo de nossas aulas.

Professor, recolha os desenhos para organizá-los na sala em um mural para compor a exposição da turma juntos aos desenhos feitos na 1ª aula. Pode ser colocado um título que ilustre a mudança que se espera que ocorra na produção dos alunos, comparando o primeiro e o segundo desenho. Que tal, “Conhecendo e vencendo preconceitos”? Ou pode-se pensar em um outro título ou ainda envolver os alunos nessa escolha.

Materiais necessários: folhas tamanho ofício, cortadas ao meio, cartolinas, lápis grafite, lápis de cor, hidrocor, fita adesiva e cola.

AValiação

Os alunos serão avaliados a partir dos registros realizados e as reflexões comparativas sobre os povos indígenas, assim como a participação e o envolvimento nas discussões presentes no decorrer da aula.

Exposição: “**Indígenas no RN. Quem são eles?**”

DURAÇÃO: 7h às 11h30 e/ou 13h às 17h30.

Professor, neste dia, oriente os alunos que as demais turmas da escola visitarão a sala de aula para assistirem as apresentações e apreciarem as produções. É importante viabilizar com a direção e coordenação da escola a organização dos alunos e professores das turmas da escola para que possa ter esse momento de valorização e reconhecimento da cultura e diversidade indígena presente em nosso estado.

SUGESTÃO: Professor, o que acha de entrar em contato com alguma liderança indígena do RN para enriquecer ainda mais o dia 19 de abril em sua escola? Convide-a para uma roda de conversa com os alunos e equipe da escola, para falar sobre os desafios enfrentados no seu dia a dia, os preconceitos que buscam quebrar e o seu papel junto ao reconhecimento da pluralidade do povo brasileiro no contexto do RN.

AVALIAÇÃO:

A sequência didática deverá ser avaliada em cada etapa da sua execução, sendo os alunos importantes protagonistas no desenvolvimento das reflexões e execuções das propostas. Assim, é importante que os(as) docentes conduzam as atividades com clareza a fim de envolver os educandos de modo integral, despertando a curiosidade e o entendimento dos povos indígenas na formação do povo brasileiro. Vale destacar, que as produções realizadas pelos(as) os(as) alunos(as) durante as aulas deverão ser utilizadas como parâmetros das aprendizagens desenvolvidas durante o processo. Ao final das apresentações e exposição no “Dia dos Povos Indígenas”, o professor avaliará as produções feitas por cada grupo e o engajamento dos componentes durante os momentos de exposição, observando se os alunos conseguiram desenvolver as habilidades propostas nesta sequência didática sobre a temática trabalhada. Para isso, o professor poderá utilizar um modelo de planilha avaliativa como a do link a seguir: [PLANILHA AVALIATIVA](#).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho pudemos discutir e refletir sobre a História tradicional e a ausência de protagonismo dos indígenas, ao longo dos anos de uma História que priorizava os grandes nomes e o relato de fatos ditos “heroicos”. É notório que a História por muitos anos só reproduziu uma narrativa sobre os indígenas sem que eles falassem. A história deles era sempre narrada por um outro, muitas vezes, bem distante. E assim foi se contando uma história única de um povo muito diverso, atribuindo-lhes os estereótipos ainda hoje perpetuados. Consideramos que tais estereótipos estão diretamente ligados aos problemas de identificação cultural da população brasileira.

Buscando identificar uma forma de romper com historiografia tradicional que ainda percebemos tão presente em nossas escolas, nos aproximamos da “nova” História Indígena como uma forma de buscar valorizar a pluriétnica brasileira, tendo em vista que ela nos aproxima de novas narrativas que colocam os indígenas como protagonistas de sua própria história. E concluímos que para apresentar aos alunos a diversidade étnica que encontramos em nosso território é importante partir do mais concreto. No caso dos alunos de 5º ano, seria identificar e conhecer os povos indígenas que estão presentes em nosso estado, rompendo preconceitos, desmistificando a ideia do indígena do imaginário da criança e valorizando nossa formação pluriétnica. Para reforçar a importância de se trabalhar nas escolas a temática indígena, a diversidade cultural e o respeito à diferença, apresentamos as leis que garantem a obrigatoriedade dessas temáticas na Educação Básica, reforçando o que já é dos indígenas por direito, seu lugar na História do Brasil, que deve apresentá-los com toda a sua riqueza, pluralidade e contribuições para a sociedade brasileira.

Ao estudarmos as leis que garantem a obrigatoriedade da temática indígena na escola percebemos que há alguns desafios para que de fato sejam cumpridas. Um desses desafios que nos exigiu profunda atenção foi a necessidade da produção de materiais didáticos sobre os povos indígenas, que rompam com os estereótipos, preconceitos e a desinformação sobre esses povos. Tal desafio se juntou a um dos problemas identificados nessa pesquisa, que foi a presença de visões eurocêntricas e a falta de protagonismo indígena no Livro Didático de História, utilizado no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos motivando o interesse por materiais didáticos que auxiliem os professores na valorização e reconhecimento da pluriétnia do povo brasileiro, com o foco nas culturas indígenas.

Além da observação do livro didático, a partir das respostas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre onde buscaram material didático de História para estudo e planejamento, a maioria respondeu que utilizam o livro didático. Ficou ainda mais clara a

necessidade da produção de materiais que alcancem professores como esses e os demais que afirmaram utilizar a internet ou ainda falaram ter dificuldade de encontrar material de apoio para suas aulas. Outro aspecto que buscamos entender e demonstrar por meio desta pesquisa é a importância de atingir os professores para que esses possam desenvolver uma nova consciência no público infantil tendo como base o enfrentamento a esses aspectos, tendo em vista que na oportunidade de escuta dos professores, solicitamos que representassem um indígena e apenas duas pessoas, dos 24 que participaram, representaram um elemento diferente da imagem difundida pela grande mídia, ou seja, indígenas que habitam a mata, moram em ocas, pintam os corpos, andam desnudos, usam adereços de penas, entre outras. Evidencia-se, então, que a visão da maioria dos professores ouvidos sobre os indígenas ainda carrega aspectos que indicam preconceitos, estereótipos e inferiorização. Fica claro, deste modo, que devemos dedicar atenção aos professores para conseguir formar uma sociedade futura resultante de um novo posicionamento, de um novo olhar, de uma nova consciência histórica desses atores.

