



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUZIA APARECIDA GONÇALVES COIMBRA

**CONTE OUTRAS HISTÓRIAS QUE SEJAM NOSSAS:
A TEMÁTICA INDÍGENA E A LEI N. 11.645/2008 NOS LI-
VROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO,
UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO *HISTÓRIA EM DEBATE***

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
FEVEREIRO / 2020



LUZIA APARECIDA GONÇALVES COIMBRA

**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***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – Núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em diferentes Espaços de Memória

CUIABÁ - MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C679c Coimbra, Luzia Aparecida Gonçalves.
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 / Luzia Aparecida Gonçalves Coimbra. -- 2020
106 f. ; 30 cm.

Orientador: Renilson Rosa Ribeiro.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Livros didáticos. 3. Eixos temáticos. 4. Temática indígena. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: 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

AUTOR (A): MESTRANDO (A) LUZIA APARECIDA GONÇALVES

Dissertação defendida e aprovada em **30 de abril de 2020**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Renilson Rosa Ribeiro - Presidente da banca/Orientador(a)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Marques – Examinador(a) Interno(a)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Maristela Abadia Guimarães – Examinador(a) Externo(a)

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Osvaldo Rodrigues Junior – Suplente

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Cuiabá, 30/4/2020.



Documento assinado eletronicamente por **RENILSON ROSA RIBEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 07/05/2020, às 23:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA MARQUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 09/05/2020, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARISTELA ABADIA GUIMARÃES, Usuário Externo**, em 14/05/2020, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUZIA APARECIDA GONÇALVES, Usuário Externo**, em 18/05/2020, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2523903** e o código CRC **0A593074**.

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo analisar 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) de 2018 e destinado aos estudantes do Ensino Médio. Pretende-se identificar as rupturas e permanências nos estereótipos após a aprovação da Lei n. 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas na educação básica de todo o país. Além dos novos conteúdos que passam a integrar o componente curricular da Educação Básica no Brasil, podemos citar também os novos caminhos que o ensino de História tem buscado romper com as ideias tradicionais e promover reflexões críticas sobre a história. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados nos anos 1990, por exemplo, incentivaram o ensino de história a partir dos eixos temáticos. A pesquisa desenvolveu-se por meio da investigação qualitativa, a partir de um levantamento bibliográfico acerca do livro didático no Brasil e do tratamento dispensado a temática indígena nesses livros. O interesse pela Etnologia indígena e pela possibilidade de compartilhamento de novos conhecimentos motivaram a realização dessa pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de história; Livros didáticos; Eixos temáticos; Temática indígena.

ABSTRACT

The present thesis aims to analyze how indigenous peoples portray in didactical History books from the collection *Coleção História em Debate*, which the Brazilian National Program for the Didactic Books (PNLD) approved in 2018 and designed to High School students. It intends to identify disruptions and stereotypes permanency after approval of Law no. 11.645/2008, which makes mandatory teaching Indigenous Culture in Elementary Schools nationwide. Besides new content included in the Basic Education Curriculum in Brazil, we can also mention the new paths that History teaching has taken to break traditional concepts and foment critical observations about History. The National Curriculum Parameters (PCN) created in 1990, for instance, encouraged History teaching through a thematic axis. The development of the research occurred through qualitative investigation within a data survey, which referred to didactic books in Brazil and their handling with indigenous thematics. The enormous interest in Indigenous Ethnology and the possibility to sharing new knowledge to a broad audience motivated this research.

Keywords: History Teaching; Didactical Books; Thematic Axis; Indigenous Thematic.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo dom da vida, por me manter de pé e me dar forças em todos os momentos que eu precisei.

Ao meu orientador Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro, por toda dedicação, atenção e paciência que teve comigo durante essa trajetória. Gratidão eterna!

Ao meu pai Sebastião, que sempre me incentivou a estudar e não mediu esforços em sua vida para que não nos faltasse nada.

A minha mãe Vaneide (*In memoriam*), por ter cuidado de mim durante toda sua vida e por continuar cuidando de onde quer que você esteja. Ah, como você me faz falta.

A minha avó Luzia (*In memoriam*), sabes que “de todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu”. Minha saudade eterna.

Ao meu irmão Luan, por ter se tornado minha fortaleza, meu porto seguro e por toda ajuda que me deu durante esses dois anos, me apoiando e cuidando com todo o amor do mundo da minha filha quando eu não pude estar.

Ao meu esposo Percival, que de forma especial me encorajou para que eu pudesse continuar. Obrigada por suportar as minhas ausências.

À minha enteada Júlia, que me inspirou com sua garra, me motivou e me ajudou com os fichamentos.

À minha amiga/irmã Geovana, por ter sido minha força quando eu achava que não conseguia mais, por deitar comigo e me ouvir chorar, por cuidar de mim quando eu precisei. Sua ajuda foi essencial para a conclusão desse trabalho.

Agradeço de forma muito especial e carinhosa à Prof^a. Dr^a. Ana Maria Marques, que com seu jeito calmo e carinhoso, tanto me inspirou. Obrigada pela paciência e compreensão durante todo esse período.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Coleção História em Debate, PNLD – 2018	65
Figura 2: Indígenas da Aldeia <i>Kamayurá</i> buscam na mata árvore para utilizar no ritual do <i>Kwarup</i>	71
Figura 3: Manifestação de membros das comunidades guaranis do município de São Paulo em luta pelo reconhecimento de suas terras ancestrais e sua demarcação, no centro de São Paulo (SP)	71
Figura 4: Formatura de professores indígenas na Universidade Federal do Acre (UFAC)..	76
Figura 5: Gráfico da população residente autodeclarada indígena no Brasil.	76
Figura 6: Mapa da demarcação de terras indígenas brasileiras.	77
Figura 7: Gráfico – distribuição das terras indígenas regularizadas por região administrativa.	83
Figura 8: Povos indígenas lideram protestos internacionais do “Janeiro Vermelho”.	85
Figura 9: “O último tamoio”, quadro de Rodolfo Amoedo, 1883.	89
Figura 10: “Os Guaicuru”, quadro de Jean Baptiste Debret, 1834.	90
Figura 11: Semana da consciência cultural: Aldeia Urbana Darcy Ribeiro – Campo Grande/MS.	93
Figura 12: Em festa, índios Terena recebem Memorial da Cultura Indígena totalmente reformado – Campo Grande/MS.	94
Figura 13: Grupo indígena <i>Kaingang</i> : Semana dos Povos Indígenas – Presidente Prudente/SP.	94

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional da Educação
CNLD – Conselho Nacional do Livro Didático
CONAE – Conferência Nacional da Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE – Fórum Nacional da Educação
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL – Instituto Nacional do Livro
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+EM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

À minha meiga e doce Valentina, minha fonte inesgotável de amor e motivo pelo qual eu me levanto todos os dias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: “A temática indígena e o ensino de História”	20
1.1 Os indígenas e a narrativa da nação	20
1.2 O ensino de História no Brasil e o lugar das populações indígenas	29
1.3 Movimentos sociais, legislação e ensino de História	36
1.4 A temática da diversidade na BNCC: a história e cultura indígena	43
1.5 Entre a legislação, o direito e a história: os livros didáticos	49
CAPÍTULO 2: “O livro didático de História e as imagens das populações indígenas”	51
2.1 Um objeto de múltiplos olhares	51
2.2 Breve histórico sobre o livro didático no Brasil	54
2.3 O ensino de História a partir da proposta dos eixos temáticos	59
2.4 A coleção História em Debate	65
2.5 Análise da representação indígena na coleção História em Debate	69
CAPÍTULO 3: “Possibilidades para o ensino da temática indígena nas aulas de História do ensino médio”	79
3.1 Proposta 1: A luta pela terra e os direitos indígenas	81
3.2 Proposta 2: A resistência indígena no contexto de exploração	87
3.3 Proposta 3: Povos indígenas e diversidade cultural	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como título: Conte outras histórias que sejam nossas: a temática indígena e a Lei n. 11.645/2008 nos livros didáticos de História da Coleção História em Debate. Ela se insere na linha de pesquisa Saberes Históricos em diferentes Espaços de Memória e visa analisar as representações indígenas nos livros didáticos após a implementação da Lei Federal n. 11.645, promulgada em 10 de março de 2008. A crescente mobilização dos movimentos sociais – entre os quais os de caráter étnico –, conferiram aos grupos chamados de minorias cada vez mais espaço do cenário político nacional, possibilitando uma série de conquistas históricas, dentre as quais podemos destacar a promulgação da legislação que estabelece a obrigatoriedade de inclusão no currículo escolar de conteúdos da história e cultura indígena.

A partir da década de 1970, particularmente pela influência da Escola dos *Annales*, os referenciais teóricos e as metodologias de ensino diversificaram-se, e algumas questões que permaneciam restritas ao universo acadêmico chegaram à sala de aula numa tentativa de aproximar o ensino de História ao cotidiano dos estudantes, uma vez que “o cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns [...]”¹.

Além dos novos conteúdos que passam a integrar o componente curricular da educação básica no Brasil, podemos citar também os novos rumos trilhados pelo ensino de História, que tem buscado romper com as ideias tradicionais e promover reflexões críticas sobre a história. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados nos anos 1990, por exemplo, incentivaram o ensino de História a partir dos eixos temáticos. De acordo com os PCN, o eixo temático e seus subtemas dirigem os estudos históricos para as questões sociais, em que o ponto de partida deveria ser a realidade na qual o estudante está inserido.

A motivação que resultou nesta pesquisa provém das aulas da disciplina de História do Ensino de História durante as abordagens feitas pelo professor sobre o ensino de História a partir de eixos temáticos e a ausência desse método de ensino nos livros didáticos ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dessa forma, meu objeto de es-

¹ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 168.

tudo passou a ser a análise de livros didáticos que trouxessem a proposta de ensino a partir de eixos temáticos e a coleção didática escolhida foi a Coleção História em Debate, por ser a única ofertada pelo PNLD que apresenta essa proposta de ensino.

No tocante a delimitação do tema a ser analisado, a escolha pela temática indígena surgiu a partir das conversas de orientação, na ocasião em que meu orientador, Professor Renilson Ribeiro, sugeriu o tema por já existir uma familiaridade com a temática indígena na minha formação acadêmica, no período da minha graduação. Sendo assim, optamos por analisar a forma como as sociedades indígenas são representadas nos livros didáticos, identificando rupturas e permanências nos estereótipos após a implantação da Lei n. 11.645/2008.

Sabemos que a trajetória dos povos indígenas no Brasil, após a invasão dos “colonizadores”, é marcada por cinco séculos de silenciamentos em uma história dita “nacional” que sempre buscou excluir a diversidade e formar uma identidade pautada no branqueamento da população. Aos indígenas, assim como aos africanos escravizados e seus descendentes, sempre foi imposto, sob diferentes formas de violência, a adequação aos costumes e práticas culturais oriundos das civilizações europeias. Atualmente, graças aos avanços conquistados pelos movimentos sociais, esses grupos têm conseguido ocupar, mesmo que de forma lenta e gradativa, cada vez mais espaços de representação social em diversos segmentos.

Para Sandra Jatahy Pesavento,

[...] as representações são também portadores do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no consciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão².

O pensamento exposto por Pesavento explica os preconceitos e estereótipos impostos aos povos indígenas, uma vez que durante todo o período compreendido entre a criação da disciplina de História e o fim do período militar, quando surgem as mudanças significativas no ensino, os indígenas eram representados quase sempre em situação de inferioridade, demonstrando pouco interesse em mostrar uma história indígena à parte da colonização.

² PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 41.

A História enquanto disciplina, desde o seu surgimento no século XVIII até as últimas décadas do século XX, desempenha um importante papel na formação das identidades. O ensino de História, conforme relata Bittencourt³, consta nos programas curriculares das escolas brasileiras desde o século XIX. No decorrer desse tempo, o currículo apresentou muitas variações, mas quase sempre esteve associado à ideia de construção de uma identidade nacional. Inspirado nos programas franceses e com forte teor humanístico, a disciplina era responsável pela formação cidadã e pelos valores morais e cívicos. A história do Brasil continuava anexada à europeia, como resultado exclusivo da ação de portugueses durante o processo de expansão marítima. Nessa história, praticamente não havia espaço para a participação de outros povos, especialmente africanos e indígenas.

Esse panorama começa a se modificar na segunda metade do século XX com a renovação das discussões historiográficas oriundas de movimentos renovadores como a Escola dos *Annales*, surgida na França e difundida por toda a Europa e América. No Brasil, esse movimento começa a ser impulsionado na década de 1970 durante sua Terceira Geração. Até esse momento a historiografia utilizava-se apenas de documentos reconhecidos como oficiais, considerados portadores da verdade imutável e inquestionável.

A partir do que se convencionou chamar de “revolução documental”⁴, desencadeada pelo movimento dos *Annales*, a historiografia passa a fazer uso de novas categorias de fontes documentais e as torna passíveis de críticas, ou seja, a verdade expressa nos documentos pode ser analisada e até questionada pelos pesquisadores. Além dos documentos, a “Terceira Geração” dos *Annales* também traz mudanças nas abordagens historiográficas, abrindo, dessa forma, espaço para temáticas transversais onde grupos até então esquecidos ou silenciados passam a fazer parte de discussões e das produções historiográficas.

Maria Aparecida Bergamaschi e Ernesta Zamboni apontam para a importância dos povos indígenas na história do Brasil ao ressaltar que “no século XIX, o indígena foi consagrado, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como símbolo da nação”⁵. No entanto, as próprias autoras questionam o fato de, 150 anos depois nos depararmos com

³ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 46.

⁴ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002, p. 93.

⁵ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZAMBONI, Ernesta. Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013, p. 289.

a necessidade de se criar uma lei que obriga o estudo da história e da cultura desses povos nas escolas. O que se percebe é que mesmo após as mudanças ocorridas na historiografia e no modelo de ensino, a visão perpetuada anos atrás sobre os povos indígenas ainda permanece no imaginário popular da sociedade, criando preconceitos e estereótipos em relação a esses povos.

Um erro fatídico, apontado por Phábio Rocha da Silva⁶, em relação as imagens difundidas pelo livro didático acerca das populações indígenas é o fato de serem “reduzidas genericamente a categoria de índios/as, como se todas as etnias fossem iguais e partilhassem da mesma cultura”. Essa generalização contribui para a perpetuação da imagem do indígena estereotipada na clássica representação de pessoas que vivem em aldeias no meio das matas, associados a pessoas não civilizadas, uma vez que o conceito de civilização está historicamente ligado a sociedades urbanas.

Circe Bittencourt, ao citar a complexidade do livro didático, nos chama a atenção para a seguinte questão:

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa⁷.

Logo, ao pensar o papel do livro didático no ensino de História, devemos compreendê-lo de acordo com o contexto de sua produção, uma vez que, como mercadoria da indústria cultural o livro didático em sua produção atende a critérios e exigências impostas por autores editores e, principalmente por instituições governamentais. Nesse sentido, é de fundamental importância o papel do professor enquanto mediador do conhecimento histórico dos estudantes, fazendo as devidas considerações sobre a diversidade e a participação das nações indígenas no processo histórico de construção da nação brasileira, problematizando os conteúdos abordados, identificando e questionando possíveis visões equivocadas que possam ser transmissoras de preconceitos.

⁶ SILVA, Phábio Rocha da. A (In)visibilidade indígena no livro didático de História do Ensino Médio. *Anais do XVI Encontro Regional da ANPUH/RJ*, Rio de Janeiro, 2014, p. 4.

⁷ BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: contexto, 1998 – (Repensando o Ensino), p. 72.

Ao pensarmos a função do livro didático no ensino, precisamos considerar que sua trajetória está intimamente ligada ao ensino de História (ou à História enquanto disciplina). A história do livro didático no Brasil vem acompanhada pela história da Independência do Brasil, assumindo um papel importante na validação da história nacional. Todavia, assim como ocorreu com o ensino de História, os livros didáticos também passam por transformações ao longo de sua trajetória. Principalmente nas últimas décadas do século XX a partir do fim do período militar e a reabertura política no Brasil.

O processo de abertura política do país, iniciado no final da década de 1970, permitiu a superação paulatina da censura e autocensura, com a veiculação nos livros didáticos de uma História mais crítica e vinculada ao processo de renovação da historiografia internacional que, em um primeiro momento, alinhava-se com a historiografia marxista de base econômica e, nas décadas seguintes, passava a agregar também os temas da História Cultural, advindas da influência da História Nova e da forte renovação didático-pedagógica incentivada pela penetração do construtivismo no país⁸.

Sob influência desses movimentos de renovação emergiram, no âmbito escolar, debates entre as chamadas formas tradicionais de ensino de História e as novas propostas. As primeiras entendem o ensino de História como ensino de fatos, a memorização de informações e conceitos e o sequenciamento cronológico. As novas maneiras de ensinar História, das quais podemos destacar a História Temática, rompem com as ideias tradicionais e promovem reflexões críticas sobre a história. A História Social contribuiu para essa inovação, ao incorporar novos grupos sociais e fazer pensar sobre outras maneiras de construir as narrativas históricas, como os estudos por temas, propostos no início da década de 1990.

Nesse modelo, assume o protagonismo o desenvolvimento de conceitos como linearidade; simultaneidade; permanências e mudanças; progressividade; durações e ritmos; semelhanças e diferenças; decadência, evolução e progresso; sujeito histórico; fato histórico; e documento histórico, possibilitando que os estudantes desnaturalizem a História e a compreendam como construção social e, portanto, sob múltiplas perspectivas.

Podemos salientar que a História Temática encontrou nas transformações geradas a partir da década de 1970 o ambiente propício para o desenvolvimento de seus pressupostos.

⁸ GATTI JR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004, p. 236.

As bases dessas mudanças podem ser encontradas nas seguintes características: “perspectiva da história global, noções múltiplas de temporalidades e a história como base em questões-problema”⁹. Estas, em conjunto com debates e discussões organizados pela Associação Nacional de História (Anpuh) e pelo Ministério da Educação (MEC), levaram, após uma década, à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que incorporaram como possibilidade de ensino de História por eixos temáticos.

Este método possibilita um estudo da história a partir das experiências de vida dos estudantes, ao partir de uma problematização da realidade social e histórica dos estudantes. O estudo da História através dos eixos temáticos permite que se transite das partes para o todo e vice-versa, em constante vai e vem no tempo e no espaço, permitindo a compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências e, portanto, na sua historicidade¹⁰.

Ao lado da História Temática, portanto, deve estar a história-problema, propondo que o estudo de História seja algo ao qual os estudantes deem significado e com o qual possam pensar sobre o presente. É preciso lembrar, no entanto, que essa proposta não pode limitar a visão de História a algo sempre e inequivocamente atrelado ao imediato e ao âmbito da vivência cotidiana dos estudantes, mas que abarca as mais diversas experiências de variados grupos humanos ao longo do tempo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a presente dissertação estará estruturada em três capítulos, que serão desenvolvidos a partir de uma investigação qualitativa.

O primeiro capítulo, *A temática indígena e o ensino de História*, estabelece a relação entre os indígenas e a narrativa da nação, ou seja, o papel desempenhado pelos povos indígenas na historiografia brasileira e no processo de formação da identidade nacional, sabendo-se que a representação desses povos na História do Brasil visava atender a interesses de grupos políticos dominantes naquele período. Tendo em vista a superficialidade com que esse assunto tem sido tratado pela historiografia, este capítulo buscou evidenciar as mudanças que ocorreram no processo de ensino após a promulgação de leis federais que versam sobre a temática indígena, tais como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN e a

⁹ AZEVEDO, Crislaine Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses*. Londrina, v.3, n. 6, jul./dez. 2010, p. 719.

¹⁰ Idem, *ibidem*.

Lei n. 11.645/2008, bem como as orientações educacionais, entre as quais destacamos os PCN e a BNCC.

O segundo capítulo, *O livro didático de História e as imagens das populações indígenas*, apresenta uma subdivisão em sua estrutura. Essa parte da pesquisa aborda assuntos mais específicos ao livro didático, como a história dos primeiros manuais e suas formas de abordagens e as mudanças ocorridas com a criação de programas específicos de produção, aquisição e distribuição desses materiais. Em um segundo momento, são apresentados os resultados da análise da representação indígena nos livros da Coleção História em Debate¹¹, buscando identificar as rupturas e permanência dos estereótipos. A coleção é destinada aos estudantes de Ensino Médio e apresenta a proposta de ensino a partir de eixos temáticos, conforme proposto pelos PCN.

O terceiro capítulo, *Possibilidades para o ensino da temática indígena nas aulas de História no ensino médio*, apresentamos o resultado da pesquisa e o produto final, baseado na proposta de três atividades diferenciadas que servirão de suporte para o trabalho da temática indígena em sala de aula no contexto do Ensino Médio. Tendo por base a análise de imagens e documentos escritos, pretende-se repensar o modo de ensino da história e cultura dos povos indígenas, promovendo discussões que possam incentivar o desenvolvimento crítico dos estudantes com vistas a romper com as barreiras do preconceito e da discriminação étnica, cultural e social.