Concluimos nossa pesquisa, construindo um produto direcionado aos professores de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para que levem seus alunos a conhecerem, valorizarem e respeitem a pluriétnica do nosso país, por meio do reconhecimento da presença indígena no nosso estado. Deste modo, apresentamos um material intitulado “Cartilha Pedagógica: pluralidade étnica brasileira”, na qual apresentamos uma sequência didática para trabalhar a temática indígena na sala, partindo da discussão sobre a formação do povo brasileiro e focando na diversidade das culturas indígenas que formam o Brasil e a reconhecendo a partir de um território menor, que é o nosso estado.

Esperamos que essa Cartilha Pedagógica possa contribuir com a prática pedagógica de outros professores e que os sensibilizem da importância do trabalho com a temática indígena nas salas de aula, pois, antes de mais nada, estamos seguros de que é um passo importante para trabalhar aspectos que ultrapassam os conteúdos, como o respeito ao que é diferente, a defesa dos direitos dos cidadãos e a valorização da unidade de ser brasileiro, mesmo plurais.

Por fim, finalizamos nosso trabalho de pesquisa com o sentimento de que conseguimos construir um produto que favorece os professores, de forma complementar ao livro didático, a levarem seus alunos ao conhecimento dos povos indígenas, da sua diversidade cultural e do seu modo de vida, cumprindo com a obrigatoriedade do estudo da temática indígena na escola e dando aos povos indígenas o devido protagonismo de que tanto falamos durante este trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil** - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

APODI: 1º MUSEU INDÍGENA DO RN PRESERVA MEMÓRIA DOS TAPUIA PAIACUS. **Saiba mais: agência de reportagem**, 2017. Disponível em: <https://saibamais.jor.br/2023/12/apodi-1o-museu-indigena-do-rn-preserva-memoria-dos-tapui-a-paiacus/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BANIWA, Gersem. **Entrevista**. Revista História Hoje, Dossiê Ensino de História Indígena, vol.1, n.2, 2012, p. 141.

_____. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Museu Nacional/Laced, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <[Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.deputados.camara.leg.br)>. Acesso em: 29 jun. 2022.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB 14/2015** - Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: MEC, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. **História: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino; v. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2021: resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (ideb) 2021 – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história: coleção educação para as relações étnico-raciais**. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: Oliveira, Margarida Maria Dias de (coord.). 1. História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (**Coleção Explorando o Ensino**; v. 21). p. 59-82.

CARDOSO, Halisson Seabra. **A escola que os índios querem: experiência escolar indígena Potiguara do Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009-2018)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CCHLA UFRN. **Povos indígenas do RN**. CCHLA UFRN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/index.html>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CENSO 2022: NOVE MUNICÍPIOS CONCENTRAM 80% DA POPULAÇÃO INDÍGENA DO RN. **Globo**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2023/08/07/censo-2022-nove-municipios-concentram-80percent-da-populacao-indigena-do-rn.ghtml>. Acesso em: 13 set. 2023.

CENTRO HISTÓRICO-CULTURAL TAPUIAS PAIACUS DE APODI. **CHCTPLA**, 2014. Disponível em: <https://chctpla.blogspot.com/search?updated-max=2014-09-11T07:29:00-07:00&max-results=7>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CHEGANÇA. [Antônio Nóbrega]. In: Madeira que cupim não rói. 2003. Vagalume. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/antonio-nobrega/cheganca.html>. Acesso em: 20 mai. 2024.

COELHO, Mauro Cezar. Por outras narrativas escolares: povos indígenas e narrativa histórica em livros didáticos. In: OLIVEIRA, Maria Dias de Oliveira; SOUZA, Juliana Teixeira (Orgs.). **O que se ensina e o que se aprende em história [livro eletrônico]: a historiografia didática em debate: volume 2**. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 269-299.

COSTA, Ronie França. **Literatura de cordel e ensino de história: diálogos e possibilidades no ensino fundamental**. Educapes, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598771/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O_RONIE_COSTA.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos et al. (orgs.). **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental**. Natal: Secretaria da Educação e da Cultura/Offset, 2018. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF> Acesso em: 12 fev. 2024.

D'ABBEVILLE, Claude. **História das missões dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas [1614]**. Trad. de Sergio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1975.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. - 14. ed., 7ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021, p. 121-138.

DESTAQUE. Escola Municipal Nossa Senhora da Guia, 2014. Disponível em: <https://escolanossasenhoradaguia.blogspot.com/p/destaque-da-semana.html>. Acesso em: 05 mar. 2023.

FILHO, GALVÃO. [Sem título]. 2024. Acrílico sobre papel canson, 29,7 x 42,0 cm.

FONSECA, Thais Nívia Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60 Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GHELLI, Alex Conrado. **Os desafios do ensinar história no século XXI e as potencialidades do letramento histórico na formação de estudantes do ensino fundamental**. Educapes, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740664/2/ALEX%20CONRADO%20GHELLI_PROFHISTORIA_UERJ.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

HOUAISS. **Cartilha**. Houaiss na Uol. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#1. Acesso em: 26 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo**: amostra: características gerais dos indígenas: Brasil: Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/pesquisa/23/47500?detalhes=true>. Acesso em: 15 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do centro demográfico 2010**: população indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/#/home>. Acesso em: 23 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo**: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo**: panorama: indicadores: localidade. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=5>. Acesso em: 25 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE, 2006. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro, v. 1. Título da capa: Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=downloads>. Acesso em: 27 jun. 2024. Elaborado por Ajosenildo Nunes da Silva (2024).

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Quadro geral dos povos.** Instituto Socioambiental, 2024. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em: 04 mar. 2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio.** - 2. ed. - São Paulo: Petrópolis, 2020.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

LUCIA PAIACU TABAJARA. **Wikipedia,** 2001. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%BAcia_Paiacu_Tabajara#:~:text=L%C3%BAcia%20%C3%A9%20fundadora%20do%20primeiro,Museu%20do%20C3%8Dndio%20Luiza%20Cantofa. Acesso em: 14 set. 2023.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de; POSSAMAI, Paulo César. **História indígena no sertão do Rio Grande do Norte após a “Guerra dos Bárbaros”:** resistência e mestiçagem cultural. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

MAIA, Lígio de Oliveira. Direito à diferença: História e culturas indígenas. In: OLIVEIRA, Maria Dias de Oliveira; SOUZA, Juliana Teixeira (Orgs.). **O que se ensina e o que se aprende em história [livro eletrônico]:** a historiografia didática em debate: volume 2. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 236-268.

MAIA, Marcia de Sousa da Silva; Fernandes, Eunícia Barros Barcelos. **Parque Indígena do Xingu. Um jogo para a lei 11.645/2008.** Rio de Janeiro, 2016.

MARANHÃO, Thais dos Santos. A representação dos povos indígenas na História do Rio Grande do Norte. In: BRITO, João Fernando Barreto de; SOUZA, Juliana Teixeira (Orgs.). **A História do Rio Grande do Norte Oitocentista [Recurso eletrônico]** - 1. ed. - Ananindeua, PA: Cabana, 2021, p. 307-322.

MONTEIRO, John M. **Armas e armadilhas: história e resistência dos índios.** In: NOVAES, Adauto. (org.). A outra margem do Ocidente. São Paulo: FUNARTE/Companhia das Letras, 1999, p. 237-256.

NETO, Carlos Gomes de Medeiros. **Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade:** cenários na comunidade do Catu/RN. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

NEVES, Ana Maria Bergamimn. **Interações: raízes históricas brasileiras.** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).

OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Ligamundo História, 5º ano:** Ensino Fundamental, Anos Iniciais. São Paulo: Saraiva, 2017.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

POVOS INDÍGENAS DO RN. **Gamboa do Jaguaribe,** 2014. Disponível em: <https://www.gamboadojagaribe.com.br/copia-midia>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REMANESCENTES INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO NORTE: O INDÍGENA NO SÉCULO XXI. ANPUH, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874916_2fb8d3e2b92ce6f649fa0f4732405c7a.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **A formação do povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001

SAIBA QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS POVOS INDÍGENAS NO RN. **Novo notícias**, 2023. Disponível em: <https://www.novonoticias.com.br/saiba-quem-sao-e-onde-estao-os-povos-indigenas-no-rn/>. Acesso em: 13 set. 2023.

SALES, Nívia Alves. **O ensino de história e as representações sobre os povos indígenas Krahô**. Educapes, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/702378/2/N%c3%advia%20Alves%20Sales%20UFT.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Ary Leonan Lima. **Utilização do cordel como ferramenta para o ensino de história: conceitos, repertórios e experiências**. Educapes, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430266/2/Utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20cordel%20como%20ferramenta%20para%20o%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20-%20conceitos%20repert%C3%B3rios%20e%20experi%C3%Aancias.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. O desafio da renovação do que se ensina e do que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Maria Dias de Oliveira; SOUZA, Juliana Teixeira (Orgs.). **O que se ensina e o que se aprende em história [livro eletrônico]**: a historiografia didática em debate: volume 2. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 300-312.

SÉRVULO, Sued Salata. **Preenchendo os espaços vazios das abordagens didáticas: a desconstrução da tese do vazio demográfico na história de Colorado/PR**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SILVA, Edson. - **A importância da Lei 11.645/11 para a obrigatoriedade do Ensino da história e cultura indígena**. ANPUH-BR. *Revista História Hoje*. São Paulo, vol. 1, n. 2, biênio 2011/2013.

SILVA, Marcos Antônio. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática - Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Patrícia Lima. **A análise imagética dos povos indígenas brasileiros em livros didáticos de história do 1º ano do Ensino Médio (PNLD 2018-2020) e o jornal escolar como proposta da ação**. Educapes, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/746642/2/PATRICIA%20LIMA%20DA%20SILVA%20DISSERTA%c3%87%c3%83O.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SOARES, Leni Campos. **As Tribos Indígenas no Rio Grande do Norte**. Natal das antigas, 2019. Disponível em: <https://www.nataldasantigas.com.br/blog/as-tribos-do-rio-grande-do-norte>. Acesso em: 04 mar. 2024.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMAN, Luisa Tombini (Org.). **Protagonismo indígena na História** - Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

TAPUIAS-TARAIIRIÚS DA LAGOA DE TAPARÁ. **Nova cartografia social**, 2005. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/download/01-tapuias-tarairuis-da-lagoa-de-tapara/>. Acesso em: 11 out. 2023.

TAPPEWEPPE - HISTÓRIA INDÍGENA POTIGUARA IBIRAPI (TUPI) NO VALE DO CEARÁ MIRIM-RN. **Indígenas do Vale**, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/176SpnjotikEnLflVDDoxw_aF0_9RBU8E/view?usp=sharing. Acesso em: 11 out. 2023.

TERRITÓRIO POTIGUARA. **Trilhas dos Potiguaras**, 2016. Disponível em: <https://trilhasdospotiguaras.pb.gov.br/pt-br/territorio-potiguara/>. Acesso em: 14 set 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. ProHistória Mestrado Profissional em Ensino de História. Lista das dissertações dos alunos do ProfHistória. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. ProHistória Mestrado Profissional em Ensino de História. **Banco tese**. Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://prohistoria.ufrj.br/banco_tese; Acesso em: 15 jul. 2019.

VIGOTSKI, Levi S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.


VORPAGEL, Rosangela Seling. **História de Roque Gonzales-RS: uma proposta didático-pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012.

CADERNO DE APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA GUIA (2024).

QUESTIONÁRIO_DIVERSIDADE ÉTINO-RACIAL_PLURIETNIA  

Perguntas





Respostas 24

Configurações

Total de pontos: 0




Seção 1 de 2

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL  **B** *I* U  

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezados e prezadas professores. Me chamo Maria Sanielle Viana Galvão. Sou professora da rede pública municipal de Parnamirim/RN e da rede privada de Natal. Estou cursando o mestrado em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA na UFRN. Peço a todos e todas o preenchimento do questionário abaixo. Será de grande ajuda para a minha pesquisa. Todas as respostas são anônimas, sem possibilidade de identificação. As respostas desse questionário serão usadas exclusivamente para fins didáticos e acadêmicos para a escrita da minha dissertação de mestrado do Profhistória.