¹¹ A coleção *História em Debate*, da Editora do Brasil, para o Ensino Médio, propõe o ensino de História a partir da perspectiva dos eixos temáticos, a partir dos seguintes temas: primeiro ano – Terra e Trabalho; segundo ano – Direitos Humanos; terceiro ano – Igualdade e Liberdade.

CAPÍTULO 1

A TEMÁTICA INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 - Os indígenas e a narrativa da nação

Em 10 de março de 2008, o Congresso Nacional aprovou a Lei Federal n. 11.645, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de todo o país. A aprovação dessa lei representa um grande avanço na representatividade dos povos considerados como minorias étnicas, pois emergiu do anseio da sociedade, refletindo as lutas dos movimentos sociais.

No entanto, é importante pensar no motivo pelo qual houve a necessidade de se criar uma lei que obrigue o estudo da história e da cultura indígena na escola. Ao levantar essa questão, Juliana Medeiros¹² nos alerta ao fato de que com uma lei que obrigue o estudo da temática indígena na escola, o risco da fragmentação torna-se ainda maior, uma vez que, por não saber a forma como incorporar esse conteúdo dentro do currículo escolar os professores podem vir a trabalhar de forma mais genérica, tendo em vista que uma “semana dos povos indígenas”, um projeto ou um capítulo no livro não significa o cumprimento da lei.

Dentro dessa perspectiva, deve-se levar em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar a temática indígena em virtude da escassez de material produzido e da ausência de conteúdos atualizados nos livros didáticos. Em 2006 o Ministério da Educação (MEC) publicou as *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, como subsídio para a implementação da Lei n. 10.639/2003¹³, conquista atribuída às mobilizações do Movimento Negro. No entanto, tal normalização não ocorreu em relação à Lei n. 11.645/2008 e, assim o ensino da temática afro-brasileira acabou tendo maior visibilidade em relação à temática indígena¹⁴.

¹² MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos Indígenas e a Lei n. 11.645: a (in)visibilidades no Ensino da História do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2012, p. 54.

¹³ Lei Federal n. 10.639, de janeiro de 2003, versa sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino de todo o Brasil.

¹⁴ É importante esclarecer que o Ministério da Educação publicou em junho de 2013 as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, no entanto esse Parecer e o Projeto de Resolução anexo instituem as Dire-

À parte as dificuldades enfrentadas pelos professores para inserir a temática indígena nos currículos escolares, pode-se levantar a seguinte indagação: Onde estão os povos indígenas? Não se pode literalmente negar sua presença na História do Brasil, seja como força de trabalho ou como rebeldes que acabaram vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos, eles sempre ocupam as primeiras páginas dos livros didáticos. A grande questão a ser discutida é a forma como esses indivíduos são representados nessa história. Comumente percebemos a ausência ou até mesmo o desaparecimento dos povos indígenas de nossa historiografia no período contemporâneo.

Nos manuais escolares, a presença indígena é retratada de forma equivocada e fica restrita ao período colonial, quando ocorreram os primeiros contatos entre os colonizadores europeus e os indígenas, onde são “relegados à condição de vítimas passivas dos processos de conquista e colonização e, seu destino inexorável era desaparecer à medida em que a sociedade envolvente se expandia”¹⁵.

Ao analisarmos os manuais em busca da presença indígena, percebemos que eles possuíam lugares específicos na História do Brasil. Sua participação é quase que exclusiva no período colonial, onde geralmente aparecem divididos nas categorias de amigos ou inimigos, “belos e ingênuos ou valentes, guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis”¹⁶. São normalmente descritos como habitantes dos aldeamentos construídos sob a supervisão dos jesuítas e que serviam para a concentração de mão de obra disponível, a ser empregada em atividades variadas e para implementação do projeto de catequização.

Em tal perspectiva, os indígenas eram sempre objetos de diferentes políticas entre determinados agentes, nunca sujeitos atuantes na construção de espaços dos aldeamentos.

trizes para o trabalho nas escolas indígenas o que difere de orientações e ações para o trabalho com a temática indígena nos estabelecimentos de educação básica. Cf. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, 2013, p. 279-326.

¹⁵ MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos Indígenas e a Lei n. 11.645: a (in)visibilidades no Ensino da História do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2012, p. 49.

¹⁶ SILVA, Edson. O ensino da História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, 2012, p. 213-223.

Todavia, pesquisas indicam que essas populações “participaram de sua construção e foram sujeitos ativos dos processos de ressocialização e catequese ocorridos naqueles espaços”¹⁷.

O que a narrativa histórica nos deixa transparecer é que quando o Brasil deixa de ser colônia, os povos indígenas deixam de existir, uma vez que pouco se sabe sobre a forma de vida desses povos após a Proclamação da Independência. Os manuais escolares não fazem menção aos povos indígenas durante os períodos Imperial e Republicano, invisibilidade essa que contribui para a visão de extinção desses povos. No entanto, no campo acadêmico, as lutas e resistências indígenas têm ganhado cada vez mais espaço como tema de pesquisas atualmente, indicando que a luta em defesa de suas terras e de suas identidades ocorre desde o período imperial, embora nesse período os povos indígenas ainda fossem vistos como um imenso reservatório de trabalhadores. Documentos como o intitulado *Apontamentos para a civilização dos índios bravos no Brasil*, apresentado à corte de Lisboa por José Bonifácio e reapresentado após a independência para a Assembleia Constituinte de 1823¹⁸, demonstravam que a questão indígena ainda era discutida no período pós-colonial, embora apenas com destaque a assuntos relacionados a terra e trabalho.

Embora o direito dos povos indígenas sobre as terras fosse assunto ainda discutido após a Independência, com a aprovação da Lei de Terras¹⁹, no ano de 1850, as populações indígenas acabaram se transformando em “empecilhos” para o desenvolvimento, pois seus aldeamentos impediam a expansão das lavouras e do progresso. A questão indígena, então, deixa de ser uma questão de mão de obra e se torna uma questão de terras. Com a expansão das fronteiras produtivas e a falência de políticas públicas grande parte da população indígena acabou sendo dizimada ao mesmo tempo em que houve um aumento significativo da presença indígena nas áreas urbanas.

¹⁷ MOREIRA, Vânia Maria Losada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 59, 2010, p. 54.

¹⁸ Idem, p. 53.

¹⁹ A Lei de Terras, sancionada por D. Pedro II, em setembro de 1850, foi uma lei que determinou parâmetros e normas sobre a posse, manutenção, uso e comercialização de terras no período do Segundo Reinado. O objetivo era estabelecer a compra como única forma de obtenção de terras públicas, inviabilizando os sistemas de posse ou doação e transformando a terra em propriedade privada. Dessa forma, o governo pretendia arrecadar mais impostos e taxas que seriam destinados ao financiamento da imigração estrangeira voltada para a geração de mão de obra.

Fonte: https://www.historiadobrasil.net/resumos/lei_terras.htm. Acesso em: 11/7/2019.

Ao analisarmos a temática indígena e sua relação com o ensino de História, identificamos que o principal órgão reforçador do desaparecimento ou silenciamentos dos povos indígenas é a própria escola:

Um grande veículo reforçador das ideias errôneas sobre os indígenas é, sem dúvida, a escola. É lá que aprendemos a acreditar na existência de uma única categoria genérica: os “índios”, que são comumente lembrados no “Dia do Índio” e sempre integram as primeiras páginas dos livros de História do Brasil – aquelas que falam de 500 anos atrás – nas páginas seguintes, como num passe de mágica, eles desapareciam²⁰.

Ocorre que mesmo após a implementação da Lei n. 11.645/08, a temática indígena é tratada de forma isolada e desconexa, muitas vezes em atividades relacionadas ao dia 19 de abril, outras vezes por meio de projetos e mostras pedagógicas, sempre apresentando um “índio” genérico, simplificado ou generalizado, o que acaba contribuindo cada vez mais para reforçar preconceitos e estereótipos.

De certa forma, a visão generalizada que as pessoas têm em relação aos povos indígenas tem suas origens na historiografia, principalmente, na dicotomia entre os indígenas bravos e dóceis, cunhada no período colonial e registrada na história nacional pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), órgão fundado pelo governo no ano de 1838, com o objetivo de coletar e publicar documentos relevantes para a história do Brasil, ao mesmo tempo em que incentivava o ensino público dos estudos de História. O IHGB romantizou a figura do indígena e transformou-o em herói nacional, uma vez que ele era o habitante mais autêntico dessas terras. Porém, nem todos os indígenas eram heróis. “Havia os bons e os maus: os primeiros eram do povo *Tupi*, os índios mortos que haviam se sacrificado pela civilização; os últimos eram os *Tapuias*, os índios vivos, indomáveis contra quem ainda se tinha que guerrear”²¹.

Atualmente, a ideia de dicotômica sobre os povos indígenas ainda persiste no imaginário popular, porém, de forma diferente: os indígenas considerados bons são os “puros”, aqueles que não tem contato com a sociedade não indígena, habitante das matas, e os indí-

²⁰ GOBBI, Isabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007, p. 36.

²¹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 557.

genas considerados maus são os “aculturados”, que vivem em contato com a civilização e já adquiriram hábitos sociais oriundos da sociedade capitalista.

Para melhor compreender os povos indígenas em suas sociodiversidades, é necessário perceber as diversas experiências vivenciadas por esses povos durante todo o processo de colonização, perpassando mais de cinco séculos da História do Brasil e entender as expressões socioculturais indígenas como produtos das relações históricas ao longo desse período. Referir-se às sociedades indígenas como “índios”, de forma genérica, significa negar suas especificidades e identidades, tratando-os como se fossem um único grupo, da mesma etnia, que compartilham os mesmos hábitos e costumes. “É evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características que as diferenciam da nossa sociedade e de outras sociedades. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si”²². Há semelhanças entre essas sociedades, o que permite que sejam todas consideradas indígenas e que participem de movimentos sociais com reivindicações em comum, no entanto, existem muitas diferenças, como língua falada, religião, modos de sobrevivência.

Bergamaschi e Zamboni²³ apontam para a importância dos povos indígenas na história do Brasil ao ressaltar que “no século XIX, o indígena foi consagrado, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como símbolo da nação”, no entanto, as próprias autoras questionam o fato de 150 anos depois nos depararmos com a necessidade de se criar uma lei que obriga o estudo da história e da cultura desses povos nas escolas. O que se percebe é que, mesmo após as mudanças ocorridas na historiografia e no modelo de ensino, a visão perpetuada de anos atrás sobre os povos indígenas ainda permanece no imaginário popular da sociedade, a qual cria preconceitos e estereótipos em relação a esses povos.

Após a Independência, a nova elite brasileira se deparou com o desafio de construir uma identidade nacional que os diferenciasse dos europeus a quem estiveram ligados por cerca de três séculos. Para isso, era necessário criar no país uma unidade territorial, política

²² GRUPIONI, Luís Donisete. Livros Didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L. da S.; GRUPIONI, Luis Donisete (Org.). *A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/UNESCO, 2004, p. 15.

²³ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZAMBONI, Ernesta. Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiá: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013, p. 289.

e ideológica, gerando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade²⁴.

A ideologia de construção do país nascente desse momento baseava-se nos valores europeus de modernização, progresso e superioridade do homem branco, já a pluralidade étnica e cultural, tão valorizada em nossos dias atuais, não tinha lugar nessa época. O objetivo era inserir os povos indígenas nas histórias nacionais, transformando-os em símbolo nacional, no entanto, a enorme diversidade de povos indígenas existentes no território dificultava a construção de uma única imagem de índio.

Em relação as sociedades indígenas que habitavam o território brasileiro nesse contexto, Almeida nos mostra que foram construídas:

[...] pelo menos três imagens de índios com valorização de diversas nos discursos históricos e políticos do período: os “idealizados do passado”, os “bárbaros e cruéis” e os “degradados”. Enquanto os do primeiro grupo foram enaltecidos nas literaturas e histórias nacionais, os demais – que, ao contrário dos primeiros, tinham presença significativa na nova sociedade brasileira – impunham desafios ao Estado e absolutamente não serviam de modelo para símbolo nacional²⁵.

Como a maioria dos povos indígenas ocupantes do território à época não correspondiam as expectativas da elite e não se encaixava nos padrões sociais idealizados por ela, optou-se por valorizar o indígena do passado e apagar os do presente. Às populações indígenas restaram um grande desafio: continuar existindo enquanto comunidade, mantendo suas características, suas terras e seus direitos.

Ao se consolidar como nação independente é preciso, então, iniciar a construção de uma história própria para o Brasil com seus próprios heróis e símbolos entre outras coisas. Nesse sentido, foi criado em 1838 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que tinha como objetivo coletar e publicar documentos relevantes para a história do Brasil, ao mesmo tempo em que incentivava o ensino público dos estudos de História. Para isso, no

²⁴ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Comunidades indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 198.

²⁵ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Comunidades indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 200.

ano de 1840, esse Instituto promoveu um “concurso de monografias” destinado a premiar o melhor trabalho escrito sobre a História do Brasil. O vencedor do concurso foi o alemão Karl Friedrich Philippe von Martius, que havia percorrido entre os anos 1817 e 1820 algumas províncias no Brasil.

Em seu trabalho intitulado *Como se deve escrever a História do Brasil*, publicado pela *Revista do IHGB* no ano de 1844, von Martius valorizava a contribuição portuguesa e salientava como característica principal da história brasileira a fusão entre as “três raças”: brancos, negros e indígenas. Ainda segundo o autor, os historiadores deveriam estar “a serviço da Pátria”, escrevendo uma história que defendesse a “Monarquia Constitucional” e que alcançasse o “povo” a partir de uma linguagem ao mesmo tempo “nobre” e “popular”²⁶. A versão escrita por von Martius agradou as elites e os intelectuais do IHGB, pois propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltava o elemento branco e sugeria um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização²⁷, mantendo assim uma visão conservadora da história nacional.

Apesar de von Martius ter sido o vencedor do prêmio do IHGB, uma das figuras mais importantes da historiografia brasileira do período imperial foi o historiador paulista Francisco Adolfo de Varnhagen, citado por Vânia Moreira como um dos principais articuladores da criação da Seção de Etnografia do IHGB. Varnhagen acreditava que ele “deveria dedicar seus esforços para pesquisar os nomes das nações indígenas, suas línguas e seus dialetos, suas emigrações, crenças, sua arqueologia, seus usos e costumes e (principalmente) os meios de os civilizar”²⁸.

Em 1854, Francisco Adolfo de Varnhagen escreve o livro intitulado *História Geral do Brasil*, que, em oposição ao texto de von Martius que considerava a história do Brasil com base na participação das “três raças”, se limitou apenas a história dos portugueses colonizadores. Segundo Varnhagen, os indígenas eram violentos, selvagens e sem apego às terras que habitavam por isso não eram dignos delas. Além disso, esse historiador utiliza-se de termos generalizantes ao dizer que todos os indígenas pertenciam a um único grupo:

²⁶ MOREIRA, Vânia Maria Losada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n.59, 2010, p. 3.

²⁷ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 46.

²⁸ Idem, p. 59.

Sem amor à pátria, sentimento muito caro a Varnhagen, medida de régua para o seu conceito de civilização, essas gentes “vagabundas”, em constante estado de beligerância, povoavam o terreno que era do Brasil (imperial), e constituindo, no entanto, uma só raça ou grande nação; isto é, eram procedentes de uma raiz comum e falavam dialetos da mesma língua – a “geral”, ou “tupi”²⁹.

Ao apresentar os povos indígenas como nômades, o autor sugere que eles não teriam direito à terra, uma vez que estavam ali de passagem e não possuíam apego ou sentimento de pertencimento àquele local. Varnhagen também justificava a necessidade da “obra colonizadora”, realizada pelos colonizadores portugueses, dizendo que os indígenas habitantes daquele território “não tinham capacidade mental para construírem a noção de unidade territorial, racial e linguística, alicerces fundamentais para a formação de um Estado-nação”. Selvagens, atrasado, incapazes e sem condições de evoluir, os povos indígenas foram apontados ao longo da *História Geral do Brasil* como “entraves à colonização do Brasil, atacando e destruindo povoações. Eles seriam responsáveis pelo pânico e desordem da sociedade que se instaurava em terras tropicais”³⁰.

Nesse sentido, acredita-se que, de certa forma, a visão marcada por estereótipos em relação aos indígenas que ocupam as páginas dos livros didáticos e de literatura brasileira até os dias atuais, se deve, muito mais às questões políticas pelas quais pretendia-se consolidar uma identidade nacional para uma nação recém-criada do que à ausência de publicações que valorizassem os povos indígenas. Vânia Moreira, em sua pesquisa *O ofício do historiador e os índios*, aponta para vários associados do IHGB que se propuseram a realizar pesquisas sobre as diversas comunidades indígenas e suas contribuições para a formação da nação brasileira, em oposição ao programa de Varnhagen que propunha uma “história nacional” fundada em raízes estritamente europeias. É o caso, por exemplo, de Joaquim Norberto de Souza e Silva, no artigo *Memória histórica e documentada das aldeias de índios da Província do Rio de Janeiro* que apresenta os indígenas como indivíduos e comunidades que foram ressocializados depois da conquista, nesse texto ele retrata as trajetórias e

²⁹ Cf. RIBEIRO, Renilson Rosa. *O Brasil inventado pelo Visconde de Porto Seguro: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a construção da ideia de Brasil-Colônia no Brasil Império (1838-1860)*. Cuiabá: Entrelinhas, 2015.

³⁰ Idem, p. 330.

experiências desses povos, incluindo a conquista de direitos³¹ e atribuindo à ação histórica dos conquistadores o estado em que as comunidades indígenas se encontravam.

Adepto da teoria do “bom selvagem”, proposta por Rousseau, Gonçalves de Magalhães foi outro nome que ganhou destaque na historiografia do período imperial ao discordar da visão proposta por Varnhagen e considerar este como um “historiador que escreveu impulsionado pelo espírito de partido, que se mostrou incapaz de fazer uma crítica rigorosa das fontes”. Para Magalhães, o historiador paulista se mostrou interessado em criar uma história que agradasse aos grupos políticos da época, sem problematizar os fatos apresentados, terminando por “representar os índios de forma preconceituosa e caricatural”. Conhecido pela publicação de obras como *A Confederação dos Tamoios* (1857), Gonçalves Magalhães foi considerado um dos responsáveis pela introdução da visão de um indígena romantizado³² na história, embora ele próprio não se considerasse um romântico pois “possuía um ponto de vista crítico e não aceitava cegamente as teorias nem tampouco os documentos do passado”³³.

No plano ideológico, a imagem que acabou se tornando a mais utilizada e difundida foi a imagem idealizada do indígena pelo Romantismo³⁴ que permitiu transformá-lo em símbolo nacional, uma imagem que pouco teria a ver com os reais habitantes dos sertões e das aldeias do Império. Discursos e obras políticas, literárias, históricas, científicas e artísticas desse período caracterizavam-se pela idealização dos indígenas do passado, enquanto ignoravam ou demonizavam os grupos ou indivíduos indígenas ainda presentes no território brasileiro. Estes últimos, bastante vivos e atuantes no século XIX, eram presença constante em artigos e revistas do IHGB, nos relatórios dos Presidentes das Províncias, na correspondência entre autoridades diversas e nas discussões da Assembleia Legislativa e das Câmaras

³¹ MOREIRA, Vânia Maria Losada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 59, 2010, p. 8.

³² De acordo com Circe Bittencourt, *foi apenas a partir do século XX que, pelo ideário do Romantismo, o índio se tornou um dos símbolos da nacionalidade*. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 200.

³³ MOREIRA, Vânia Maria Losada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 59, 2010, p. 10.

³⁴ Define-se Romantismo como um grande movimento intelectual e artístico ocidental que, a partir do final do século XVIII, fez prevalecerem como princípios estéticos o sentimento sobre a razão, a imaginação sobre o espírito crítico, a originalidade subjetiva sobre as regras estabelecidas pelo Classicismo, as tradições históricas e nacionais sobre os modelos da Antiguidade, a imaginação sobre o racional. Cf. FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

Municipais. Essa documentação não deixa dúvidas sobre a atuação desses povos ao longo do século XIX, atuação essa que, como em períodos anteriores, influenciava os rumos das políticas para eles traçadas.

A história dos povos indígenas no Brasil após a independência não se diferencia das outras nações americanas nesse mesmo contexto; uma vez que nenhum desses territórios reconheceu a autonomia e participação dos povos indígenas na formação das sociedades e todos comungavam o mesmo desejo de apagar as populações indígenas de suas histórias e de seus territórios, seja através do extermínio ou das políticas assimilacionistas que visavam retirar dos indígenas sua identidade. No entanto, após cinco séculos de lutas pela sobrevivência as populações indígenas continuam existindo, resistindo e lutando pela garantia de seus direitos.

1.2 - O ensino de história no Brasil e o lugar das populações indígenas

No contexto do Regime Imperial no Brasil, o ensino de História acompanha as produções do IHGB e passa a ser utilizado para atender aos interesses de grupos políticos e sociais, detentores do poder nesse período. Conforme relata Bittencourt, o ensino de História consta nos programas curriculares das escolas brasileiras desde o século XIX³⁵, no decorrer desse tempo, seu currículo apresentou muitas variações, mas quase sempre esteve associado à ideia de construção de uma identidade nacional. Inspirado nos programas franceses e com forte teor humanístico, a disciplina era responsável pela formação cidadã e pelos valores morais e cívicos. A história do Brasil continuava anexada à europeia, como resultado exclusivo da ação de portugueses durante a expansão marítima.

Nesse modelo de currículo de humanidades, voltado para a formação de valores aristocráticos, com uma concepção de um humanismo excludente, a identidade nacional era constituída quase que exclusivamente pela inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. A identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil pertencente ao mundo civilizado euro-

³⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 124.

peu, de acordo com os valores racistas que colocavam (ou ainda colocam) o branco como superior³⁶.

A própria educação no Brasil Imperial surge baseada no pensamento liberal do século XIX e tem o papel de formar um cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos³⁷. Entretanto, apesar de sua base inspirada no sistema educacional francês, a realidade da educação brasileira se diferia muito do modelo europeu, pois na França a educação tinha caráter inclusivo das classes trabalhadoras urbanas, já no Brasil o sistema foi totalmente excludente tendo em vista que a exclusão social era uma característica desse período, principalmente, com relação aos povos indígenas e os africanos escravizados³⁸.

A função da disciplina de História nos currículos das escolas no período imperial é um tanto contraditória, conforme relata Bittencourt, uma vez que a disciplina foi introduzida nos currículos de forma “obrigatória”, com o objetivo de contribuir para a construção da ideia de o Brasil ser uma nação, de ter uma identidade nacional. No entanto, “a História do Brasil nunca ocupou um lugar significativo nos programas curriculares brasileiros e muito menos na prática escolar” nesse período. De forma que, sem autonomia, a História do Brasil sempre teve que concorrer espaço com os demais conteúdos da História Universal, situação que prevaleceu até a década de 1930³⁹.

Após a implantação do sistema republicano, no ano de 1889, a criação de uma nova identidade volta a ocupar os espaços políticos de debates, dessa vez na intenção de negar as condições de país colonizado. Mais uma vez o ensino de história vem de encontro aos anseios dos grupos dirigentes. Conforme relatou Elza Nadai,

O ensino de história tinha o objetivo de solucionar a preocupação com a constituição da nacionalidade no imaginário popular, assim, o ensino de

³⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 194.

³⁷ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 44.

³⁸ Além de negros e mestiços forros, dos brancos livres e pobre e, na segunda metade do século XIX, a questão se estenderia para a população de imigrantes europeus que se instalavam principalmente no sul do país. Idem, p. 44.

³⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 193.

história se encarregava de narrar os fatos tidos como importantes bem como a biografia dos principais personagens da história do Brasil⁴⁰.

Apesar de enfrentar o descontentamento de uma parcela positivista do governo que defendia o cientificismo, os conteúdos de história foram inseridos no currículo escolar com o objetivo de legitimar a ideia de nação, cidadão e pátria. Entretanto, apenas os conteúdos ensinados na escola não eram suficientes para suprir essa necessidade, uma vez que o modelo de escola privilegiava os conteúdos da chamada História Universal, principalmente a História da Europa, e trazia a História do Brasil apenas como um apêndice. Por isso, o ensino de História ultrapassava os limites dos muros da escola ao construir conhecimento histórico por meio de feriados, monumentos cívicos e culto a personagens heroicizados, buscando com isso reforçar o ideário republicano.

Segundo Thais Nívia da Fonseca,

Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento. Mas é importante destacar uma preocupação mais evidente com os métodos empregados. Prova disso são os numerosos textos de orientação publicados nos livros didáticos e destinados aos professores e aos estudantes, sobre a melhor forma e os melhores recursos para se obter os resultados esperados⁴¹.

Ficava evidente naquele contexto que a principal preocupação era em relação a eficácia do ensino de História na formação nacionalista, preocupação essa que estava presente nas orientações governamentais desde o século XIX, mas que se intensificou no início do século XX, principalmente, após a Primeira Guerra Mundial, quando o movimento nacionalista ganhou destaque no mundo inteiro. Por isso, “a partir da segunda década do noventa” foi introduzida no currículo “a disciplina escolar ‘Instrução Moral e Cívica’, que articulada ao ensino de História visava reforçar os sentimentos patrióticos da população”⁴².

As mudanças educacionais significativas só são percebidas a partir da década de 1930, quando ocorrem as reformas responsáveis por promover a centralização das políticas

⁴⁰ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 147.

⁴¹ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 50.

⁴² Idem, p. 51.

educacionais e a História é consolidada, definitivamente, como disciplina escolar. Essas reformas tiveram um papel importante para a consolidação da disciplina de História. A *Reforma Francisco Campos*, de 1931, um conjunto de decretos que tinham como objetivo principal criar um modelo nacional sobre educação a ser seguido por todos os estabelecimentos de ensino, colocou o estudo da História como instrumento central da educação política.

Tal modelo impôs a criação de uma espécie de guia metodológico que indicaria os objetivos e os métodos de como as disciplinas deveriam ser trabalhadas pelos professores. No que tange a disciplina de História, as mudanças foram sucintas até certo ponto, pois vale ressaltar que “a História era tida como uma disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania”⁴³. A *Reforma Gustavo Capanema*, de 1942, por sua vez, reestabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma.

Dado essa importância em se criar uma disciplina separada de História do Brasil, os conteúdos deveriam se guiar por objetivos muito bem definidos que não se diferenciavam dos anteriores, era necessário criar um sentimento de pertencimento, um patriotismo e uma ideia de união nacional que segundo esse programa seria intrínseco a nossa história. Assim, seguindo esse pressuposto “três pilares alicerçavam a unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural”, esses eixos deveriam estar relacionados “à formação do ‘povo brasileiro’, a organização do poder político e a ocupação do território brasileiro”⁴⁴. Ambas unidades seriam fruto de uma união harmoniosa entre o elemento colonizador, o indígena e o negro.

Nesta esteira, os livros didáticos apresentavam a população brasileira como uma “população diferente, mesclada, frutos de três elementos diversos que se aceitaram e se confundiram”, eles mostravam que os povos indígenas e africanos também participaram da formação da sociedade brasileira, no entanto, “a base seria formada pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização”. Nessa perspectiva, todavia, a figura do indígena é apresentada como um personagem romantizado, porquanto “um povo heroico que já

⁴³ ABUD, Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 165.

⁴⁴ ABUD, Kátia. Formação da alma e do caráter nacional: o ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, 1998, p. 104.

havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado”⁴⁵, eliminando, dessa forma, a existência contemporânea dos povos indígenas.

Em relação a forma de apresentação dos povos indígenas nos livros didáticos, Kátia Abud complementa que:

O índio, objeto dos livros didáticos, era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista europeia, que persistia em sobreviver, nos séculos posteriores. Esse índio não poderia ser uma das raízes, mas poderia simbolizar as nossas origens do "bom selvagem", mitificado nas páginas de José de Alencar, Gonçalves Dias e de outros escritores indianistas. Esse "selvagem" com código de honra medieval, de físico semelhante ao homem branco, seria o índio de quem os livros didáticos falavam, como se já estivesse completamente desaparecido e sem nenhuma relação com seus vilipendiados descendentes, nossos contemporâneos⁴⁶.

A apresentação do indígena na figura de herói vem do fato de sua bravura e coragem, ao não aceitar ser escravizado e dessa forma, enfrentaram bravamente seus inimigos. Com isso, acabaram ganhando espaço de destaque nos livros didáticos, geralmente, abrindo os capítulos da História do Brasil.

Ao longo de todo esse processo, não obstante tudo já apontado, o momento de maior dificuldade da disciplina de História ocorreu no advento do golpe militar de 1964 que “colocou sob suspeição as chamadas humanidades promovendo um contexto de obscurantismo e repressão⁴⁷”. A educação como um todo foi posta sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, que tinha o objetivo de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

No que tange ao ensino de História, nesse período, não houve grandes transformações em relação às suas concepções, conforme observa Thais Nívia da Fonseca:

[...] tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-la. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos

⁴⁵ Idem, p. 105.

⁴⁶ Idem, ibidem.

⁴⁷ RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v. 7, n. 13, jul./dez, 2017, p. 8.

políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora, figuravam os principais personagens do novo regime: os militares.⁴⁸

Dessa forma, a História tradicional passou a representar os interesses do regime autoritário de uma sociedade hierarquizada, cujo qual não deveria haver espaço para interpretações e análises críticas, evitando, dessa forma, questionamentos da ordem.

Houve uma grande preocupação com a educação cívica, nesse contexto. Por conseguinte, foi instituída a obrigação da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis de ensino, acompanhada da disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no Ensino Médio. Retirando, assim, parte da carga horária das disciplinas de História e Geografia, que mais tarde foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais, “formando uma amálgama de conhecimentos superficiais e sem base científica”⁴⁹.

Nessa perspectiva, admite-se a ideia de uma crise do código da disciplina de História entre os anos de 1971 e 1984 e os acontecimentos que antecedem essa periodização, sobretudo, pós 1964, período que “o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional”⁵⁰ impactam diretamente todas as Ciências Humanas, em especial a História que mais uma vez serviria como instrumento de construção e manipulação, se moldando sob a ótica da “transmissão de valores morais e cívicos” que atendia ao plano de Estado e Nação almejado pelos militares.

É importante salientar que no período da ditadura a escola passa a ser um dos aparelhos ideológicos do Estado que é utilizada para difundir a ideologia dominante entre a população. Essa estratégia foi implantada para que fosse garantida a “ordem nacional”, em razão de a disciplina de história ser tida como perigosa pelo governo militar que não tinha interesse no desenvolvimento crítico do cidadão.

Um panorama geral de mudança na disciplina História ganha força nas últimas décadas do século XX. “As reformulações curriculares, iniciadas em meados da década de

⁴⁸ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 56.

⁴⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 197.

⁵⁰ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003, p. 36.

1980, no momento dos intensos debates de redemocratização do país, trouxeram novas perspectivas para o ensino da História do Brasil”⁵¹. Nas discussões para a reformulação do ensino de História foi proposto um ensino voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo os conflitos e as classes menos favorecidas como sujeitos da História. Entre os autores envolvidos, foi praticamente unanime a sugestão de que se fossem elaborados projetos educacionais que contemplasse o processo de reestruturação da democracia.

Sobre as reformulações curriculares, Bittencourt aponta que:

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de democratização da década de 1980 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático proporcionado pela Constituição de 1988⁵².

As reformulações curriculares, propondo o fortalecimento da participação de todos os setores sociais, possibilitaram a inclusão dos chamados “temas transversais” no ensino de História. Com isso, grupos até então esquecidos ou silenciados acabaram ganhando papel de destaque nas pesquisas historiográficas e as identidades nacionais passaram a ser desvalorizadas em detrimento da pluralidade cultural existente no Brasil e que agora fazem parte do meio acadêmico e escolar.

No que tange as consequências de tais mudanças para nossa sociedade, Zamboni conclui que:

A inclusão sociocultural de grupos étnicos e culturais que estavam alijados socialmente, o reconhecimento de suas identidades, a valorização de suas memórias e tradições forçaram o reconhecimento e aceitação, por parte dos tradicionalmente incluídos, de outros modelos de conduta⁵³.

Nesse contexto, surge a possibilidade de mudanças no ensino de História com base na valorização das contribuições de grupos étnicos para a história de nossa sociedade.

⁵¹ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 197.

⁵² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 80.

⁵³ ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Digressões sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica* – Introdução. Itajaí: Maria do Cais, 2007, p. 12.

1.3 - Movimentos sociais, legislação e ensino de história indígena

O último Censo do IBGE, realizado em 2010, contabilizou um total de 896 mil indivíduos que se autodeclararam indígenas (0,4% da população total do território brasileiro), separados em 305 etnias com 274 idiomas indígenas diferentes. Desse total, 572 mil, ou 63,8% viviam em áreas rurais e 517 mil, ou 57,5% ocupavam terras indígenas⁵⁴ oficialmente reconhecidas. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) identificou 567 terras indígenas (entre terras delimitadas, declaradas, homologadas e regularizadas), essas terras representam cerca de 13,7% do território nacional, ou seja, 106,7 milhões de hectares, dos quais 36,2% estão localizados em área urbana e 63,8% localizados em área rural.

Mesmo com toda essa diversidade sociocultural há uma tendência muito forte na sociedade de não reconhecer as diferenças étnicas dos povos indígenas. Todavia, essa postura não é casual, ela foi constituída ao longo da história, numa sequência de ações que buscavam enquadrar a multiplicidade de povos aqui existentes na denominação genérica de “índios”.

Atualmente, as pessoas que se auto identificam como indígenas, mas não correspondem à imagem idealizada presente no senso comum da população são constantemente questionadas sobre sua condição de cidadão indígena. Para a maioria das pessoas, o “índigena de verdade” é aquele com as características primitivas contidas na imagem genérica que foi criada sobre esses povos ao longo do tempo e que aprendemos na escola. Historicamente, nos foi apresentado que os povos indígenas possuem uma cultura “essencialista, ou seja, fixa imutável e estável”, logo, os indígenas que se “não se apresentarem nesse estado puro, serão considerados aculturados, não índios, sem identidade e sem tradição”, por esse motivo, boa parte da sociedade acredita que os povos indígenas foram extintos⁵⁵. O que de fato aconteceu foram mudanças na forma de viver desses povos, fruto das relações de contato com a população não indígena desde a chegada dos colonizadores europeus.

De acordo com Edson Silva,

⁵⁴ São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n. 1775/1996.

Fonte: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>

⁵⁵ Prognóstico derrubado pelo Censo demográfico do IBGE de 2010 que aponta um crescimento de 178% do número de indígenas autodeclarados desde 1991. ALMEIDA NETO, Antônio Simplicio de. Ensino de História indígena: currículo, identidade e diferença. *Revista Patrimônio e Memória*. São Paulo, v. 10, n. 2, jul./dez. 2014, p. 221.

O pouco conhecimento que a maioria da população brasileira tem 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 estranha⁵⁶.

Essa visão etnocêntrica e evolucionista foi criada no século XVI e imortalizada no século XIX, sobrevivendo até a atualidade, principalmente, através da literatura.

As últimas décadas do século XX, no Brasil, foram marcadas por profundas transformações em relação à temática indígena, com a intensificação da atuação dos movimentos indígenas que se organizaram e reivindicaram direitos sociais e coletivos, tais como direito à saúde, à educação, à terra, entre outros. As décadas de 1970 e 1980 marcaram um avanço dos movimentos sociais que vêm conquistando e ocupando seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades e, nesse contexto, os movimentos étnicos também ganharam relevância no cenário político nacional.

A atuação das organizações sociais indígenas, em torno dos debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988, garantiu aos povos indígenas, pela primeira vez, o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros, assegurando-lhes educação, saúde e, sobretudo, terra coletiva. Para Maria Regina Almeida, ao garantir aos povos indígenas o direito à diferença “a Constituição de 1988 sancionou uma situação de fato, pois os próprios índios afirmavam suas identidades distintas e reivindicavam direitos”⁵⁷.

A Constituição brasileira consagrou um capítulo específico aos direitos indígenas e disciplinou o tema em nove dispositivos dispostos no texto constitucional. No capítulo dedicado aos povos indígenas, é possível identificar a nova orientação que daria base a uma política indigenista não mais baseada em visões europeias, mas defensora do multiculturalismo.

⁵⁶ SILVA, Edson. Ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, 2012, p. 215.

⁵⁷ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, 2012, p. 23.

lismo⁵⁸ ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, crenças e tradições como direitos subjetivos dos povos indígenas⁵⁹.

A visibilidade política conquistada pelos próprios indígenas a partir da elaboração da Constituição de 1988 vem fazendo com que a visão acerca desses povos venha mudando. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, mudanças de atitudes que exigiram discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondem às demandas por direitos sociais específicos e diferenciados. A nossa sociedade, como resultado da organização e mobilização dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa o seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única⁶⁰.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

[...] 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 a 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. [...]

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.⁶¹

O reconhecimento da diversidade étnica na Constituição brasileira, além de representar a valorização das práticas socioculturais de cada povo, acabou influenciando as discussões no âmbito da educação que levou, na década seguinte, a sua implantação na lei educacional. A Lei n. 9396, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁵⁸ Entende-se por multicultural, “uma sociedade cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea”. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001, p. 41.

⁵⁹ MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 37.

⁶⁰ SILVA, Edson. Ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei n. 11.645/2008. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, 2012, p. 219.

⁶¹ BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15/7/2019.

(LDBN), de 20 de dezembro de 1996, expressa o que deve ser ensinado aos estudantes através da disciplina de História, com ênfase na História do Brasil por meio da tríade: matrizes indígenas, africana e europeia na formação do povo brasileiro.

Art. 26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º. E ensino de 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 europeia⁶².

Percebe-se uma sinalização por parte da LDBN para a implementação do artigo constitucional que resultou na primeira mudança curricular oficial referente às questões étnicas no Brasil. Mais tarde, essa mudança é percebida com mais ênfase com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apresentam uma proposta de trabalho pautada na temática “Pluralidade Cultural” ao contemplar os estudos das diversidades nas diferentes regiões do país⁶³.

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.⁶⁴

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantados em 1997, reforçam o caráter formativo da História em relação à identidade, cidadania, respeito à pluralidade cultural e defesa do fortalecimento da democracia. Há nos PCN um entendimento de que tratar a temática da pluralidade cultural é contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação.

⁶² BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996*. Artigo 26. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html>. Acesso em: 15/7/2019.

⁶³ SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei n. 11.645/2008. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 17, n. 2, mai./ago., 2010, p. 40.

⁶⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 7.

Essas recentes transformações nos currículos de História, principalmente com relação as diversidades socioculturais de nossa sociedade, fez com que a primeira década do século XXI se “tornasse propícia para a efetivação das antigas reivindicações dos movimentos sociais, sob forma legislativa e obrigatória, do ensino de história e cultura afro brasileira e indígena”⁶⁵. Dessa forma, foi alterado o art. 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a ter 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 população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e de povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras⁶⁶.

A Lei n. 11.645, de março de 2008, fruto das lutas dos movimentos sociais, tornou obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas nos currículos escolares do Brasil. No que diz respeito à educação, buscou-se uma formulação de políticas inclusivas das histórias e expressões socioculturais no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. No entanto, essa exigência deve ser atendida com a contribuição de especialistas, a participação dos próprios sujeitos sociais, os indígenas, na formação de futuros docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena e atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis de ensino. O que acaba se tornando o grande desafio para a implementação da Lei n. 11.645/08, de fato, nos ambientes escolares. Para Bittencourt,

Tais objetivos articulados a conteúdos a serem implantados constituem uma tarefa complexa, com necessidade de construção de projetos abrangentes, sobretudo porque está imerso em problemas que ultrapassam os muros da escola, nos quais não há como improvisar. E, efetivamente, ao acompanharmos as diversas formas de constituição do currículo interati-

⁶⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 109.

⁶⁶ Lei Federal n. 11.645/2008. Idem, p. 109-110.

vo, evidencia-se que não tem sido tarefa simples, e sua incorporação tem sido interpretada diferentemente pelos agentes educacionais e pela sociedade em geral⁶⁷.

Além das resistências por parte dos grupos conservadores, elitistas e racistas da sociedade, também contribuem, para a dificuldade de implantação da legislação, as falhas e carências na formação dos professores e profissionais da educação, bem como a falta de materiais e subsídios didáticos. Como já foi comentado anteriormente, o Ministério da Educação publicou as *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*”, como subsídio para a implementação da Lei n. 10.639/2003, que foi uma conquista atribuída às mobilizações do Movimento Negro. No entanto, tal normalização não ocorreu, ainda, em relação à Lei n. 11.645/2008 e, assim, o ensino da temática afro-brasileira acabou tendo maior visibilidade em relação à temática indígena, principalmente em relação às pesquisas acadêmicas.