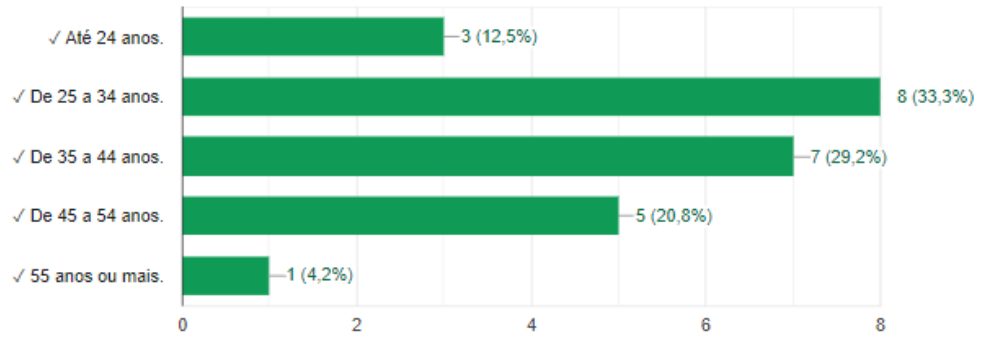
Após a seção 1 [Continuar para a próxima seção](#) 

Este questionário é composto por questões de múltipla escolha. Leia com atenção os enunciados para compreender o que está sendo solicitado.

 Copiar

1. Qual sua faixa etária?

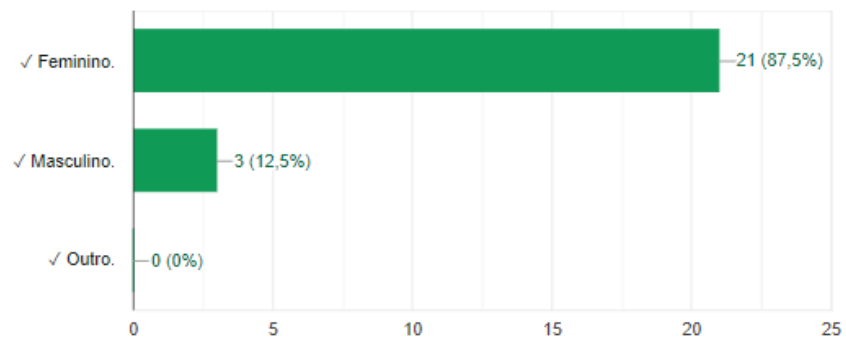
24 / 24 respostas corretas



2. Qual a sua identidade de gênero?

 Copiar

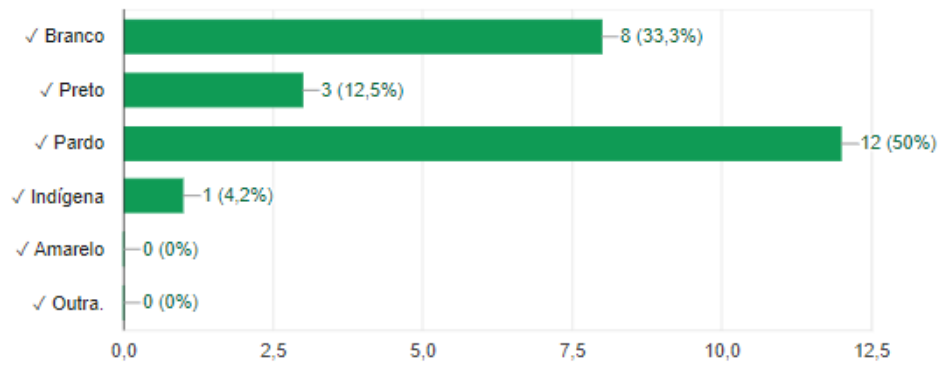
24 / 24 respostas corretas



3. Considerando as opções (segundo classificação do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) abaixo, como você classificaria sua cor ou raça

[Copiar](#)

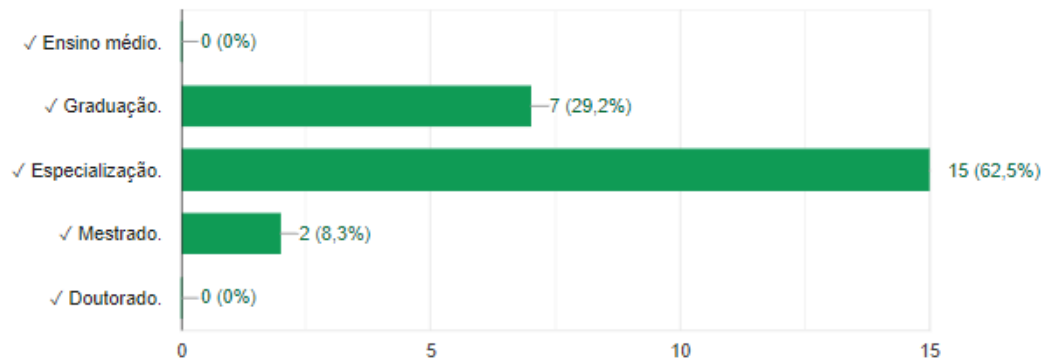
24 / 24 respostas corretas



4. Qual é a sua formação atual?

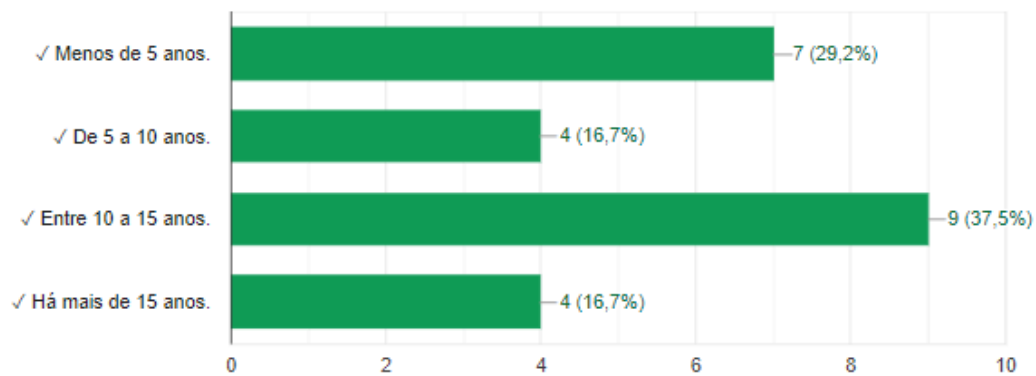
[Copiar](#)