As mobilizações sociais trouxeram visibilidade aos grupos étnicos do Brasil, no entanto, ainda é preciso contestar os preconceitos e desinformações existentes na sociedade, sobretudo entre professores, para que haja de fato uma efetivação da legislação e as diferenças socioculturais deixem de ser tratadas como estranhas, exóticas e folclóricas, uma vez que:

[...] observa-se que nas escolas não indígenas, os povos indígenas são retratados como expressão de folclore nacional ou como elementos presos à um passado longínquo da história brasileira. São lembrados nas aulas do período colonial e eventualmente em outros momentos da história nacional ou nas manifestações do dia 19 de abril, quando as crianças saem da escola com os rostos pintados ou com uma pena de cartolina presa à cabeça. Nesta perspectiva a cultura dos povos indígenas está condenada a extinção e o tempo presente não pertence a eles⁶⁸.

Vale sempre ressaltar que, a realização de uma “semana indígena”, um projeto cultural ou uma atividade no dia 19 de abril, de forma pontual, superficial e não reflexiva, não trarão resultados satisfatórios. Projetos que se prestam apenas a “incluir” determinados con-

⁶⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 110.

⁶⁸ BRITO, Edson Machado de. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras*. Dourados, v. II, n. 20, jul./dez. 2009, p. 61.

teúdos, atendem parcialmente ao cumprimento da legislação, mas não atingem o objetivo de superação dos preconceitos.

Nesse sentido, Bittencourt ressalta que “a história das sociedades indígenas a ser efetivada nos currículos tem se constituída em um desafio ainda mais complexo por estar envolvida em questões que ultrapassam o problema da intolerância religiosa e do racismo ou cor de pele”, segundo sua análise:

Os indígenas na atualidade são incompreendidos quando estão de roupa ou relógio por perderem seu “exotismo” e essa incompreensão decorre principalmente pela ignorância da própria história e das lutas das sociedades contemporâneas do nosso país e demais países americanos para manutenção de suas culturas e “modos de viver”⁶⁹.

Essa visão foi amplamente difundida desde o século XVI e ainda permanece presente nas gerações atuais graças as políticas governamentais anteriores que buscavam a criação de uma identidade única para a nação e, para isso, fez-se necessário criar uma identidade única para os indígenas, retratando-os da forma como viviam na ocasião da chegada dos invasores europeus.

Em seu estudo, Edson Silva identificou dois grandes desafios ao cumprimento da Lei n. 11.645/2008: a capacitação de professores, que o historiador elenca como o principal desafio, e a falta de subsídios didáticos para as salas de aula. Sua proposta para a resolução de tais problemas seria incluir cadeiras obrigatórias, nos cursos de licenciatura das universidades públicas e privadas, ministradas por especialistas e tratando especificamente da temática indígena.

Também é evidente no trabalho desse autor a sua preocupação em relação aos profissionais que já estão atuando e que não tiveram formação específica sobre a temática. Nesse caso, a sugestão é que as secretarias municipais e estaduais de educação incluam a temática indígena nos cursos de formação continuada com a participação de indígenas e assessores especialistas reconhecidos. Com relação aos subsídios didáticos, o autor propõe a assessoria de pesquisadores especialistas na elaboração do material didático⁷⁰.

⁶⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 115.

⁷⁰ SILVA, Edson. Ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*. São Paulo v. 1, n. 2, 2012, p. 220.

A preocupação do historiador vem de encontro com o que foi exposto por Bergamaschi e Gomes em seu artigo sobre a temática indígena na escola. As autoras questionam a eficácia de se ter uma lei que cria a obrigatoriedade do ensino da temática indígena, uma vez que são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que ele merece. Nesse caso, a falta de informações e materiais para um estudo aprofundado faz com que o trabalho seja baseado nas experiências pessoais, ainda muito escassas em relação ao tema⁷¹.

1.4 - A temática da diversidade na BNCC: a história e cultura indígena

A ideia da criação de um currículo escolar uniforme no Brasil surgiu durante o processo de reestruturação da democracia, em meados da década de 1980. Um dos grandes problemas levantados pela inexistência de um currículo nacional comum era que, na sua ausência, os materiais didáticos - livros didáticos e sistemas apostilados – (e, portanto, o mercado editorial), assim como as avaliações externas (a exemplo da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem), se tornavam verdadeiros currículos extra oficiais, determinando os conteúdos que deviam ser ensinados nas escolas e estabelecendo os programas referentes ao conhecimento histórico escolar⁷².

A defesa de que os currículos da educação básica necessitavam de uma base comum em nível nacional foi previsto no Artigo 210 da Constituição Federal e legitimada pela LDBEN, em seu artigo 26 que asseverava:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos⁷³.

⁷¹ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012, p. 54.

⁷² CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*. Porto Alegre. num. 4, v. 3, jan./jun, 2016. p. 86.

⁷³ Texto alterado pela Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.html. Acesso em: 14/10/2019.

É fato que a seleção de conteúdos que devem compor o currículo escolar tem sido objeto de disputas complexas e dividem opiniões de educadores há várias décadas. No caso da História, as discussões sobre os conteúdos que devem ou não compor o currículo oficial se iniciaram em meados da década de 1980, durante seu processo de reestabelecimento enquanto disciplina após ter sido substituída pela disciplina de Estudos Sociais durante o período dos governos militares no Brasil.

No entanto, apesar desse entendimento da LDBEN, foram necessários cerca de vinte anos para que essas discussões sobre a construção de um currículo nacional fossem retomadas. Fato que ocorreu na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março a 01 de abril de 2010, nesse momento foi escrito um documento que falava da necessidade de se criar, como parte de um Plano Nacional de Educação, uma Base Comum Curricular.

A partir desse instante, então, por meio da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) que objetivava a orientação e o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. E, por conseguinte, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, através da Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010; e a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mediante a Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012.

No ano de 2014, entre 19 e 23 de novembro, é realizada a 2ª Conferência Nacional da Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), neste fórum surge um documento que é um importante referencial para o processo de mobilização para a escrita da “base”. Sendo assim, entre 17 e 19 de junho ocorre o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC. E em 16 de setembro de 2015, finalmente, surge a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, buscando orientar a Educação Básica brasileira, o Ministério da Educação (MEC) propôs a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é definida em seu texto como um documento de caráter normativo que propõe a definição de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, objetiva orientar a elaboração de um currículo comum a todas as escolas de nível básico do Brasil.

O texto da BNCC passou por inúmeras leituras, análises, audiências públicas, contou com mais de doze milhões de contribuições⁷⁴ e gerou três versões até que se chegasse ao produto atual. Para o ensino do componente curricular História, sua versão preliminar teve como eixo estrutural a História do Brasil em atendimento aos dispositivos legais, principalmente, às leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que possibilitavam um estudo mais efetivo das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas unidades escolares de todo o país.

Todavia, alguns outros leitores da proposta criticaram a presença diminuta da História Europeia (História Antiga, História Medieval e História Moderna) nos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento, que foi elaborado com ênfase ao ensino de História do Brasil. De acordo com esse grupo de leitores, o conhecimento da História Europeia faz-se necessário para que os estudantes possam compreender os processos fundamentais na cultura ocidental, conforme argumenta Marieta de Moraes Ferreira:

Penso que o programa atual de História Antiga, Medieval e Moderna possui demasiado detalhamento e exagero de temas, sendo difícil de ser cumprido. Mas alguns temas básicos poderiam servir como eixo transversal para dar conta de processos centrais para as sociedades contemporâneas como democracia e cidadania, direitos humanos⁷⁵.

Essas considerações feitas pelos críticos do documento para o ensino de História foram levadas em consideração na segunda versão do documento, disponibilizado para análise em 3 de maio de 2016.

A terceira versão da BNCC, referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi reelaborada por um grupo de especialistas vinculados ao grupo político que assumiu o Ministério da Educação (MEC) após o Golpe político que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Essa versão, foi entregue ao Conselho Nacional da Educação (CNE) em abril de 2017 e em 20 de dezembro de 2017 foi homologada pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva.

Nesta versão, a BNCC insere o estudo da história e da cultura indígena na modalidade educativa Educação para as Relações Étnico-raciais e parece se ater mais ao que foi

⁷⁴ RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v. 7, n. 13, jul./dez. 2017. p. 14.

⁷⁵ FERREIRA, Marieta de Moraes. *A Base Nacional Comum Curricular*: parecer de Marieta de Moraes Ferreira. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016, p. 3.

disposto nas leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 ao orientar a ampliação do tempo disponível em sala de aula para trabalhar esses conhecimentos em todas as etapas da Educação Básica, principalmente nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História brasileiras.

Todavia, percebe-se na análise desse documento que, enquanto na primeira versão da BNCC tínhamos nos objetivos de aprendizagem uma proposta de conhecimento mais denso sobre as culturas indígenas, na segunda versão nota-se um recuo nesta proposta, cuja ênfase recai, essencialmente, sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade, relegando um pouco as contribuições desse grupo para a formação da população brasileira.

Já a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio, foi entregue ao Conselho em 02 de abril de 2018 que, em seguida, convocou as audiências públicas; em 05 de abril instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC); em 02 de agosto desse mesmo ano as escolas de todo o território brasileiro se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC, movimento que ficou conhecido como o Dia D: Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC; e em 14 de dezembro de 2018 o supracitado Ministro da Educação homologou o documento base para o Ensino Médio.

Nesse documento, o ensino de História, assim como dos demais componentes curriculares, estão estruturados a partir de: competências gerais da base; competências específicas de História, no caso do ensino fundamental; competência da área, para o ensino médio; unidades temáticas; objetos de conhecimento e habilidades do conhecimento que deverão ser desenvolvidas em cada ano de escolaridade.

A “base” compreende o desenvolvimento integral do homem; uma vez que reconhece “que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”⁷⁶.

Dessa forma, a BNCC apresenta a ideia de “competência” que “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cogniti-

⁷⁶ BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 24/02/2019. p. 14

vas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”⁷⁷; nesse sentido, dez (10) Competências Gerais norteiam a Educação Básica. Tais competências advêm do reconhecimento de que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”⁷⁸.

Dentre essas, destacam-se quatro que abordam, explicitamente, o respeito às diferenças e as diversidades, a saber:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A Base Nacional Comum Curricular apesar de trazer tais competências como parte das aprendizagens essenciais dos estudantes esclarece que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmen-

⁷⁷ BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 24/02/2019.

⁷⁸ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Apud. BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 24/02/2019.

te de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.⁷⁹

Sendo o Brasil marcado pela autonomia dos entes federados, caberá, assim, aos sistemas e redes de ensino construir o currículo e às escolas a elaboração de propostas pedagógicas que considerem não só as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas “identidades linguísticas, étnicas e culturais”⁸⁰.

Dessa forma, para atender essa necessidade, o estado do Mato Grosso, no ano de 2018, apresenta as versões finais de quatro cadernos referentes aos *Documentos de Referência Curricular*, são eles: Concepções Básica para a Educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais; já o caderno do Ensino Médio ainda encontra-se em processo de consulta pública. As diversidades, acima relacionada e mais especificamente às relações étnicos raciais, então, serão tratadas no caderno sobre as concepções básicas para a educação, o qual abordará, no quarto, capítulo o tema *As Diversidades Educacionais na Educação Básica* que apresentará diretrizes educacionais para a educação básica mato-grossense as quais deverão ser “contempladas tanto no currículo das escolas específicas quanto no currículo de escolas urbanas de ensino regular”⁸¹.

⁷⁹ BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 24/02/2019, p. 19

⁸⁰ Idem, p. 15.

⁸¹ MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Concepção Básica para a Educação Básica*. Seduc, Mato Grosso, p. 54. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 25/02/2020.

1.5 - Entre a legislação, o direito e a história: os livros didáticos

É importante destacar que sozinha a legislação não é suficiente para provocar mudanças substanciais no sistema de ensino. Ela pode influenciar na redefinição curricular e interferir na forma como os professores estão abordando os conteúdos pertinentes à temática indígena. No entanto, há necessidade de investimentos e intensificações de políticas públicas de formação de professores específicos, incentivo às alterações curriculares e implementação de programas que fiscalizem e propiciem uma ampla revisão nos livros didáticos. Além disso, é de fundamental importância o investimento na ampliação dos acervos literários das unidades escolares, com livros que tratem da temática em questão.

Em meio a esse processo de mudanças e reestruturações não passa despercebido a situação dos livros didáticos de História. Pesquisas sobre a produção didática atual tem mostrado que a história indígena presente nas coleções não tem acompanhado o ritmo da legislação ou das pesquisas sobre a temática indígena. Apesar dos esforços empreendidos pelos movimentos sociais, professores e historiadores, os livros didáticos ainda abordam os povos indígenas numa perspectiva eurocêntrica, na qual esses povos são coadjuvantes na história dos europeus colonizadores.

Além disso, ao demonstrar os povos indígenas de forma genérica e com carência de detalhes, os livros didáticos vão contra o que foi disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que dispõe, em seu artigo 31:

Art. 31. Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados⁸².

Essa legislação internacional contribuiu para legitimar e estimular o trabalho no campo da história e educação indígena. Sendo assim, os livros didáticos, em sua grande maioria devem passar por um meticuloso processo de revisão e atualização.

⁸² BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 5.051/2014*, promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 17/7/2019.

Sabemos que a existência da Lei n. 11.645 não foi capaz, por si só, de fazer com que as histórias e culturas indígenas fossem incluídas como protagonistas nos diversos componentes curriculares; porém, ela foi capaz de promover, por meio da educação escolar, o questionamento e a desnaturalização de discursos carregados de estereótipos. Muito ainda tem que ser feito para efetivar, de fato, o reconhecimento e inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas e construir um novo desenho para o Brasil onde sejam representadas suas sociodiversidades.

CAPÍTULO 2

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E AS IMAGENS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS

2.1 - Um objeto de múltiplos olhares

O livro didático é considerado o instrumento de trabalho mais utilizado na tradição escolar pelos professores e estudantes e faz parte do cotidiano escolar há quase dois séculos. Por desfrutar de grande importância no sistema escolar brasileiro, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais criadas pelo poder público com o objetivo de garantir o acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros.

Para Bittencourt, o que difere os livros didáticos dos demais livros é a articulação entre a produção didática e o sistema educacional, uma vez que não há interferência de agentes externos na elaboração dos demais livros e a produção didática está condicionada à aprovação de políticas governamentais⁸³. Por se tratar de um objeto da indústria cultural⁸⁴, o livro didático leva as marcas da interferência de diversos setores e grupos sociais que o constituem, desde os de ordem especificamente técnica e econômica até os de caráter pedagógico, cultural e político⁸⁵.

Conforme apontam pesquisas realizadas a partir do final do século XIX, outra característica peculiar do livro didático é que ele, diferentemente de outros textos impressos, tem, desde o seu processo inicial de confecção, o pressuposto de uma leitura que necessita da intermediação do professor. Dessa forma, de acordo com Bittencourt, as práticas de leitura do livro didático acabam se transformando em um processo contraditório de aprendi-

⁸³ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p. 27.

⁸⁴ Definição de indústria cultural: é o termo usado para designar esse modo de fazer cultura, a partir da lógica da produção industrial. (Cf. Selva Guimarães Fonseca. *Campinhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.)

⁸⁵ GASPARELLO, Arlete Medeiros. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013, p. 19.

zagem, uma vez que o material oferece condições para o estudante ampliar seu conhecimento sobre vários assuntos e temas, porém, paradoxalmente, limita esse domínio ao direcionar a leitura para determinadas formas de ler e utilizar as informações apreendidas⁸⁶.

Ao analisar a produção bibliográfica brasileira relativa aos livros didáticos, desde o final da década de 1970 aos nossos dias, podemos constatar permanências e rupturas em relação às abordagens metodológicas. Certamente a abordagem que prevalece, ao longo destes últimos trinta anos no Brasil, tem se focado nos conteúdos dos livros didáticos e em seu teor ideológico. Entretanto, estudar o livro didático, hoje, tem sido mais do que descrever os conteúdos que expressam seus pressupostos ideológicos e seus fundamentos teórico-metodológicos.

Em seus estudos, Bittencourt constatou que as pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em toda sua complexidade, uma vez que, dependendo do lugar e do momento em que é produzido e utilizado esse material pode assumir diversas funções. Para a autora, o livro é considerado um objeto de “múltiplas facetas”, podendo ser pesquisado:

[...] enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais⁸⁷.

As críticas em relação ao livro didático de História e os estudos produzidos nas últimas décadas são direcionadas, quase que exclusivamente, para os seus conteúdos. Os livros didáticos de História têm sido um dos mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises de conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou ausências de conteúdos, e, mais recentemente, verifica-se ainda uma abordagem mais constante de temas transversais, como a Educação para as Relações Étnico-Raciais ou a pluralidade cultural. Nos últimos anos, observou-se um aumento significativo no número de pesquisas voltadas para a análise da exigência de atendimento da legislação referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (leis

⁸⁶ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 259-260.

⁸⁷ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, set./dez. 2004, p. 471.

n. 10.632/2003 e n. 11.645/2008), buscando identificar rupturas e permanências de estereótipos, visões equivocadas e incompletas sobre esses povos⁸⁸.

As discussões em torno do livro didático estão vinculadas ainda a sua importância econômica, uma vez que o Estado é o principal consumidor da indústria editorial. Especificamente, no caso brasileiro, onde os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo.

Alvos constantes de críticas e muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o país, e, em muitos casos pode ser o único material ao qual professores e estudantes recorrem no cotidiano escolar. Apesar do reconhecimento de sua importância, entre seus consumidores, mormente professores e estudantes, as opiniões a seu respeito divergem:

Para uma parcela diminuta de professores, o livro didático é considerado como um obstáculo ao aprendizado e deve ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é um material fundamental, ao qual o curso é totalmente subordinado⁸⁹.

Entre os estudantes as avaliações também se divergem:

Parte deles (os estudantes) considera o livro como organizador da “matéria”, garantindo o conteúdo a ser estudado para as provas. [...] Para parcelas de alunos oriundos das camadas populares, a posse do livro associa-se a “status”. [Dessa forma], o uso e a posse do livro didático inserem-se em uma complexa teia de relações e representações⁹⁰.

Na prática, o que se percebe é que o livro didático é utilizado por professores e estudantes, independentemente de seu uso em sala de aula, seja para consulta, planejamento das aulas, organização do currículo escolar ou até como referência para elaboração de exercícios e avaliações.

⁸⁸ ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017, p. 42-43.

⁸⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história de saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 13.

⁹⁰ Idem, *ibidem*.

2.2 - Breve histórico sobre o livro didático no Brasil

Os estudos sobre a historiografia nacional costumam indicar como referência o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), destacando como principal produção historiográfica a obra *História Geral do Brasil*, escrita por Francisco Adolfo de Varnhagen, no entanto, a produção didática apresenta uma fase anterior a esse marco. Em seu artigo *A pedagogia da Nação nos Livros Didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*, Arlete Medeiros Gasparello nos apresenta dois livros que foram utilizados por estudantes por mais de quatro décadas antes da publicação das produções nacionais.

O primeiro, anterior à criação do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB), resultado de uma tradução do *Resumé de l'histoire du Brésil*, de Ferdinand Denis, pelo então capitão (depois major) português Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, que saiu publicado no Rio de Janeiro, em 1831. O outro, também escrito por um militar, foi o *Compêndio de História do Brasil*, escrito pelo General pernambucano José Ignácio de Abreu e Lima, publicado pela primeira vez em 1843, em dois volumes, pela tipografia dos Irmãos Laemmert. A obra, que teve uma história tumultuada pela censura de Varnhagen no IHGB, foi reeditada em um só volume, de 352 páginas, no mesmo ano⁹¹.

No tocante às produções nacionais, os dois primeiros livros didáticos nacionais foram produzidos buscando acompanhar o processo de Independência do Brasil. Após romper os laços que o prendiam a Portugal a jovem nação brasileira precisaria construir sua própria história, seus próprios heróis e símbolos entre outras coisas. Nesse sentido, foi criado em 1838 o IHGB com o objetivo de coletar e publicar documentos relevantes para a história do Brasil, ao mesmo tempo em que incentivava o ensino público dos estudos de História.

Para isso, no ano de 1840 o Instituto promoveu um “concurso de monografias” destinado a premiar o melhor trabalho escrito sobre a História do Brasil. O concurso teve como vencedor o alemão Karl Phillipp von Martius e seu trabalho foi publicado pela *Revista do IHGB em 1844*. Intitulado *Como se deve escrever a História do Brasil*, o texto valorizava a contribuição portuguesa e descrevia a população brasileira baseada na mescla das três “ra-

⁹¹ GASPARELLO, Arlete Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: *Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação brasileira*. Natal, 2002, p. 2.

ças” aqui existentes. André Fertig acredita que foi a partir dessa interpretação do Brasil que se criou o fundamento para o “mito da democracia racial brasileira”⁹². O texto de von Martius apresenta o português como o principal elemento no processo de miscigenação e de formação da nova nação, deixando visível a posição de subordinação do indígena e do negro, “sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização”. Thaís Nívea Fonseca atribui a vitória de von Martius à preocupação das elites com a formação da identidade, uma vez que, “do século XIX até a década de 30 do século XX as elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem”⁹³.

Em 1854, Francisco Adolfo de Varnhagen, dialogando com as teses de von Martius, escreve o livro intitulado *História Geral do Brasil*, concretizando os propósitos do IHGB de construir uma história nacional pautada nos pontos positivos da colonização e que colocasse o Brasil em uma boa posição diante das demais nações. Na análise de Ribeiro:

Nessa obra, Varnhagen apresenta uma proposta de narrativa da História do Brasil, que tem como cenário principal a atuação dos portugueses na formação da Colônia. Na narrativa, ele registra que a transição do Brasil Colônia para o Brasil Imperial teria ocorrido de forma tranquila, sem rupturas. Também valoriza o legado português, deixando em plano secundário as figuras do índio e do negro, num posicionamento com profundo viés etnocêntrico⁹⁴.

Uma das obras didáticas de maior destaque entre as produções do período Imperial foi o manual *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primaria*, de autoria de Joaquim Manoel de Macedo, romancista, historiador membro do IHGB e professor do Colégio Imperial Pedro II. O exercício do magistério motivou Macedo a elaborar o manual didático direcionado ao conhecimento da História do Brasil, recomendado como fonte nos programas desse estabelecimento escolar. Seus livros encontraram todas as con-

⁹² FERTIG, André. História, memória e o Império do Brasil: Januário da Cunha Barbosa, Karl von Martius e a criação de um passado para o Brasil. In: *Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas/UFMS*, v. 19, n. 01, jan/jun, 2006, p. 46.

⁹³ FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 46.

⁹⁴ RIBEIRO, Renilson Rosa. O Brasil “inventado” por Varnhagen. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 28 de setembro a 4 de outubro de 2009. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2009/ju443pdf/pag04.pdf. Acesso em: 25/2/2020.

dições favoráveis para o sucesso, tornando-se instrumento pioneiro na área, pois foi o primeiro manual intencionalmente produzido com finalidade didática por um professor de História do Brasil no Colégio Pedro II. Dos manuais utilizados no Colégio Pedro II ao longo do período imperial, o mais difundido para além dos muros desse estabelecimento escolar foi o de Joaquim Manoel de Macedo. Até 1905, tal manual compunha-se de 39 lições.

Com a chegada da República, o ensino de História sofre algumas alterações, principalmente no que diz respeito aos métodos de ensino empregados, como é possível perceber pelos diversos textos de orientação publicados nos livros didáticos destinados aos professores e aos estudantes. Essas alterações são um resultado evidente da obra de Macedo que pretendia definir métodos e procedimentos para o ensino de História. Todavia, as transformações mais importantes começarão a ocorrer somente a partir da década de 1930, influenciadas pelas reformas educacionais da Era Vargas.

Em 1929 é elaborado o projeto de criação do Instituto Nacional do Livro (INL) com o objetivo de legitimar o livro didático e auxiliar na sua produção. Porém, somente em 1934 quando Gustavo Capanema se torna Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas é que o INL sai do papel e recebe suas primeiras atribuições: elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e aumentar o número de bibliotecas no país. Em 1938 o livro didático entra na pauta do governo:

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos. A comissão foi criada em 1938 e ‘estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde’⁹⁵.

Sendo assim, em 1937 é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), pelo Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro e, no ano seguinte é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pelo Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabelecendo a primeira política de Legislação e controle da produção e articulação do livro didático no país.

⁹⁵ FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A comissão nacional do livro didático durante o Estado Novo (1937 - 1945)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008, p. 38.

Da década de 1960 aos anos noventa a forma de produção dos livros didáticos passa por um processo de industrialização para que possa atender a demanda do mercado. Na área de História, houve uma melhoria da qualidade dos conteúdos que se tornam mais críticos e completos. Claro que isso faz com que cresça o interesse das livrarias e do Governo Federal.

Selva Guimarães Fonseca chama a atenção sobre esse momento histórico:

A preocupação central da sociedade e do Estado é construir uma educação básica de qualidade, é imprescindível aprimorar a política nacional do livro didático. Para isso é preciso aprofundar o processo de avaliação permanente da produção disponível no mercado. O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou retirando do mercado os livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos⁹⁶.

Em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Decreto-Lei n. 91.542, em substituição aos programas anteriores, sob o controle da Fundação de Assistência ao Estudante⁹⁷ em âmbito nacional, excluindo a participação financeira dos Estados. Todavia, apenas com a transferência da política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE), em 1997, é que se iniciou uma produção e distribuição em massa dos livros didáticos. É também nesse contexto da década de 1990, que o Ministério da Educação passa a ter uma atuação mais ativa na discussão sobre a qualidade dos livros escolares⁹⁸.

De acordo com Flávia Caimi,

O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa que se insere nessa perspectiva, no esforço de oportunizar que todos os alunos que frequentam a escola pública brasileira contem com o aporte de livros didáticos na quase totalidade das disciplinas escolares, de modo a assegurar o

⁹⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003, p. 57.

⁹⁷ Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983 assume as responsabilidades para com o livro didático. Trata-se de um grupo de trabalho especialmente instituído que analisa os problemas dos livros didáticos e propõe a participação de professores no processo de escolha. Fonte: BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 69.

⁹⁸ Idem, ibidem.

acesso aos livros, contribuir com a formação de leitores e criar condições de apropriação dos saberes e conhecimentos disciplinares em patamares qualificados⁹⁹.

O programa atravessou várias mudanças nos últimos 20 anos, principalmente no que diz respeito ao ensino de História, tendo se tornado um modelo contínuo de avaliação, alavancando a qualidade dos livros didáticos em todas as disciplinas¹⁰⁰.

No que se refere à abordagem sobre os povos indígenas no livro didático o edital do PNLD orienta,

No item 2.1, “Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas”, são estabelecidos os seguintes parâmetros a serem observados no processo de avaliação das obras:

6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural¹⁰¹.

Ao estabelecer os “Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular História”, na parte específica sobre o Manual do Professor, estabelece esta normativa:

4. orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas”

Questão 8 (Manual do Professor): Orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Questão 29 (Formação Cidadã): Cumpre a Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Questão 31 (Formação Cidadã): A obra cumpre a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (história e cultura afro-brasileira e indígena). Nesta questão atenha-se ao que diz respeito à história e à cultura indígena. Lei nº

⁹⁹ CAIMI, Flávia Heloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7. Nº 14, p. 22.

¹⁰⁰ Idem, p. 24.

¹⁰¹ BRASIL. Edital PNLD 2018. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2018>, p. 49.

11.645/2008 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”¹⁰².

No ano de 2018 foram distribuídos um total de 153.899.147 exemplares de livros didáticos, para 31.137.679 estudantes, desse total, 89.381.588 exemplares foram distribuídos para 7.085.669 estudantes do Ensino Médio¹⁰³. Atualmente, além do PNLD, o governo federal tem dois outros programas sobre o livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007.

2.3 - O ensino de História a partir da proposta dos eixos temáticos

As abordagens acerca do ensino de História, sejam elas relacionadas às metodologias, currículos, formação de professores ou questões da prática pedagógica sempre envolveram amplas discussões. No Brasil, as transformações realmente significativas no ensino de História surgiram a partir dos anos finais da década de 1970, estendendo-se para os anos de 1980, condicionadas pelo contexto sociopolítico da sociedade brasileira. No contexto dos anos finais dos governos militares as manifestações pela redemocratização do país se intensificaram, reunindo diversos segmentos sociais organizados em sindicatos e associações, dentre as quais encontravam-se professores na luta por melhores condições de trabalho e mudanças no sistema educacional, como as reformulações curriculares.

Com a abertura política no Brasil foram promovidas uma série de debates entre educadores e outros setores da sociedade, resultando em um significativo processo de reformulações no sistema de ensino nacional. No que diz respeito a disciplina de História, inspirada pelo movimento francês da Nova História que rejeita a história apenas como narrativa dos fatos, e da História Social inglesa, o ensino deixa de ter uma narrativa exclusivamente política institucional e passa a se utilizar de temas relativos do cotidiano, às mentalidades cole-

¹⁰² BRASIL. Edital PNLD 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2018>, p. 125-133.

¹⁰³ Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: mar. 2020.

tivas e às representações sociais promovendo o desenvolvimento crítico dos estudantes a partir de suas habilidades e conhecimentos prévios.

Vale ressaltar que esse movimento de reestruturação curricular não se trata apenas de um fenômeno nacional isolado, como destacou Bittencourt. Diversos países, motivados por condições internas e principalmente pelo crescimento da produção historiográfica também iniciaram um processo de discussão e renovação do ensino de História¹⁰⁴.

De modo geral, pode-se afirmar que, a partir de meados da década de 1990, há um confronto de projetos que buscavam novos referenciais para a escola e o ensino de História. De um lado, projetos que acolheram perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; do outro, projetos que sugeriram adoção de concepções metodológicas mais próximas à historiografia dos Annales. Este confronto está relacionado, sem dúvida, ao contexto em que a sociedade brasileira, recém saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos¹⁰⁵.

Oriundas dessas discussões, emergiu, um debate sobre as chamadas formas tradicionais de ensino de História, pautadas no ensino de fatos, na memorização de informações, de datas e conceitos e no sequenciamento cronológico, e as novas propostas, das quais achamos pertinente destacar o ensino de História por eixos temáticos, que rompem com as ideias tradicionais e promovem reflexões críticas sobre o que está sendo ensinado. A História Social contribuiu para essa inovação, ao incorporar novos grupos sociais e fazer pensar sobre outras maneiras de construir narrativas históricas, como os estudos por temas.

Conforme nos relata Bittencourt, a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver, em crianças e jovens, um sentimento patriótico ou nacionalista ou de uma identidade nacional. Todavia, na atual conjuntura política a contribuição do seu ensino não deveria mais se limitar a forjar uma identidade nacional e sim contribuir na constituição das várias identidades¹⁰⁶. Dessa forma, as décadas finais do século XX foram marcadas por discussões, propostas de mudanças e revisões na legislação pertinente ao ensino de História.

¹⁰⁴ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 78.

¹⁰⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? *História & Ensino* (UEL), Londrina/PR, v. 11, 2005, p. 40.

¹⁰⁶ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p.102.

Sobre esse contexto Selva Guimarães Fonseca ressalta que,

A opção por eixos temáticos constitui-se uma das propostas mais renovadoras em termos de ensino de História no 1º e 2º graus, tendo sido experienciada e debatida em vários países, sobretudo na França, inserindo-se em debates de historiografia contemporânea. No Brasil, temos publicadas algumas experiências típicas, realizadas em escolas de São Paulo e Minas Gerais como iniciativa de grupos de professores ávidos por mudanças ou por projetos especiais desenvolvidos em universidades e escolas isoladas. Em termos de programa curricular o Estado de São Paulo é o primeiro a propor¹⁰⁷.

No Brasil, a primeira proposta curricular a conceber um ensino de História baseado em temas foi feita pela secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1986. Foi uma proposta bastante polêmica por romper com as divisões dos “grandes períodos históricos” e por valorizar as lutas e movimentos sociais ao introduzir uma história social em substituição a uma história política sob a égide do Estado-nação. Apesar de não ter sido implementada, serviu como referência para outras tantas, em estados e municípios, assim como para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em âmbito nacional.

Na área de História, os PCN tiveram como proposta fundamental a modificação da estrutura dos conteúdos apresentados. A ideia básica era a transformação dos conteúdos organizados de forma linear em eixos temáticos. A principal justificativa para a mudança era a tentativa de superar o ensino de História baseado na cronologia.

Podemos salientar que o ensino por eixos temáticos encontrou nas transformações iniciadas a partir da década de 1970 o ambiente propício para o desenvolvimento de seus pressupostos. As bases dessas mudanças podem ser encontradas nas seguintes características: “perspectiva da história global, noções múltiplas de temporalidades e a história como base em questões-problemas”¹⁰⁸. Estas, em conjunto com debates e discussões organizados pela Associação Nacional de História (ANPUH) e pelo Ministério da educação levaram, após uma década, à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que incorporaram como possibilidade de ensino de História: a História por Eixos Temáticos.

¹⁰⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1995, p. 47.

¹⁰⁸ AZEVEDO, Crislaine Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil*. Antíteses, v. 3, n. 6, jul-dez, 2010, p. 718.

Este [o ensino por eixos temáticos] possibilita um estudo da História a partir das experiências de vida dos alunos, ao partir de uma problematização da realidade social e histórica dos estudantes. O estudo da História através dos eixos temáticos permite que se transite das partes para o todo e vice-versa, em constante vai e vem no tempo e no espaço, permitindo a compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências e, portanto, na sua historicidade¹⁰⁹.

Nesse modelo, assume o protagonismo o desenvolvimento de diversos conceitos como linearidade, simultaneidade, permanências e mudanças, progressividade, entre outros que possibilitam aos estudantes desnaturalizarem a História e a compreenderem como construção social, sob múltiplas perspectivas, enxergando-se como sujeitos atuantes e participantes.

Uma decorrência do ensino por eixos temáticos é a utilização de projetos de pesquisa, os quais mobilizam práticas como a formulação de hipóteses, classificação e análise de fontes e relações de causalidade, todas elas concorrendo para o aprimoramento das habilidades relacionadas ao pensamento histórico. Para tal, o professor opte pelo ensino temático conta, a seu favor, com o auxílio das tecnologias de informação, que proveem os estudantes com boa parte das informações necessárias à realização das pesquisas.

A proposta de ensino por eixos temáticos envolve a definição de um tema articulador (ou gerador) para a compreensão e abordagem de conteúdos sugeridos para serem estudados em cada ano do ensino. A escolha do tema está relacionada com problemas da atualidade, levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, o que contribui de forma significativa para a formação de uma visão geral e dinâmica da sociedade. Com o estudo temático da História, pretende-se abordar a duração dos acontecimentos históricos e destacar os diversos sujeitos envolvidos neles.

[...] o trabalho com eixos temáticos permite também elaborar currículos numa perspectiva mais freireana centrada na realidade social dos grupos a que se destina, pois é no tempo vivido que buscamos o referencial primeiro, concreto, para alcançar a noção de tempo histórico, passível de ser estudado, sistematizado e abstraído da experiência empírica. O eixo consiste aí no ponto de entrada de um estudo mais amplo. Não é apenas um ponto em si mesmo, descolado do contexto de onde se o pinçou para a análise.

¹⁰⁹ AZEVEDO, Crislaine Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil*. Antíteses, v. 3, n. 6, jul-dez, 2010, p. 718.

[...] podemos ensinar em qualquer lugar ou comunidade os conteúdos de História Mundial. O que diferenciara os currículos escolares será sua forma de inserção ou ponto de entrada neste estudo¹¹⁰.

Neste sentido, o eixo temático, assim como as outras formas de ensino de História, preconiza o entendimento de que a sala de aula é um espaço de produção de conhecimento e não apenas de reprodução dos conteúdos. Assim, como em abordagens mais tradicionais, para trabalhar a História através dos eixos temáticos, o professor assume o papel de mediador em sala de aula e necessita de um bom material de pesquisa e apoio, organizando as atividades de pesquisa e mobilizando os estudantes a participarem e a se envolverem na proposta temática.

O tempo histórico, compreendido nessa complexidade, utiliza o tempo cronológico, institucionalizado, que possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos em seu processo de sucessão e em sua simultaneidade. Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A duração torna-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele embarcadas, a forma mais substanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre as continuidades e discontinuidades. A concepção de duração possibilita compreender o sentido das revoluções como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno aprenda, de forma dialética, as relações entre presente-passado-presente, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, entre presente-passado-futuro, que permite criar projeções e utopias¹¹¹.

É inegável o fato de que a inovação curricular proposta que mais foi alvo de críticas e questionamentos, principalmente dos setores acadêmicos foi a proposta por eixos temáticos, principalmente pela dificuldade em distinguir a História Temática da História ensinada por eixos temáticos, conforme destaca Bittencourt ao relatar a experiência de algumas escolas de São Paulo nos anos 1990, que conduziram estudos temáticos verticalizados sobre um único conteúdo, desenvolvido por todas as séries no decorrer de todo o ano letivo. O resultado foi a ausência de problematizações em contextos mais amplos somada ao descontentamento

¹¹⁰ ZAMBONI, Ernesta. *Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência de ensino de História do Brasil*. Ágora: Santa Cruz do Sul, 1998, p.7-21.

¹¹¹ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999, p. 24.

tamento dos estudantes que se sentiram saturados ao estudar um único tema durante todo o ano letivo¹¹².

Para a Bittencourt, saber diferenciar História Temática de História por eixos temáticos é fundamental para evitar equívocos na prática escolar. A autora esclarece que a História Temática é mais comumente encontrada no meio acadêmico:

A História temática, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores - que estabelecem o tema a ser investigado e delimitam o objeto, o tempo, o espaço, as fontes documentais a ser analisadas -, caracteriza a produção histórica acadêmica. Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas, por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por críticas tanto da bibliográfica quanto da documentação¹¹³.

A História por eixos temáticos, por sua vez, está mais presente no cotidiano escolar:

Os eixos temáticos ou temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos, tais como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina, entre outros aspectos. O eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (ou subtemas) que precisam ser abrangentes tanto no tempo como no espaço. Cada eixo temático é indicativo para o estudo de cada série ou ciclo e pressupõe a delimitação dos conceitos básicos. Os conteúdos, desse modo, decorrem do eixo temático com flexibilidade para as diferentes situações escolares, sendo garantido, nesse processo, o domínio dos conceitos fundamentais a ser estudados¹¹⁴.

A proposta por eixos temáticos é polêmica, porém não é impositiva, tendo em vista que os PCN são suportes, sem força de lei. No entanto, implementar um currículo por eixo temático permite a aproximação com o ensino da história regional/local, o que consequentemente permitiria maior acessibilidade aos estudos das comunidades indígenas, que são o foco dessa pesquisa. Fonseca, por sua vez, entende que a perspectiva temática deve vir

¹¹² BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 106.

¹¹³ Idem, p. 105.

¹¹⁴ Idem, p. 106.

acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada dos docentes, uma vez que, os professores nem sempre dispõe de tempo para a reflexão exigida¹¹⁵.

2.4 - A Coleção História em Debate

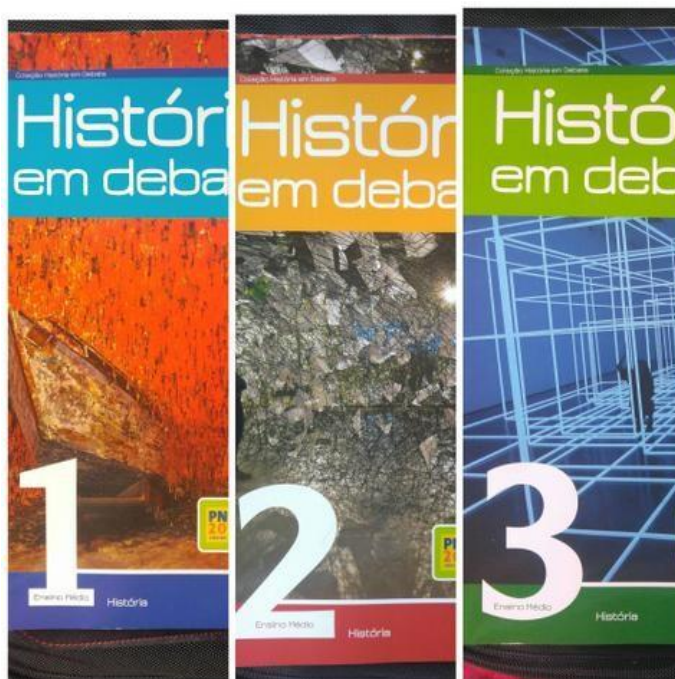


Figura 1: Coleção História em Debate, PNLD – 2018.

A escolha da coleção deve-se a um interesse particular pela proposta de ensino a partir dos eixos temáticos e pelo fato de a coleção ser a única que traz essa proposta no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2018. A coleção privilegia abordagens pautadas na História Social e organiza-se em torno de temas articuladores que rompem parcialmente com a concepção de uma história sequencial, o que, de acordo com o Guia do PNLD,

Contém potencial para se discutir problemas que emergem a partir da contemporaneidade e possibilita a visão geral e dinâmica da sociedade, capaz de contemplar a noção de duração dos acontecimentos históricos e assegurar protagonismo para os diversos sujeitos envolvidos¹¹⁶.

¹¹⁵ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

¹¹⁶ GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. *História: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 84.

Essa proposta pedagógica, permite que o professor seja um mediador no processo de aprendizagem e não um mero transmissor de conhecimentos e promove a possibilidade de aprendizagem de uma forma onde o estudante possa privilegiar seus conhecimentos pré-existentes, estimulando o desenvolvimento de uma reflexão crítica que pode ser tanto individual como coletiva ao promover debates e discussões sobre questões contemporâneas, ao mesmo tempo em que questionam a visão eurocêntrica dos acontecimentos.