24 / 24 respostas corretas



5. Você é professor há quanto tempo? Copiar

24 / 24 respostas corretas

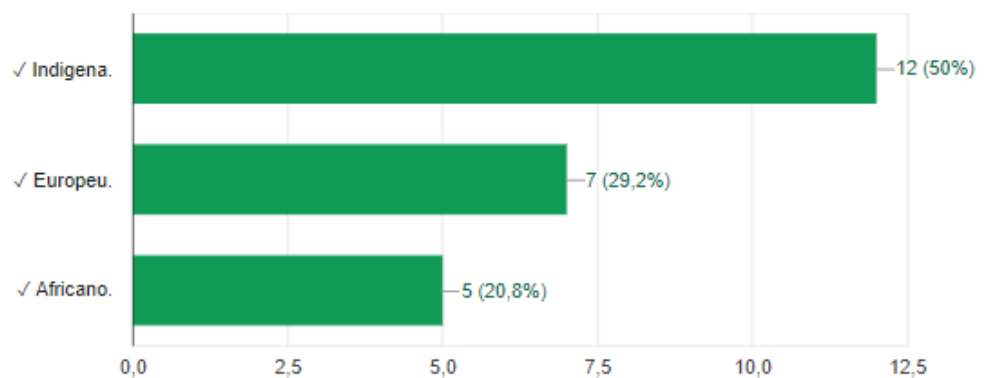
**6. A historiografia tradicional apresenta que o povo** Copiar

brasileiro tem como grande influência em sua

formação as matrizes indígena, africana e europeia.

Você se considera originário(a) de qual desses povos?