A Coleção *História em Debate* está organizada em três volumes, sendo cada um correspondente a uma série do Ensino Médio. Cada volume é dividido em dez capítulos que abordam os assuntos voltados ao tema gerador proposto para cada volume, embora a organização por eixos temáticos seja mais visível nos volumes 1 e 2, destinados ao 1º e 2º ano do Ensino Médio, respectivamente. No volume 3, destinado ao 3º ano do Ensino Médio, apesar de manter a mesma proposta de trabalhar por temas geradores, percebe-se uma semelhança muito grande com os demais livros de outras coleções (estruturados a partir do modelo de ensino de história tradicional quadripartite) destinados ao mesmo ano, principalmente no que diz respeito à disposição dos conteúdos.

Cada capítulo do “Livro do Estudante”¹¹⁷ está organizado a partir de um texto-base, dividido em tópicos e intercalados por imagens, mapas, glossário das palavras em destaque no texto, boxes com trechos de textos, fragmentos contendo um pequeno aprofundamento dos principais conceitos do texto ou dados biográficos de figuras tidas como importantes no processo histórico apresentado, além das seções diversificadas nas quais são propostos diferentes tipos de atividades. Na abertura de cada capítulo é apresentado um breve texto introdutório, contextualizando os conteúdos que serão estudados, representando a relação existente entre eles. Esse texto vem acompanhado de uma imagem representativa do tema que, em conjunto podem motivar um interessante debate sobre o assunto. Além do texto teórico, o livro apresenta as seguintes seções, presentes em todos os capítulos, mas que não obedecem necessariamente a essa sequência:

1. Viajando pela história: oferece um aprofundamento em determinados assuntos que, embora se refiram a temáticas particulares em tempos históricos também específicos, colaboram para a compreensão do tema central.

¹¹⁷ Forma como o Guia do PNLD se refere a parte do livro destinada especificamente aos estudantes.

2. *Organizando ideias*: apresenta atividades de interpretação, comparação, análise e discussão das fontes utilizadas na abordagem dos assuntos, bem como uma reflexão sobre elas. Incentiva a elaboração do conhecimento por meio da organização das ideias apresentadas. Em alguns momentos, as atividades propõem comparação, contraposição ou relação do assunto trabalhado com o cotidiano do estudante. “É a mais recorrente e aparece várias vezes no mesmo capítulo, propondo questões de análise de imagens, textos, mapas e tabelas”¹¹⁸.

3. *Pausa para investigação*: apresenta propostas de atividades de investigação e pesquisa dos temas em discussão, buscando aprofundá-los e complementá-los com informações para posterior discussão ou outra forma de análise.

4. *Resgate cultural*: apresenta atividades que relacionam o assunto trabalhado no capítulo com aspectos existentes no cenário cultural brasileiro. “As experiências atuais dos jovens em confronto com a de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas [...] são mais recorrentes nessa seção”¹¹⁹.

5. *Debate interdisciplinar*: propõe a retomada de um tema do capítulo que dialoga com outras disciplinas escolares, possibilitando ao estudante relacionar o conhecimento adquirido em diferentes áreas. Sobre o assunto, o Guia do PNLD evidencia que:

A perspectiva interdisciplinar é mais evidente na seção Debate Interdisciplinar, que traz problemáticas e sugestões de atividades que articulam discussões relacionadas às temáticas contemporâneas. No entanto, essa possibilidade de interação entre as diferentes disciplinas não está evidenciada na apresentação da problemática, tampouco no enunciado das questões. Assim, apesar do seu grande potencial, a proposta interdisciplinar fica aquém do que foi originalmente apresentada na obra¹²⁰.

6. *Testando seus conhecimentos*: é uma seção composta de exercícios retirados do Enem e de vestibulares.

7. *Para você ler, para você assistir e para você navegar*: apresentam sugestões de textos, produções audiovisuais, livros e sites que se relacionam com os temas pesquisados, e tem como objetivo ampliar e fortalecer o repertório do que foi estudado. De acordo com o

¹¹⁸ GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. *História*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 83.

¹¹⁹ Idem, p. 84.

¹²⁰ GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. *História*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 85.

Guia do PNLD, “essas sugestões podem ser mobilizadas com proveito em sala de aula para enfatizar alguns dos temas propostos”¹²¹.

No tocante a história dos povos indígenas,

Observa-se investimento na abordagem da História e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas em todos os volumes da coleção, com elementos referentes às suas experiências sociais, políticas e culturais. [...] A História dos povos indígenas no Brasil prioriza a sua presença no processo de colonização da América Portuguesa, por meio do contato com colonizadores e como parte de contexto político posterior à Constituição brasileira de 1988, que definiu um importante marco legal na conquista dos direitos desses grupos. As lutas e resistências desses povos pela demarcação e posse da terra, assim como outros temas contemporâneos, são tratados pontualmente como parte de boxes complementares¹²².

Sendo assim, o Guia de Livros Didáticos sugere que o professor procure ampliar a abordagem sobre os assuntos que são contemplados de forma mais episódica ao longo dos volumes, “especialmente no que se refere à exploração de sua diversidade e singularidade em diferentes contextos históricos e aos seus modos de vida”¹²³.

Todavia, não se pode negar a percepção de uma evolução, embora que pequena, em relação a representação dos povos indígenas na coleção. Em seu texto, Silva sugere que, “ao trabalhar com o livro didático de história, percebemos que esse traz os diversos grupos indígenas no passado, desconsiderando rupturas e permanências que compõem o cotidiano desses grupos”¹²⁴. No entanto, podemos perceber que na coleção analisada os grupos indígenas apresentam um pouco mais de visibilidade no que diz respeito a sua existência atualmente, como, por exemplo, a participação de grupos indígenas em movimentos sociais que é apresentada nos livros didáticos da coleção.

É fato que essa mudança se deve a criação da Lei n. 11.645/2008, como nos mostra Ribeiro:

A emergência da Lei n. 10.639/03, complementada posteriormente pela Lei n. 11.645/08 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica – tem a potencialidade de “quebrar”

¹²¹ GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. *História: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 86.

¹²² Idem, p. 85.

¹²³ Idem, p. 86.

¹²⁴ SILVA, Phábio Rocha da. A (In)visibilidade indígena no livro didático de História do Ensino Médio. *Anais do XVI Encontro Regional da ANPUH/RJ*. Rio de Janeiro, 2014, p. 1.

os conteúdos, narrativas e temporalidades consagradas do ensino e da pesquisa histórica vinculada ao modelo “quadripartite” eurocentrado (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea) do currículo escolar. Significa romper a narrativa consagrada acerca da nossa formação como país e nação pautada no protagonismo europeu¹²⁵.

De fato, na perspectiva da chamada “história tradicional”, os povos indígenas não passavam de meros coadjuvantes da história dos verdadeiros atores que seriam os europeus colonizadores. Com a inclusão da Lei n.11.645/08, torna-se possível evidenciar grupos que tiveram sua participação silenciada na construção da história nacional. Muito ainda há de ser feito para romper com o “mito da democracia racial” e tentar reparar os erros cometidos pela história ao longo desses anos, mas já são perceptíveis certos avanços, mesmo que pequenos.

2.5 - Análise da representação indígena na Coleção História em Debate

Os conteúdos que mostram a história dos povos indígenas na coleção *História em Debate* estão subdivididos entre os três volumes da coleção, que, por ser organizada por temas geradores, apresentam a seguinte proposta: no primeiro volume, os conteúdos articulam-se em função da temática “Terra e Trabalho”, no segundo volume, a proposta refere-se ao tema “Direitos Humanos” e, no terceiro volume, a discussão centra-se na temática “Igualdade e Liberdade”.

Percebe-se que em todos os volumes da coleção a história dos povos indígenas aparece de forma bem episódica, conforme sugere o próprio Guia do PNL D. No entanto, é perceptível a invisibilidade dada aos povos nativos brasileiros no primeiro volume da coleção, destinado aos estudantes do 1ª ano do Ensino Médio. Os temas norteadores trabalhados nesse volume são terra e trabalho e o conteúdo faz menção a várias civilizações da Antiguidade, como Grécia, Roma e Egito, além de breves explicações sobre o surgimento das civilizações. No entanto, deixa de abordar de forma mais aprofundada, os modos de vida das

¹²⁵ RIBEIRO, Renilson Rosa. A “cunha” pós-colonial no currículo eurocentrado”. O que a Lei n. 10.639/03 tem a dizer para a Historiografia do Ensino de História no Brasil. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (Org.). *Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica*. Curitiba: W&A Editores, 2016, p. 244.

civilizações existentes em território brasileiro antes da chegada dos portugueses colonizadores. Dispensando apenas um breve comentário sobre essas civilizações:

No Brasil, a relação dos habitantes com a terra mudou muito desde o início da colonização. Se antes os indígenas tiravam da terra seu sustento básico, por meio da coleta de alimentos, pesca e caça de subsistência, com a chegada dos portugueses essa relação mudou, passando a ser mais exploratória¹²⁶.

É importante ressaltar que o trecho a seguir é a única menção feita aos povos indígenas no texto principal do primeiro volume da coleção. No mesmo capítulo a questão indígena é retomada, porém, nas seções: *Viajando pela história* e *Resgate cultural*, ambas dedicadas a questão da demarcação das terras indígenas no Brasil. A primeira seção traz uma discussão importante sobre o Parque Indígena do Xingu e a Usina de Belo Monte, seguida pela proposta de atividade sugerida na seção *Pausa para investigação*. Apesar do pouco espaço dispensado à temática, o texto pode ser utilizado para promover um interessante debate em sala de aula, onde podem ser levantadas as seguintes questões: a) figura de heroísmo dos irmãos Villas Bôas, que são retratados como verdadeiros heróis salvadores dos povos indígenas da região; b) problemas causados pelo contato com os colonizadores, como o decréscimo populacional provocado pelos embates ou por epidemias; c) a questão da demarcação de terras e, d) os impactos ambientais ocasionados pela instalação da usina hidrelétrica na região.

Os textos base do capítulo são complementados pelo uso de imagens, que, junto ao texto pode, de certa forma, dar a impressão de que o fato histórico aconteceu como está retratado, no entanto, essas imagens não devem servir apenas de ilustração, devem ser exploradas como fonte histórica. De acordo com Amorim,

Esse tipo de ação [utilização de imagens] possibilitará ao aluno a construção do processo de síntese histórica, ao lhe permitir uma reflexão sobre o acontecimento histórico, ou seja, seu tempo, seu lugar seus atores sociais, as ideologias presentes, seus aspectos materiais e seus modos de vida, as tramas sociais, reflexão esta, motivada a partir do contato com a imagem

¹²⁶ MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane de. *História em Debate*, 1. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 76.

analisada, e que lhe desperta interesses de outras naturezas, além da história¹²⁷.

No caso do volume 1 da coleção, podemos destacar o uso de imagens que podem auxiliar no processo de aprendizagem se utilizada como fonte pelo professor. Nesse caso percebemos apenas a utilização de fotografias, ambas representando o cotidiano dos povos indígenas brasileiros.



Figura 2: Indígenas da aldeia *Kamayurá* buscam na mata árvore para utilizar no ritual do *Kwarup*. Parque Indígena do Xingu (MT), 2014. Foto de Ricardo Teles.



Figura 3: Manifestação de membros das comunidades guaranis do município de São Paulo, em luta pelo reconhecimento de suas terras ancestrais e sua demarcação, no centro de São Paulo (SP), 2014. Foto de Nelson Antoine.

¹²⁷ AMORIM, A. R. A. de. As imagens e o ensino de História: uma proposta metodológica para o ensino de História. In: *SEMINÁRIO do Ensino de História*. 4, 2001, Recife. *Anais*. Recife, 2001, p. 2.

A imagem 1, representa um grupo indígena habitante do Parque Indígena do Xingu durante a realização do ritual do *Kwarup*¹²⁸, um de seus principais rituais culturais. Já a imagem 2 representa os povos indígenas inseridos na sociedade atual, exercendo seu direito de cidadão. Dar visibilidade aos grupos indígenas em momentos como esse auxilia no processo de quebra de paradigmas e estereótipos.

Quando utilizamos somente as imagens dos grupos indígenas em suas aldeias, realizando atividades como a caça, a pesca e até mesmo durante a realização de rituais culturais, contribuímos para a manutenção das visões estereotipadas presentes no imaginário popular. É preciso levar os estudantes a perceberem que a participação desses grupos na história vai além dos limites das reservas indígenas, levando-os a compreender o processo de aculturação ocorrido desde a chegada dos europeus e que hoje e as transformações ocorridas entre esses grupos que hoje permitem que eles possam ser inserir na sociedade, utilizando-se de seus direitos de liberdade.

O segundo volume que trabalha os conteúdos de história a partir do tema norteador Direitos Humanos, retrata a história dos povos indígenas a partir de sua diversidade cultural, étnica, econômica e social, explanando o conceito de etnocentrismo a partir de textos e charges. O capítulo 2, intitulado *A dominação da América e a visão do outro*, retrata a chegada dos europeus como invasão, abrindo espaço para uma discussão em sala de aula sobre o ponto de vista dos dois grupos envolvidos no processo, tanto do nativo quanto do europeu colonizador.

Vale lembrar que a história mostrada nos livros didáticos quase sempre apresenta apenas a visão eurocêntrica da colonização, onde o colonizador é a figura de herói detentor da civilidade, enquanto os nativos são representados pela barbárie ou pela ingenuidade, conforme ressalta Mauro César Coelho:

Um dos pontos que permanecem inalterados, a despeito da inflexão ocorrida, é a crença de que as populações indígenas viviam em um mundo idí-

¹²⁸ O *Kwarup* é um ritual de homenagem aos mortos ilustres, celebrado pelos povos indígenas da região do Xingu, no Brasil. O rito é centrado na figura de *Mawutzinin*, o demiurgo e primeiro homem do mundo da sua mitologia. *Kwarup* também é o nome de uma madeira. Em sua origem, o *Kwarup* teria sido um rito que objetivava trazer os mortos de novo à vida. Os troncos feitos da madeira "*kwarup*" são a representação concreta do espírito dos mortos. Corresponderia à cerimônia de finados, dos brancos. Entretanto, o *Kwarup* é uma festa alegre, onde cada um coloca a sua melhor vestimenta na pele. Na visão dos índios, os mortos não querem ver os vivos agindo de forma triste ou feia. (Fonte: <http://www.museudoindio.gov.br>).

lico, cujas principais características seriam o uso coletivo da terra e o usufruto comum dos bens¹²⁹.

Não se pode negar que essa visão de ingenuidade dos nativos quando da chegada dos europeus ainda permeia nos textos dos manuais, no entanto, a inclusão de textos, como o intitulado “A visão do outro”, pode auxiliar no trabalho do professor de incentivar uma discussão sobre o tema e levantar questões sobre o olhar dos povos indígenas.

No capítulo 2, a história dos povos indígenas é demonstrada com maior recorrência. Sua estrutura textual é dividida entre o texto base e as seções já mencionadas anteriormente. Entre os assuntos tratados estão a colonização da América por portugueses, espanhóis e ingleses, além das populações que viviam nesses territórios antes da chegada dos europeus. Um dos temas que chamam a atenção é a resistência indígena em relação à colonização e à adoção do catolicismo como religião, conforme o trecho a seguir:

Os indígenas resistiram de diferentes formas: fugiam dos aldeamentos missionários e de outros tipos de cativeiro, atacavam as vilas e as fazendas dos colonizadores e negociavam com europeus que estavam em disputas com grupos indígenas inimigos¹³⁰.

Ao mostrar as lutas, resistências e conflitos travados pelos povos indígenas em relação à dominação dos colonizadores, buscamos romper com a visão estereotipada de que os indígenas eram todos ingênuos e podemos, enquanto professores, levantar certos questionamentos sobre a relação entre colonizador e colonizado, levando os estudantes a refletir sobre tal assunto de forma a desenvolver uma “consciência crítica”¹³¹.

O capítulo 10, com o título *Conquista nas lutas pelos direitos humanos*, traz, entre outros assuntos, as lutas dos movimentos sociais e étnicos que emergiram no século XXI e destaca a luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras e em favor das cotas raciais, mostrando os grupos indígenas inseridos na sociedade dos dias atuais, um avanço,

¹²⁹ COELHO, Mauro César. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 274.

¹³⁰ MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane de. *História em Debate*, 2. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 70.

¹³¹ COELHO, Mauro César. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 276.

embora que pequeno, se considerarmos que até pouco tempo atrás os grupos indígenas não eram apresentados no presente nos livros didáticos.

Uma diferença percebida nos livros das unidades 2 e 3 é a utilização de pinturas entre as imagens, tendo em vista que na unidade 1 o autor optou pela utilização apenas de fotografias. São imagens utilizadas para ilustrar o contato dos povos indígenas com os europeus durante o processo de colonização, no entanto, muito mais do que meras ilustrações, as imagens são importantes instrumentos pedagógicos no processo de aprendizagem quando sua análise vai além do que é possível perceber à primeira vista.

A utilização de uma metodologia do ensino de história pelo uso de imagens, [...] possibilitará ao aluno a construção do processo de síntese histórica, ao lhe permitir uma reflexão sobre o acontecimento histórico, ou seja, seu tempo, seu lugar, seus atores sociais, as ideologias presentes, seus aspectos materiais e seus modos de vida, as tramas sociais, reflexão essa motivada a partir do contato com a imagem analisada, e que lhe desperta interesses de outras naturezas, além da histórica. Reflexão que o leva para uma apreensão e entendimento desse conhecimento histórico como um processo histórico mais amplo, bem como possibilitará relacioná-las às problemáticas atuais, a partir de comparações pelas mudanças ocorridas entre o passado e o presente das imagens¹³².

Vale ressaltar que ao utilizar imagens, nesse caso as pinturas, no ensino de história devemos ter clareza de que essas imagens são produto de seu tempo, ou seja, representam interesses de grupos distintos. Sabemos que até meados do século XIX o objetivo das imagens não era o de representar com fidelidade a realidade, e sim, enaltecer a nobreza e os heróis com suas virtudes morais. Dito isso, ao analisar uma imagem, mais do que descrever o que vemos devemos tecer relações entre a obra e o contexto de sua produção.

O volume 3 da coleção também apresenta os grupos indígenas de forma bem superficial. O capítulo 1 com o título *Nações e nacionalismos*, em seu subtítulo *A construção da nação brasileira*, apresenta ilustrações dos povos indígenas durante a chegada dos portugueses, no entanto, em seu texto não problematiza a ausência participação indígena na construção da nação brasileira.

¹³² AMORIM, A. R. A. de. As imagens e o ensino de História: uma proposta metodológica para o ensino de História. In: Seminário de Ensino de História, 4, 2001, Recife. *Anais...* Recife, 2001, p.2.

O capítulo 10, intitulado *Direito à liberdade: o desafio da tolerância*, retrata a participação indígena na História do Brasil em todos os períodos e convida a uma reflexão sobre os direitos dos povos indígenas enquanto cidadãos brasileiros:

O destino de cada cultura e de cada povo pertence a eles; só eles podem dizer o que querem fazer. Os índios têm todo direito de se modificar como nós nos modificamos. O brasileiro de hoje não é o brasileiro do século XVIII¹³³.

O trecho supracitado, bem como o texto do subtítulo *O desrespeito aos nativos brasileiros*, convidam a uma reflexão acerca da função da história: construção de um cidadão crítico que saiba respeitar as diferenças. Sobre o assunto, Mauro César Coelho nos mostra:

[...] a história vem buscando se libertar da sua vocação inicial, ela assumiu para si a responsabilidade de inculcar um novo paradigma moral, consubstanciado no aluno/cidadão crítico, atento às desigualdades sociais e pronto a agir com vistas à construção de um mundo mais justo¹³⁴.

Complementando texto o livro apresenta na seção *Organizando ideias*, uma sugestão de atividade que tem como objetivo identificar as violações aos direitos dos indígenas na história recente do Brasil. A seção dispõe dois trechos de textos e sugere que os estudantes identifiquem as dificuldades enfrentadas pelos indígenas para garantir o acesso à terra. A proposta de atividade pode levar os estudantes a refletir sobre os limites nos quais as garantias constitucionais de acesso às terras indígenas e seu povoamento se esbarram.

Em relação as imagens do texto podemos perceber grupos indígenas se apropriando de espaços que lhes são de direito enquanto cidadãos. Retratar essas imagens nos livros didáticos contribui para que os estudantes percebam os povos indígenas enquanto pessoas que buscam por melhorias em suas condições de vida e lutam por seus direitos. Isso contribui para romper com a visão de que os povos indígenas são grupos que vivem isolados da

¹³³ DI FELICE, Massimo. *Sociologia, Ciência & Vida*. São Paulo, ano I, n.3, p.45, 2007. (Citado por MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane de. *História em Debate*. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 273).

¹³⁴ COELHO, Mauro César. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 273.

sociedade, em meio as matas e até mesmo sobrevivendo de auxílio do governo, visão essa que está presente no imaginário de grande parte da população até os dias atuais.



Figura 4: formatura de professores indígenas na Universidade Federal do Acre (UFAC). Rio Branco (AC), 2014. Foto de Glauco CapperAscom /UFAC.

Uma proposta que me chamou a atenção na coleção foi a seção denominada *Debate interdisciplinar*. No 3º volume, anexo ao capítulo 10, a seção apresenta uma proposta de atividade com o título *O direito à terra: a demarcação de terras indígenas*, onde, em conjunto com a disciplina de geografia, os estudantes devem analisar um pequeno texto que aborda a demarcação de terras indígenas, inclusive apontando artigos da Constituição Brasileira, um mapa onde são apresentadas as reservas indígenas já demarcadas, as que foram somente delimitadas, as declaradas e as homologadas e um gráfico representando a população residente e autodeclarada indígena no Brasil.

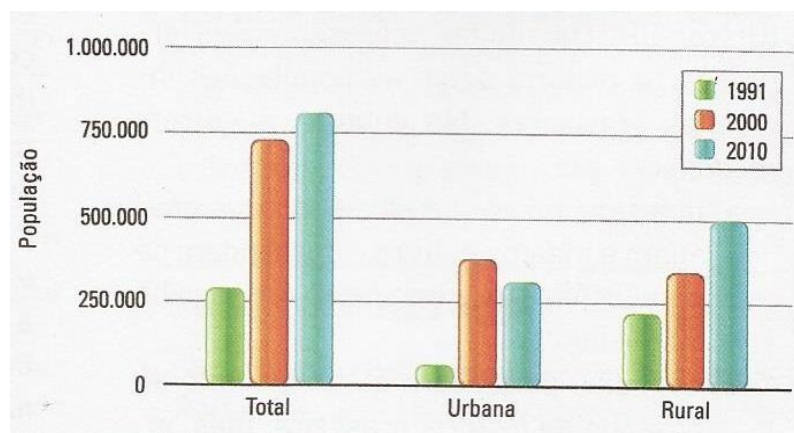


Figura 5: População residente autodeclarada indígena no Brasil (1991-2010).

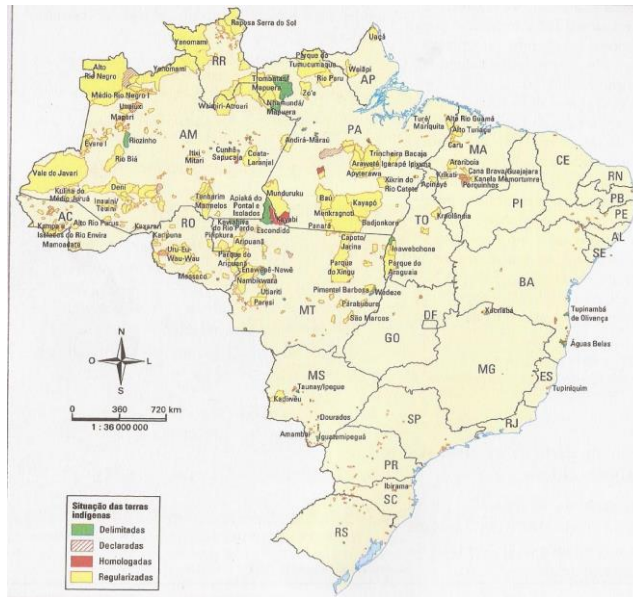


Figura 6: Demarcação de terras indígenas brasileiras (2015).

Ao analisar os documentos expostos na sugestão de atividade, os estudantes podem identificar as terras indígenas regularizadas e não regularizadas. O professor pode chamar a atenção para os pequenos espaços em que os povos indígenas estão confinados e levantar questões tais como: “qual é o lugar dos cidadãos indígenas? ”; “Os indígenas e as tecnologias” (assunto que com recorrência é questionado pelos estudantes em sala de aula); “os indígenas e a sociedade”, levando-os a refletir sobre seu modo de pensar em relação aos povos indígenas e seu modo de vida.

Com relação ao gráfico, é inegável que o número de pessoas que se autodeclararam indígenas vem aumentando muito nos últimos anos. Isso ocorre graças a políticas públicas de valorização cultural e auto aceitação, proeminentes das ações dos movimentos sociais que estão cada vez mais atuantes, a exemplo da promulgação da Lei n. 11.645/2008 que, como já foi dito, representa o fruto das conquistas dos movimentos sociais pela representatividade indígena.

Após realizar uma análise prévia da coleção pude perceber uma mudança significativa na forma como a história dos povos indígenas é retratada nos livros didáticos da coleção em questão. Percebe-se que essa parcela da população, que durante muito tempo foi silenciada da história, começa a ganhar visibilidade no contexto atual da nossa história cotidiana. Essa evolução deve-se as lutas históricas dos movimentos sociais que conquistaram

espaço e representatividade para grupos indígenas através da promulgação da Lei n. 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Por meio dessa legislação, cujo objetivo é construir uma perspectiva crítica, livre de equívocos e de desigualdades étnicas, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o currículo passou oficialmente a integrar novos conteúdos sobre a história indígena que possibilitam a reflexão acerca da formação da cultura e identidade brasileira e a representatividade dos povos indígenas.

É indiscutível o fato de que ainda são levantadas questões sobre a representatividade desses grupos na história nacional, mesmo que as referidas leis já tenham sido aprovadas há mais de uma década. O próprio Guia de Livros Didáticos aponta a necessidade de que o professor se aprofunde mais na abordagem do tema pois a coleção aborda apenas de maneira episódica ao longo dos volumes. No entanto, o fato de a coleção romper, mesmo que de forma parcial, com a visão eurocêntrica da história já é considerado um grande avanço, o que fica evidente nos capítulos que abordam a questão da colonização da América, ao mostrar a visão dos dois grupos envolvidos.

No tocante a representação indígena, a coleção insere os povos indígenas na história atual ao trazê-los participando de movimentos sociais, frequentando universidades e na luta pela demarcação das terras. Historicamente, os povos indígenas vêm sendo mostrado apenas no momento da chegada dos europeus à América e na História do Brasil durante o período colonial, depois esses grupos simplesmente desaparecem da história, como se deixassem de existir. Essa representação atual contribui de forma significativa no processo de rompimento dos estereótipos que foram criados em torno dos povos indígenas ao longo dos anos, uma causa possível com uma abordagem adequada, coerente com a realidade atual e com a história da população indígena.

No próximo capítulo, com base nas questões e demandas apresentadas pela coleção *História em Debate*, iremos apresentar um conjunto de propostas de atividades acerca da história e cultura indígena para a sala de aula no contexto do ensino médio.

CAPÍTULO 3

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Pensando sob a perspectiva da disciplina de História como um espaço onde se estuda a formação na nação brasileira e a participação de múltiplos grupos e etnias nesse processo, neste capítulo propomos algumas sugestões de atividades que possam auxiliar o professor no ensino da temática indígena na sala de aula para estudantes do Ensino Médio. Essas propostas foram construídas com base nas pesquisas realizadas para a elaboração dessa dissertação, pensadas a partir dos conteúdos abordados nos livros didáticos de História da Coleção História em Debate, aprovados pelo PNLD 2018 e objeto de análise desta pesquisa. O principal objetivo deste produto do curso é compartilhar as propostas abaixo como sugestão para aqueles que atuam como professores ao trabalharem a temática indígena nas aulas de história em um dos segmentos da educação básica.

Ao longo da história do Brasil, as relações entre o Estado e os povos indígenas foram marcadas por políticas formalmente integracionistas, que tinham por objetivo assimilar e integrar à sociedade nacional aqueles povos culturalmente diferentes. Na prática, essa política de integração compulsória significava negar aos indígenas seu direito à diferença e à identidade cultural. Sob o manto da proteção estatal, os povos indígenas enfrentavam um cotidiano de discriminação, adversidades e, não raro, situações de violência extrema por parte de grupos que pretendiam tomar suas terras.

Para validar as ações do Estado de integrar esses povos a sociedade, a disciplina de História, inserida nos programas escolares a partir do período imperial, passou a apresentar a figura de um “índio genérico, que figurava nos primeiros capítulos das obras escolares, correspondendo ao período colonial, seguido de um silenciamento que colaborou para o predomínio de uma ideia de extinção”. Ao descrever os povos indígenas sempre “utilizando uma linguagem que remete ao passado – caçavam, pescavam, plantavam [...]”¹³⁵ a historio-

¹³⁵ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZAMBONI, Ernesta. Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013, p. 294-295.

grafia escolar contribuiu para que, no imaginário dos estudantes, ficasse subentendido que os povos indígenas, ou havia desaparecido ou haviam sido “civilizados” e integrados à sociedade.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, ocorreram importantes transformações nas relações entre o Estado e as populações indígenas, principalmente no que diz respeito ao direito à terra e a cultura. Os novos preceitos e princípios constitucionais repercutiram para outras esferas jurídicas e, no âmbito educacional, a Lei n. 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos currículos oficiais da educação básica. Nas palavras de Ribeiro, “a lei evidencia a necessidade urgente de se “descolonizar” a educação escolar brasileira”, traduzindo “a importância do Brasil se reconhecer como um país que precisa se pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial”¹³⁶.

Em seu livro *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*, Renilson Ribeiro propõe uma reflexão aos docentes sobre seus métodos de ensino. De acordo com o autor, “devemos recusar a sala de aula como cenário exclusivo dos monólogos de professor de História diante de uma audiência passiva, que observa, escuta, copia e responde às questões presentes no livro didático¹³⁷”. Dessa forma, é importante que em nossa atuação como professores busquemos sempre inovações didáticas permitindo que os estudantes possam interagir com o conteúdo, facilitando seu processo de aprendizagem.

Ainda seguindo as orientações de Ribeiro, “antes de realizar qualquer proposta de atividade ou projeto em sala de aula o professor de História necessitará seguir algumas orientações básicas, listadas a seguir”:

- 1) Avaliar a disponibilidade ou a possibilidade de aquisição de recursos tecnológicos e materiais didáticos na escola;
- 2) Valorizar e dialogar com os conhecimentos prévios dos alunos;
- 3) Fazer um planejamento das etapas de desenvolvimento da proposta e os tipos de atividades que os alunos irão realizar em sala de aula e como tarefa

¹³⁶ RIBEIRO, Renilson Rosa. A “cunha” pós-colonial no currículo eurocentrado. O que a Lei n. 10.639/03 tem a dizer para a Historiografia do Ensino de História no Brasil. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (Org.). *Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica*. Curitiba: W&A Editores, 2016, p. 244.

¹³⁷ RIBEIRO, Renilson Rosa. *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018, p. 82.

de casa. Os alunos serão convidados a participar de todas as etapas do processo de concepção e execução das atividades;

- 4) Avaliar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos nas diferentes etapas da atividade. Os alunos serão convidados a realizarem constante auto avaliação do seu trabalho por meio de discussões em grupo ou pequenos relatórios;
- 5) Registrar no diário de aula ou caderno de campo informações análises e avaliações sobre o desenvolvimento e desempenho dos alunos;¹³⁸

Essas orientações nos ajudarão a acompanhar todo o processo de aprendizagem dos estudantes, identificando possíveis dificuldades de compreensão, assim como nos auxiliará a repensar nossa prática enquanto docentes.

3.1 – 1ª Proposta: a luta pela terra e os direitos indígenas

Objetivo: A partir dos conteúdos históricos do 1º ano do Ensino Médio, estabelecer a importância da terra para os povos indígenas, abordando as lutas e conflitos enfrentados por eles para garantia de seus territórios.

Público-alvo: Estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Eixo temático: História das representações e das relações de poder.

Tema transversal: Pluralidade Cultural.

Justificativa e descrição das atividades:

Segundo a Constituição brasileira, as terras onde os povos indígenas habitam, pertencem à União, mas eles detêm o direito exclusivo de usufruí-las. Esse direito é garantido após um longo processo, no qual agentes do governo federal identificam o território e demarcam seus limites. Com a homologação do processo, as terras são registradas em cartório. Atualmente existem 698 terras indígenas (TI), ocupando mais de 13% do território brasileiro, mas nem todas estão registradas em cartório.

A Constituição proíbe que as terras indígenas sejam ocupadas por terceiros. Afinal, é delas que esses povos retiram seu sustento por meio da caça, da pesca, do cultivo de ali-

¹³⁸ RIBEIRO, Renilson Rosa. *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2008, p. 120-121.

mentos, entre outras atividades. Por essa razão, é extremamente importante que os recursos ambientais desses territórios sejam preservados.

O tema foi pensado pela necessidade do cumprimento da Lei n. 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas no Brasil, tendo em vista que mesmo tendo se passado mais de dez anos de sua sanção, tem sido cumprida muito timidamente pelas escolas e livros didáticos brasileiros.

Pelo fato de a referida lei ter sido fruto das lutas dos movimentos sociais, que apresentaram um crescimento significativo a partir da década de 1990, influenciando a inclusão de problemáticas sobre as pluralidades culturais da nossa sociedade nos currículos de História, a atividade tem como objetivo propor uma reflexão acerca dos conflitos entre os povos indígenas e o Estado, assim como da atuação desses povos para garantia de manutenção de suas terras e de seus direitos individuais.

A temática indígena tem sido tratada nas escolas muito superficialmente e são poucos os avanços no modo como as práticas docentes repensam o encaminhamento desse tema. De acordo com Bittencourt, a “história das sociedades indígenas tem se constituído como um desafio muito complexo. Para ela,

É preciso vencer uma concepção de índio entendido como outra espécie de ser vivo, um não humano muito próximo de animais e, esta ideia de índio, amplamente debatida pelos missionários religiosos e humanistas do século XVI, ainda está presente nas atuais gerações de alunos. Os indígenas na atualidade são incompreendidos quando estão de roupa ou relógio por perderem seu “exotismo” e essa incompreensão decorre principalmente pela ignorância da própria história e das lutas das sociedades indígenas contemporâneas do nosso país e demais países americanos para a manutenção de suas culturas e “modos de viver”¹³⁹.

Com base na leitura dos textos sobre a demarcação das terras indígenas e as lutas do movimento indígena em favor de seus direitos, bem como na análise dos documentos, proponho o desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre a história dos povos indígenas na luta pela garantia dos seus direitos, com destaque para os movimentos sociais. Pretendendo, assim, contemplar as questões relacionadas ao subtema *nações, povos, lutas, guerras e revoluções* e ao tema transversal *Pluralidade cultural*.

¹³⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 115.

Documento 1

A Constituição de 1988 consagrou o princípio de que os índios são os primeiros e naturais senhores da terra. Esta é a fonte primária de seu direito, que é anterior a qualquer outro. Conseqüentemente, o direito dos índios a uma terra determinada independente de reconhecimento formal.

A definição de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios encontra-se no parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal: são aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”.

[...]

Grande parte das terras indígenas no Brasil sofre invasões de mineradores, pescadores, caçadores, madeireiras e posseiros. Outras são cortadas por estradas, ferrovias, linhas de transmissão ou têm porções inundadas por usinas hidrelétricas. Frequentemente, os índios colhem resultados perversos do que acontece mesmo fora de suas terras, nas regiões que as cercam: poluição de rios por agrotóxicos, desmatamentos, etc.

Fonte: Terras indígenas. Unidades de conservação no Brasil. ISA. Disponível em: <<http://uc.socioambiental.org/territorios-de-ocupacao-tradicional/terras-indigenas-0>>. Acesso em: fev. 2020.

Documento 2

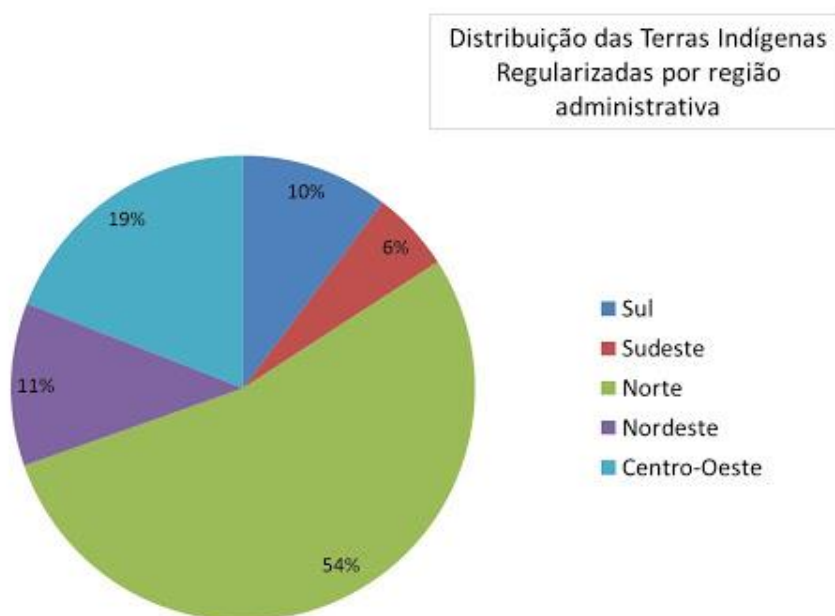


Figura 7: Distribuição das Terras Indígenas regularizadas por região administrativa. Fonte: <<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>>. Acesso em: fev. 2020.

Documento 3

Surto antiindígena, artigo de Boris Fausto e Carlos Fausto (O Estado de S. Paulo)

Na última semana, certos órgãos de imprensa, ideólogos conservadores e setores militares sofreram um verdadeiro surto antiindígena, diante da demarcação da terra indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, que se arrasta há três anos, desde sua homologação. Curiosamente, seis (isso mesmo, seis!) arroteiros que ocuparam terras públicas, reconhecidas como indígenas, nas três últimas décadas, tornaram-se, de um dia para o outro, vítimas de um suposto conluio, reunindo ONGs internacionais e setores do governo. Do baú se retiraram inúmeros fantasmas – “ameaça à soberania nacional”, “guerra étnica”, “internacionalização”, “risco ao desenvolvimento”. E a responsabilidade por essas ameaças passou a ser, para citar o título de um editorial do jornal O Globo, a “sandice indígena”. Mas a sandice é exatamente de quem? O que se esconde por trás dessas imagens de uma ameaça (pele) vermelha?

Trata-se, é claro, de uma campanha bem orquestrada, conectando uma situação regional ao espaço público nacional e às principais instituições da República. Mas quais são os fatos? A Polícia Federal foi chamada a fazer a desintrusão de uma área indígena quando já encerrado o procedimento homologatório. Alguns poucos produtores de arroz se armaram, com o apoio político local, para resistir, queimando pontes e ameaçando usar táticas terroristas. Esses produtores não possuem títulos legítimos sobre as terras que ocupam. Contudo, acatando ação proposta pelo governo de Roraima, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a operação da Polícia Federal, adiando-a até o julgamento do mérito da questão, em meio às críticas furiosas contra os direitos indígenas.

Por que falar em direitos? Porque os povos falantes de línguas das famílias karib e arawak que lá habitam são descendentes de populações que chegaram à região há, possivelmente, 3 mil anos. A partir do século 17, esses povos se viram colocados na intersecção do colonialismo português e holandês. Objeto de disputa entre as nações europeias, sofreram ataques militares, foram escravizados, aldeados e catequizados, mas resistiram, numa fronteira que só seria definida em 1904, quando cessou um contencioso territorial entre o Brasil e a Inglaterra.

A Constituição de 1988 reconhece aos indígenas o direito a essas terras e a regulamentação complementar define o processo administrativo para tal reconhecimento. Isso não significa que os índios passem a ser proprietários da área: eles têm a posse, mas não o domínio, que pertence à União. Esse fato, aliás, foi bem ressaltado pelo então procurador da República, Gilmar Ferreira Mendes, no âmbito da Ação Cível Originária nº 362 (Estado de Mato Grosso versus União Federal e Funai), em 1987.

Se as terras indígenas são parte dos bens da União, cabe ao poder central protegê-las. O Exército ou a Polícia Federal podem (e devem) lá entrar para garantir a segurança da fronteira, combater atividades criminosas, enfrentar emergências sanitárias, etc. Note-se que, no caso de Roraima, foram os arroteiros, e não os índios, que impediram a entrada da Polícia Federal. Por que, então, seriam as terras indígenas, e não as grandes propriedades privadas, que ameaçariam nossas fronteiras? E se os proprietários fossem grupos ou corporações estrangeiras, haveria ameaça maior, como certamente diriam os nacionalistas?