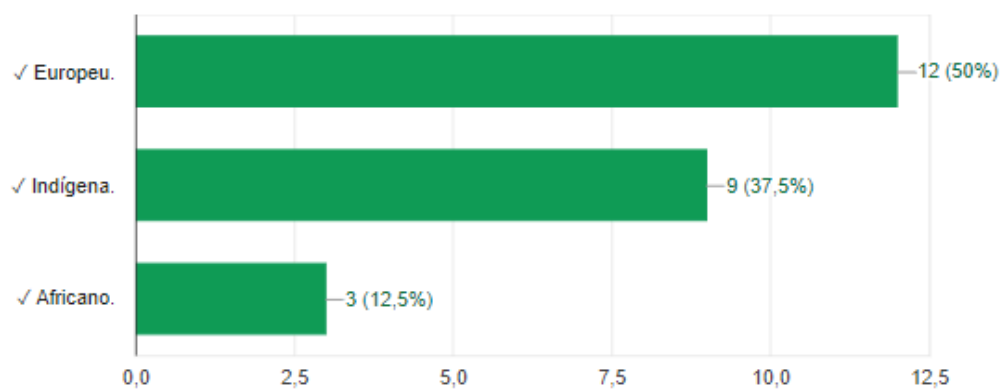
24 / 24 respostas corretas





7. De qual dos povos citados na questão anterior, você acha que a maioria dos seus alunos se identificaria?

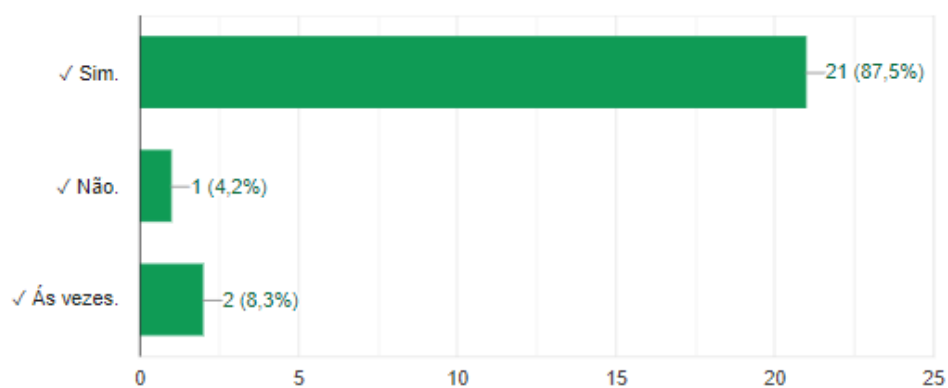
24 / 24 respostas corretas



8. Em suas aulas de História, você costuma trabalhar a diversidade do povo brasileiro?



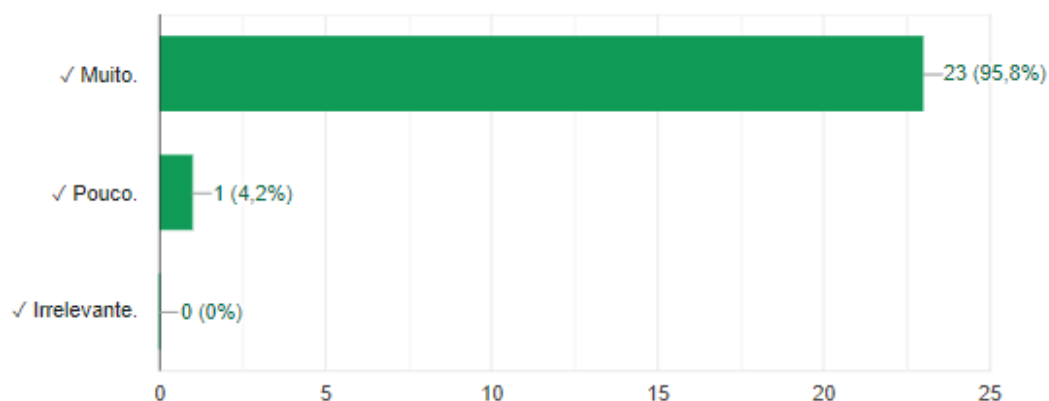
24 / 24 respostas corretas



9. O quanto você acha importante discutir com os alunos sobre o respeito a diferença?

 Copiar

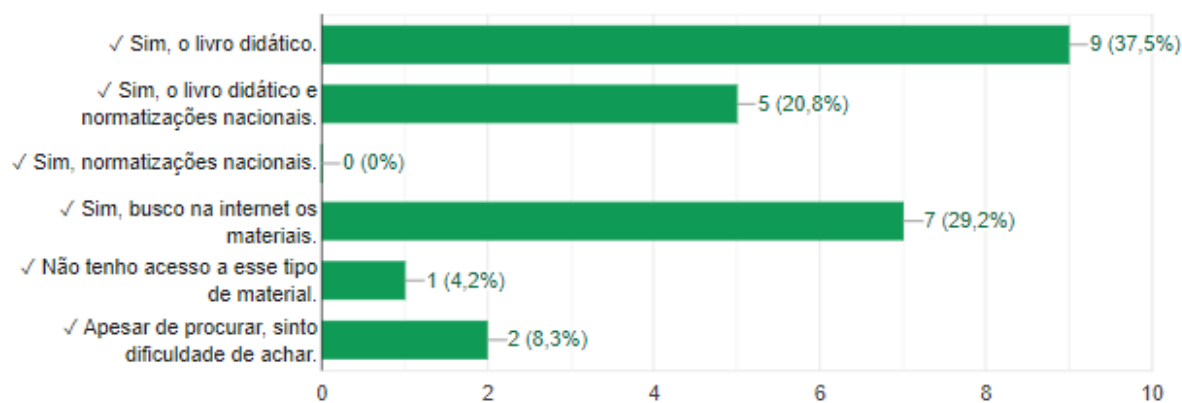
24 / 24 respostas corretas



10. Você tem acesso a materiais orientadores do Ensino de História para crianças?

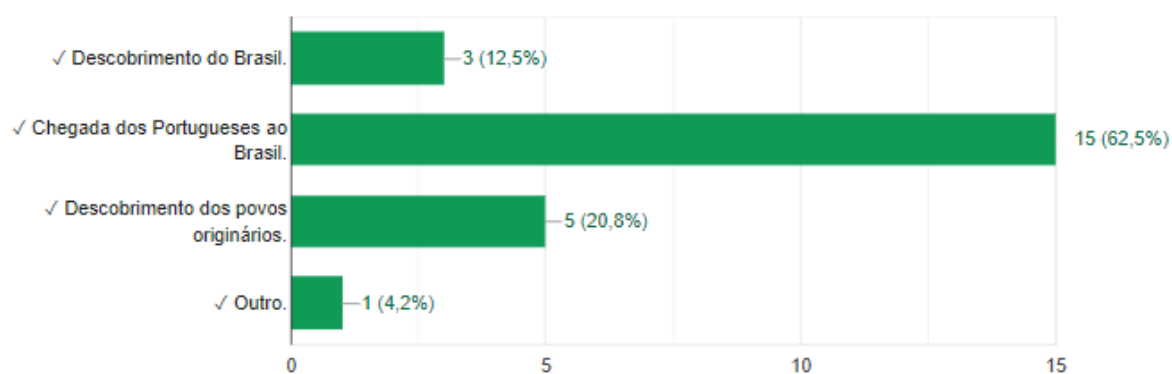
 Copiar

24 / 24 respostas corretas

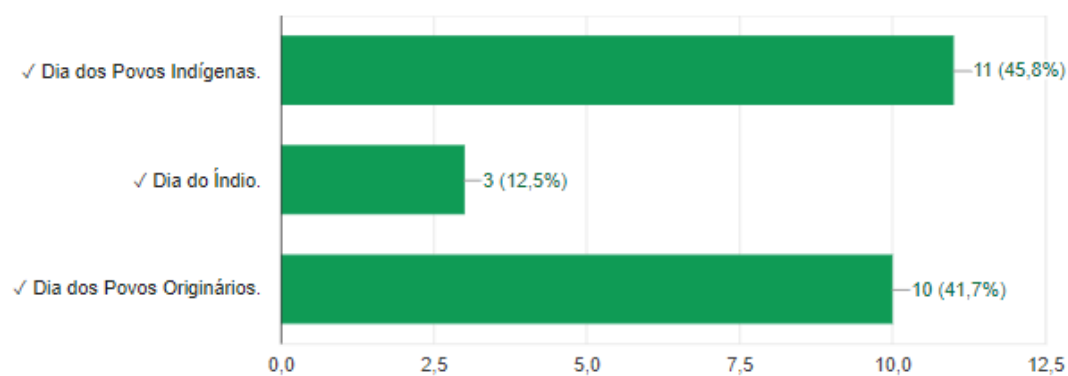


11. Como você nomeia o acontecimento histórico do dia 22 de abril de 1500?

24 / 24 respostas corretas

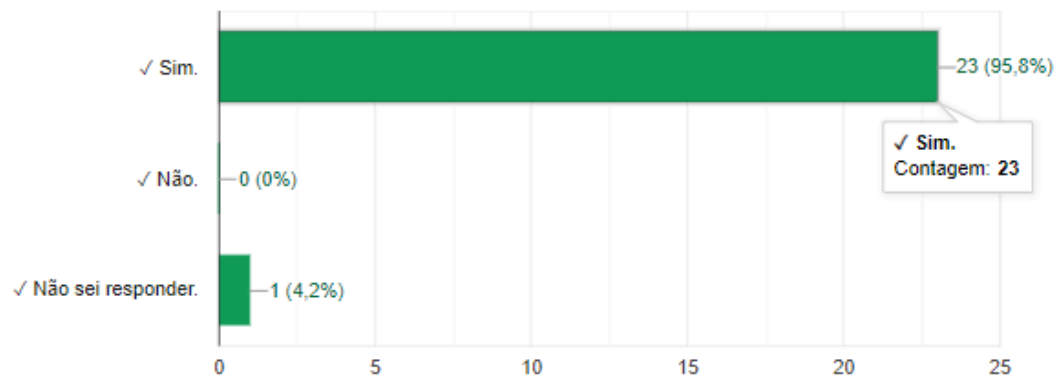
**12. Como você nomeia o dia 19 de abril.**

24 / 24 respostas corretas

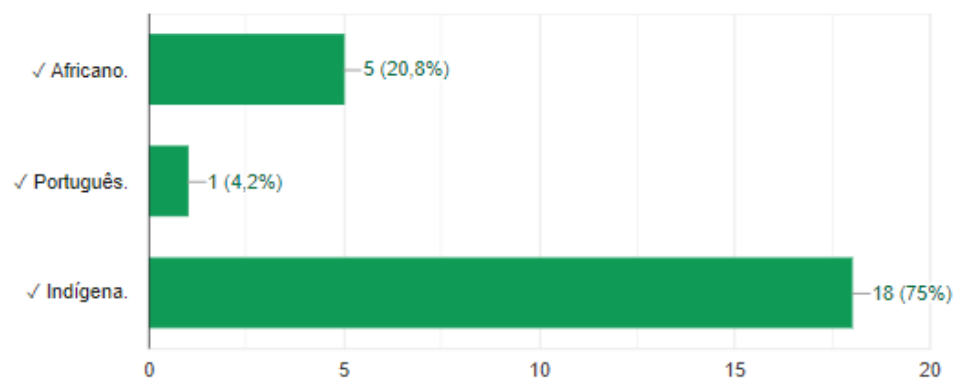


13. No Rio Grande do Norte existem comunidades indígenas?[Copiar](#)

24 / 24 respostas corretas

**14. Bolinha de gude e cabo de guerra são brincadeiras de origem de qual povo?**[Copiar](#)

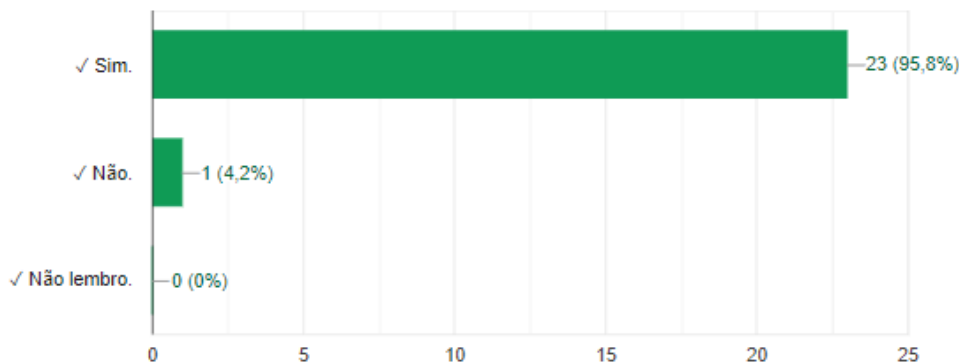
24 / 24 respostas corretas





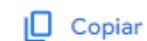
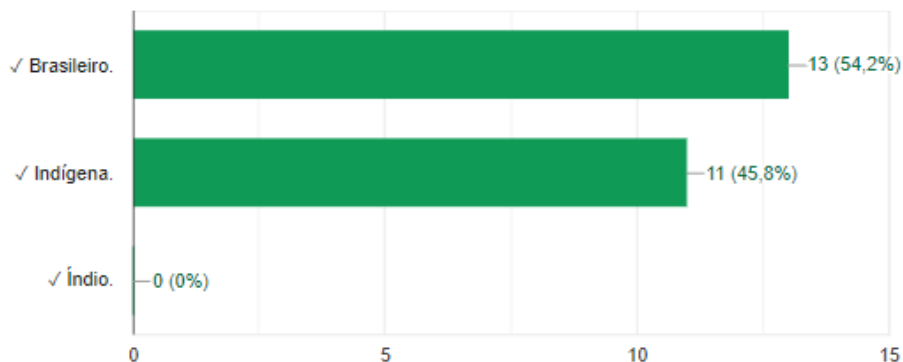
15. Você já brincou de pelo menos uma das brincadeiras citadas na questão anterior?

0 / 24 respostas corretas



16. Ao se referir a uma pessoa nascida no Brasil e de origem indígena, qual termo você usa?

24 / 24 respostas corretas



17. Qual imagens abaixo você remete mais a uma pessoa indígena?

24 / 24 respostas corretas

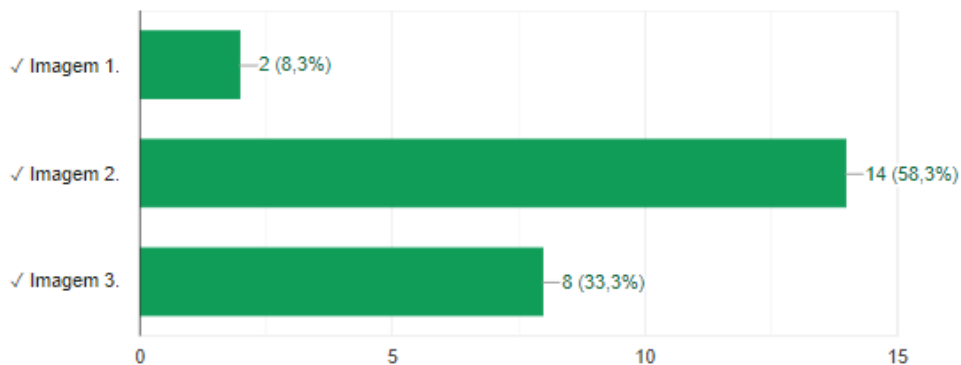


Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

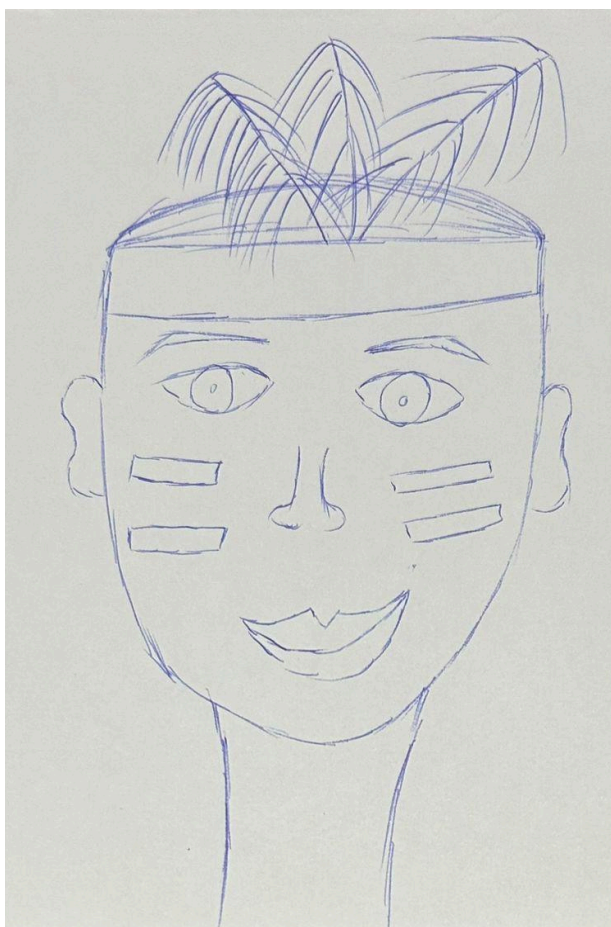


Link de acesso ao arquivo do questionário no Google Forms:

https://docs.google.com/forms/d/1ucA8HczMVsiGO7k0oR2jI-DbDf5re_uckXT3ZS46cO0/viewanalytics

APÊNDICE B - IMAGENS DAS REPRESENTAÇÕES DE INDÍGENAS ELABORADAS PELOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (2024).

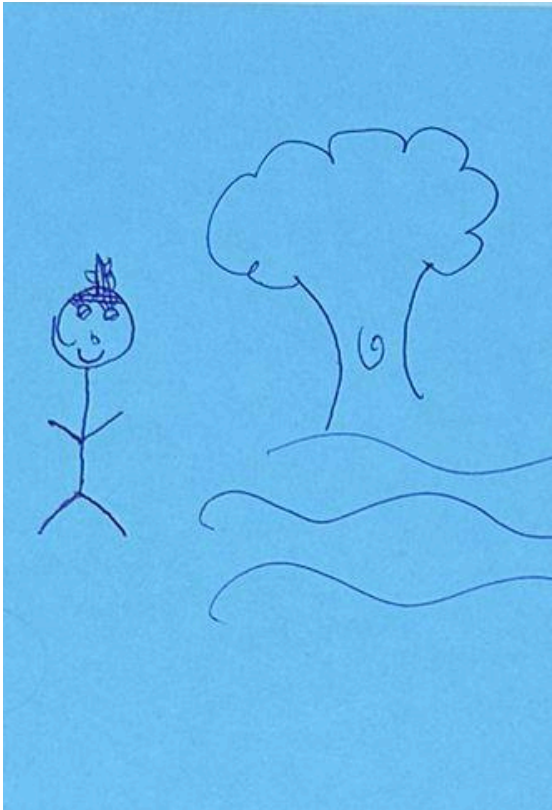
Representação indígena 7



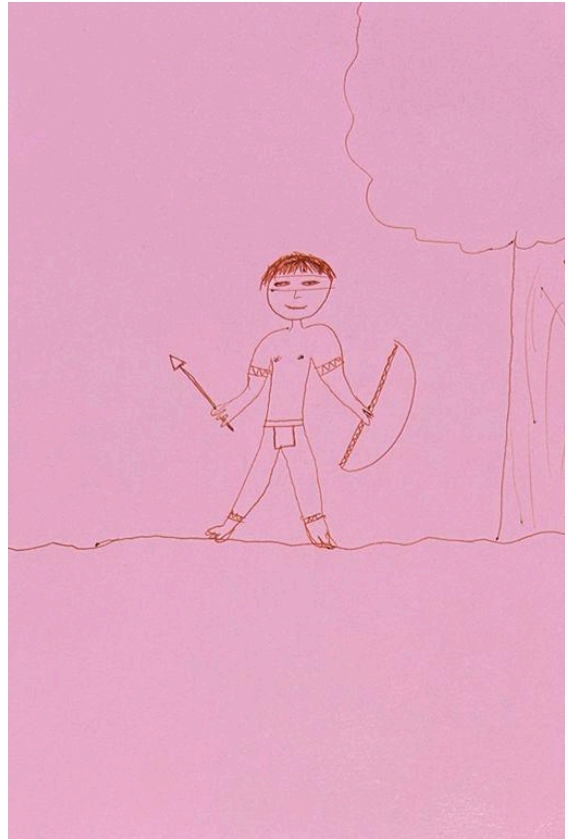
Representação indígena 8



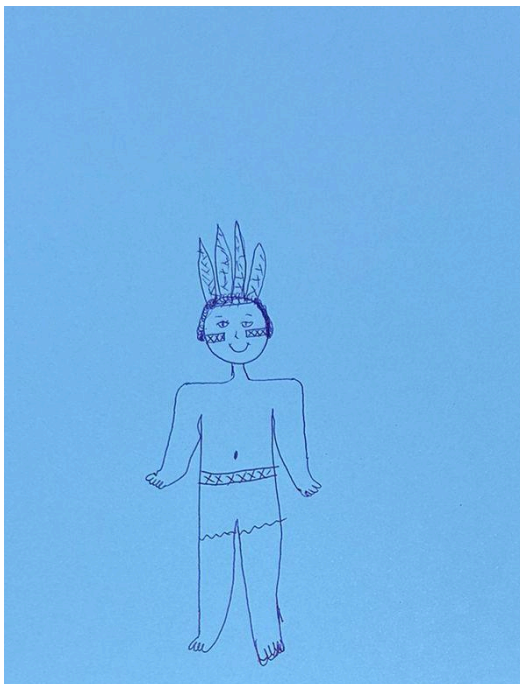
Representação indígena 9



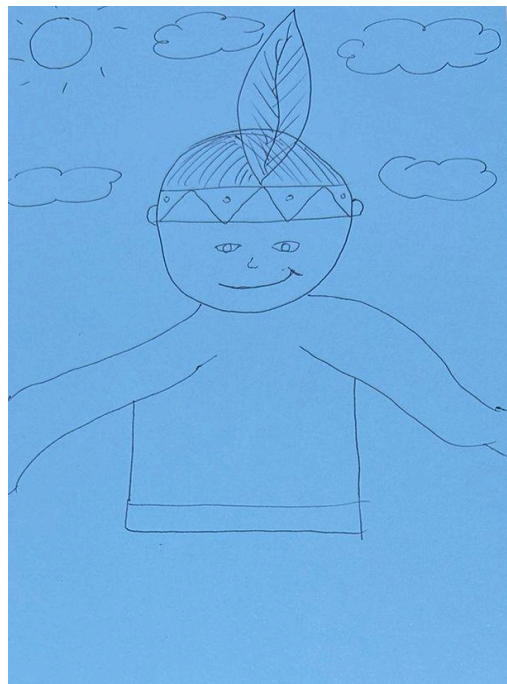
Representação indígena 10



Representação indígena 11



Representação indígena 12



Representação indígena 13



Representação indígena 14