É triste constatar que se faça tanto alarde em torno de 1,7 milhão de hectares habitados por 18 mil índios, com ocupação ininterrupta por milhares de anos, e poucos se escandalizem

zem com a apropriação ilegal de áreas imensas, às vezes maiores do que essa, por um só proprietário. Boa parte dos títulos de terra na Amazônia possui cadeias dominais duvidosas, gerando situações de superposição e de violência. Enquanto o Estado brasileiro não regularizar esta situação, o desenvolvimento econômico na região tende a ser um rótulo enganoso para a depredação ambiental, a reprodução da miséria e a usurpação do patrimônio público.

O que está em jogo nessa polêmica não é apenas a Raposa Serra do Sol. É um princípio constitucional que assegura a integridade física e cultural dos índios. Transformar as áreas indígenas em “ilhas” é uma velha ideia (e um velho sonho) conservadora. O saudoso ministro do STF Victor Nunes Leal, ao tratar de questão similar, já alertava para os perigos, asseverando: “Aqui não se trata do direito de propriedade comum (...). Não está em jogo (...) um conceito de posse, nem de domínio, no sentido civilista dos vocábulos; trata-se do hábitat de um povo. (...) Se (a área) foi reduzida por lei posterior, se o Estado a diminuiu de dez mil hectares, amanhã a reduziria em outros dez, depois, mais dez, e poderia acabar confinando os índios a um pequeno trato, até o terreiro da aldeia (...)”. (Recurso Extraordinário nº 44.585, Rel. Min. Victor Nunes Leal, Referências da Súmula do STF, v. 25, pp. 360-61). Para evitar esse risco, a Constituição de 1988 reconheceu aos índios o direito originário sobre suas terras.

A defesa da diversidade étnica, cultural e linguística no Brasil não põe em risco a integridade do território nacional nem promove uma guerra étnica ou a criação de uma suposta “nação indígena”. O que nossa Constituição garante é o direito à diversidade, vendo nisso um elemento positivo para a construção de uma Nação mais rica e mais generosa. Felizmente, já se vai o tempo em que todos devíamos ser assimilados a um só modelo. Pena que alguns continuem a flertar com uma visão de ordem-unida. Façamos votos para que o STF tome a decisão acertada e não provoque um retrocesso em nosso país.

Fonte: Artigo originalmente publicado pelo O Estado de S. Paulo, 28/04/2008. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2008/04/30/surto-antiindigena-artigo-de-boris-fausto-e-carlos-fausto/>>. Acesso em: 02/03/2020.

Documento 4



Figura 8: Povos Indígenas lideram protestos internacionais do “Janeiro Vermelho”. Santa Inês, MA. Foto: Marcelo Ferreira. Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/ultimas-noticias/12078>>. Acesso em: fev. 2020.

'Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós', diz Bolsonaro em transmissão nas redes sociais

Em vídeo, presidente falou sobre a criação do Conselho da Amazônia e as ações para proteger terras indígenas. Articulação dos Povos Indígenas disse que entrará na Justiça por crime de racismo.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>>. Acesso em: fev. 2020.

Procedimentos:

- 1) Na proposta de ensino apresentada pelos livros didáticos da *Coleção História em Debate*, a atividade proposta pode ser desenvolvida tanto com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, no desenvolvimento dos conteúdos relacionados à questão de terra, quanto com estudantes de 3º ano do Ensino Médio, no desenvolvimento dos conteúdos sobre direito à liberdade. A mudança ocorrerá apenas na maneira de abordagem, que poderá ser iniciada a partir da temática terra e propriedade ou da temática liberdade e movimentos sociais.
- 2) Apresentar, ao longo das aulas, os documentos citados (que podem ser complementados devido à variedade de documentos que podem ser encontrados na internet), incentivando reflexões, percepções e posicionamentos sobre as lutas dos povos indígenas e a questão da propriedade de terra.
- 3) Analisar os documentos com os estudantes, fazendo um levantamento sobre o tipo de fonte, a linguagem, o autor, o contexto de produção ou publicação.
- 4) Auxiliar a leitura e a interpretação dos textos com usos de dicionários, livro didático ou até mesmo acesso à *internet*.
- 5) Se possível, articular as atividades com os conteúdos de Geografia, localizando geograficamente as regiões das terras indígenas, assim como a dos conflitos. Essa prática, incentivará a realização de trabalhos interdisciplinares.
- 6) Dividir a sala de aula em grupos para a realização de uma pesquisa sobre casos recentes da luta dos indígenas pela terra. Os grupos podem pesquisar casos em diferentes estados

do Brasil, de modo que todas as regiões sejam contempladas. Nessa etapa também é válida a articulação com o professor de Geografia.

- 7) Para concluir a atividade, os grupos organizariam uma apresentação de seminários com os resultados da pesquisa realizada. Se houver a possibilidade poderão ser realizadas rodas de conversas ou palestras com representantes indígenas, dependendo da localização da escola.

Duração da proposta: Um bimestre (dois meses), intercalada com as aulas regulares.

3.2 – 2ª Proposta: a resistência indígena em contexto de exploração

Objetivo: A partir dos conteúdos históricos do 2º ano do Ensino Médio, abordar as lutas de resistência dos povos indígenas ao processo de dominação iniciado pelos colonizadores europeus.

Público-alvo: Estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

Eixo temático: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções.

Tema transversal: Pluralidade cultural.

Justificativa e descrição das atividades:

Embasando-se nos conteúdos de História do 2º ano do Ensino Médio, a atividade propõe discutir o tema pluralidade cultural, com ênfase no estudo da resistência indígena diante da dominação dos colonizadores europeus.

De acordo com Schwarcz,

[...] no século XIX sabia-se muito pouco a respeito dos indígenas, mas na literatura ferviam os romances épicos que traziam chefes e indígenas heróicos, amores silvestres com a floresta virgem como paisagem. Os antigos dicionários de nossas línguas nativas feitos pelos jesuítas passaram a ser estimados, pois neles se escolhiam termos indígenas que poderiam ser entremeados às estrofes de novos poemas¹⁴⁰.

Estudos realizados por Bergamaschi e Zamboni sobre os livros didáticos adotados na primeira metade do século XX mostram que as concepções que predominavam nesses manuais, apresentavam visões da literatura romântica do século XIX, que mostra o indígena

¹⁴⁰ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 131.

idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima, fadado ao sacrifício em nome da civilização¹⁴¹. Visão essa, que atendia aos interesses imperiais da criação de uma nacionalidade moralmente alinhada as grandes nações europeias. Conforme relatado por Almeida, “havia, sem dúvida, um interesse dos novos estados em inserir os índios nas histórias nacionais, porém era preciso pensar como fazê-lo”, uma vez que os povos indígenas cultivavam maneiras muito diferentes de viver em relação a sociedade imperial, “sendo vistos como selvagens, preguiçosos e indolentes. Como poderiam tornar-se símbolo nacional, dadas as discriminações contra eles e as ameaças que significavam ao desenvolvimento e ao progresso econômico dos Estados?”¹⁴²

Com base nos textos sobre a presença indígena nas lutas de resistência e análise dos documentos sugeridos, a atividade proposta visa realizar uma sequência didática com objetivo de compreender a atuação das populações indígenas no processo de colonização, não apenas como meros coadjuvantes, mas como cidadãos atuantes e defensores de seus direitos. Pretende-se, dessa forma, contemplar as questões relacionadas ao subtema *nações, povos, lutas, guerras e revoluções* e ao tema transversal *Pluralidade Cultural*.

Documento 1

“Os Tamoios, que os portugueses viam como rebeldes confederados aos franceses, permanecem uma imagem profícua para o Brasil. Não apenas para pensar o nascimento da nação, mas, recentemente, inclusive, para pensar os destinos dos povos indígenas atuais que, aos poucos, encontram formas de se representar como um “conjunto” e como um “movimento”. Carregado deste aspecto metafórico — evento que se presta a pensar outros eventos — o episódio que acabamos de trazer à baila é pouco conhecido do ponto de vista historiográfico e, ainda menos, do ponto de vista etnológico. As dificuldades para reconstituí-lo e compreendê-lo são muitas. As fontes são escassas: dispomos apenas das cartas, informações e crônicas jesuíticas da década de 1560, marcadas por um forte viés ideológico. De saída, a descrição que elas oferecem para a aliança entre Tupi e franceses é carregada pelo sentimento de oposição aos calvinistas, exacerbado nas guerras de Religião, bem como pela imagem de ausência de organização por parte dos indígenas. Dos próprios Ta-

¹⁴¹ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZAMBONI, Ernesta. Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013, p. 295-296.

¹⁴² ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Comunidades indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 199.

moios não possuímos descrição alguma dos eventos que os tornaram famosos. Como os demais grupos tupi da costa, foram varridos do litoral para dar lugar à expansão da colonização portuguesa e, em meados do século XVII, já não havia notícia de grupos tupi ao longo da costa de que antes eram senhores”.

Fonte: MOISES-PERRONE, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa Confederação dos Tamoios. *Mana*. 16 (2), p. 401-433, 2010.

Documento 2

Trecho do livro Concordância das leis de Portugal e das bulas pontifícias - Das quais umas permitem a escravidão dos pretos da África e outras proibem a escravidão dos índios do Brasil, de Dom José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho (1796).

“Quiseram os portugueses entrar naquelas terras: os índios se opuseram, principiaram as guerras, houveram prisioneiros, permitiu-se que os havidos em justa guerra fossem escravos para cultivarem as terras que se iam descobrindo, ainda incultas em toda a sua grande extensão. [...] Sendo, pois, o índio pouco hábil para a agricultura, que era o fim da escravidão, e indomável pelo meio da força, pois que enquanto ali houvesse uma serra, uma brenha e um asilo para um selvagem, seria mais fácil destruí-los do que sujeitá-los de repente a um trabalho para eles novo, e conhecendo-se também que era mais fácil chamá-los para a comunicação dos portugueses pelos meios doces e pacíficos da religião, foi necessário proibir a escravidão daqueles índios e declará-los livres para que, uma vez entrados na sociedade, se fossem com o tempo e com o exemplo acostumando ao trabalho e a um novo gênero de vida.”

Fonte: AZEREDO COUTINHO, José Joaquim da Cunha de. *Concordância das leis de Portugal e das Bulas Pontifícias das quais umas permitem a escravidão dos pretos da África e outras proibem a escravidão dos índios do Brasil*. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, Ministério da Justiça (1988).

Documento 3

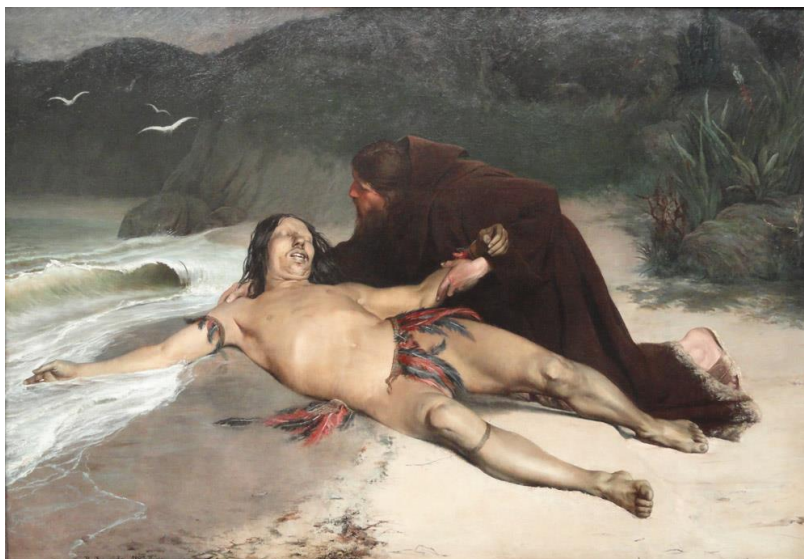


Imagem 9: “O último Tamoio”, quadro de 1883 de Rodolfo Amoedo retratando o extermínio dos *tamoios*.

Documento 4

Avaliação sobre os índios de Mato Grosso feita por Pires de Campos, no século XVIII

Continuando a subir rio Cuiabá faz barra nele o rio Manso, habitava nele outro lote de gentio chamado Pupuz, e subindo mais acima habita a nação chamada Araripoconés, estes são dois lotes e demandam de muita gente, eles muito valentes e muito guerreiros, senhores de suas armas e muito temidos de todos, e subindo mais acima habitam os Acopoconés, também são dois lotes muito grandes, e também muito guerreiros, em grande forma gentio muito vistoso. Subindo mais acima habita outro lote que lhe chamam Tambeguiz, subindo mais acima habita outro lote chamado Itapores, este é muito grande lote também de boa gente, e subindo mais acima às cabeceiras do dito rio, na Chapada, habita outro lote o qual anda por 600 fogos; este chama-se Utamore-mirim. Todos estes nomeados são do mesmo viver e traje, assim em armas como em tudo o mais, são do corso e chegam com as suas bandeiras de fazer mal ao gentio chamado Bakairis, que estão sobre as vertentes Maranhão, e dali se seguem várias nações de gentio que tenho notícia, são aldeias infinitas e todo o gentio mui guerreiro e senhores de suas armas.

Fonte: SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História do Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002, p.61.

Documento 5



Imagem 10: “Os Guaicuru”, quadro de Jean Baptiste Debret, 1834.

Procedimentos:

- 1) Conforme o desenvolvimento dos conteúdos do 2º ano do Ensino Médio, abordar as guerras e revoltas ocorridas entre os colonizadores e os povos indígenas em resistência à submissão imposta a eles.
- 2) Apresentar ao longo das aulas os documentos citados que apresentam reflexões, percepções e posicionamentos sobre a participação dos povos indígenas nas lutas em defesa de seus territórios. Auxiliar os estudantes através de discussões sobre a postura adquirida por esses povos em defesa de sua identidade, a ter a compreensão de que os nativos não foram pacíficos no processo de dominação.
- 3) Por meio desses documentos, analisar junto aos estudantes o tipo de fonte, a linguagem, autor, contexto de produção e publicação, intencionalidades e imagens dessas revoltas como símbolos de resistência e liberdade, realizando discussões a partir do conteúdo histórico.
- 4) Auxiliar a leitura dos textos através do uso de dicionários, do livro didático e, se possível, articular com o professor de Língua Portuguesa para a compreensão da linguagem utilizada nos textos.
- 5) Durante o desenvolvimento da proposta, os estudantes precisarão realizar pesquisas sobre outros movimentos dos quais os indígenas participaram e que, geralmente, não são citados nos livros didáticos, como por exemplo: a Revolução Pernambucana, a Cabanagem e a Guerra do Paraguai.
- 6) Para o encerramento das atividades os estudantes farão a apresentação dos resultados de suas pesquisas em forma de seminários em grupo. Se possível também poderão ser realizadas rodas de conversas ou palestras com membros da comunidade indígena, caso houver alguma na região.

Duração da proposta: Um bimestre (dois meses) intercalando com as aulas regulares.

3.3 – 3ª Proposta: povos indígenas e diversidade cultural

Objetivo: Em consonância com os conteúdos históricos do 3º ano do Ensino Médio, abordar a temática da diversidade cultural entre os povos indígenas através de aulas oficinas.

Público-alvo: Estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Eixo temático: História das relações sociais, da cultura e do trabalho.

Temas transversais: Pluralidade Cultural.

Justificativa e descrição das atividades:

De acordo com os PCN para o Ensino Médio, o ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas e valores. Sendo assim, entende-se que os estudantes terão mais facilidade de compreensão do processo histórico se ele estiver mais próximo de sua realidade.

Todavia, sabemos que no Brasil há diferentes realidades étnicas e regionais, o que dificulta o entendimento de alguns conceitos por estarem tão distantes da realidade de alguns estudantes.

Pensando nisso, a atividade propõe a realização de um projeto pedagógico voltado para as diferentes culturas dos povos indígenas habitantes no Brasil. Segundo os PCN, “[...] cultura é um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, costumes, regulamentos, habilidades, capacidades e hábitos construídos pelos seres humanos em determinadas sociedades, em diferentes épocas e espaços”¹⁴³.

Portanto, com base na diversidade populacional indígena brasileira e em consonância com os conteúdos propostos pelo livro didático, essa atividade procura promover uma melhor compreensão dos aspectos culturais indígenas através da análise dos documentos e das discussões realizadas em sala de aula, contemplando, dessa forma, as questões relacionadas ao subtema história das relações sociais e culturais e ao tema transversal pluralidade cultural.

Documento 1

Texto referente ao censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). “Segundo o Censo 2010, do total de 896,9 mil índios, 63,8% residia na área rural e 36,2% na área urbana. Pela primeira vez o Censo investigou a quais etnias esses indígenas pertencem, ou seja, a quais comunidades definidas por afinidades linguística, cultural e social. Foram encontradas 305 etnias, sendo a maior a Tikúna, que representa 6,8% da popu-

¹⁴³ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000, p. 71-72.

lação de índios. Também foram identificadas 274 línguas indígenas, sendo que do total de indígenas com 5 anos ou mais de idade, 37,4% declaram falar uma dessas línguas”. (IB-GE, 2012)

Documento 2

Aculturação: Termo criado por antropólogos anglo-saxões no final do século XIX, Panoff e Perrin (1979). “A aculturação é o nome dado ao processo de troca entre culturas diferentes a partir de sua convivência, de forma que a cultura de um sofre ou exerce influência sobre a construção cultural do outro. Esse processo, porém, não deve ser confundido com outros fenômenos da interação entre culturas diferentes, como a assimilação cultural, processo em que um grupo cultural assimila ou adota costumes e hábitos de uma outra cultura em detrimento da sua. Nesse processo, a cultura “original” de um grupo é gradualmente substituída e se perde no decorrer do tempo. Embora possa ser um catalizador para essa assimilação, nem toda adoção de traços culturais diferentes resulta na substituição ou no abandono de outro aspecto cultural”.

Fonte: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/aculturacao.htm>. Acesso em: fev. 2020.

Documento 3



Imagem 11: Semana da consciência cultural. Aldeia Urbana Darcy Ribeiro. Campo Grande, MS. Foto: Marcos Ermínio. Fonte: <<https://www.jornalcorreiooms.com/2019/04/com-dancas-e-desfiles-aldeia-urbana.html>>. Acesso em: fev. 2020.

Documento 4



Imagem 12: Em festa, índios Terenas recebem memorial da cultura indígena totalmente reformado. Campo Grande, 27/03/2018. Foto: Gerônimo Interlandi. Fonte: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/em-festa-terenas-recebem-memorial-da-cultura-indigena-totalmente-reformado/>>. Acesso em: fev. 2020.

Documento 5



Imagem 13: Grupo Indígena *Kaingang* – Semana dos Povos Indígenas, Presidente Prudente, SP. Foto: Thami-res Motta. Fonte: <https://www.portalprudentino.com.br/noticia/cultura/show--oficinas-e-bate-papo-destacam-cultura-indigena-neste-mes>. Acesso em: fev. 2020.

Procedimentos:

- 1) Conforme o desenvolvimento dos conteúdos do 2º ano do Ensino Médio, destacar a presença de diferentes etnias indígenas presentes no território brasileiro. Em seguida abordar os conceitos de cultura e aculturação.
- 2) Analisar os documentos sugeridos e realizar uma reflexão acerca da temática indígena, das diferenças culturais e dos preconceitos e dificuldades enfrentados pela população indígena para manter suas tradições.
- 3) Discutir o conceito de aculturação e apropriação cultural e realizar uma roda de conversas sobre os povos indígenas que vivem na região urbana e rural.
- 4) Auxiliar a leitura e interpretação dos textos através do uso de dicionários, enciclopédias e livro didático. Organizar um glossário com as palavras indígenas encontradas no decorrer da pesquisa.
- 5) Se possível articular com os professores de Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Sociologia, promovendo um trabalho interdisciplinar.
- 6) Realizar oficinas ou discussões tendo como foco a permanência das práticas culturais indígenas no mundo contemporâneo. Reportagens em jornais, revistas, sites ou vídeos podem auxiliar, oferecendo subsídios aos estudantes no momento das aulas.
- 7) Durante o desenvolvimento da proposta os estudantes farão pesquisas orientadas abordando as diferentes etnias em todas as regiões do país, abordando aspectos como: língua, danças, cerimônias e rituais, danças, festas, artesanato e comidas típicas.
- 8) Para o encerramento da proposta os grupos apresentarão os resultados da pesquisa em forma de seminários. Também pode-se pensar na realização de uma mostra cultural, com a apresentação dos resultados e palestras com membros de comunidades indígenas, dependendo da localização regional.

Duração da proposta: Um bimestre (dois meses) intercalando com as aulas regulares.

Bibliografia de apoio sugerida:

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SILVA, Giovani José da (Org.). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Comunidades indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 192-212.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é resultado do Programa de Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e teve como objetivo realizar uma análise das representações indígenas nos livros didáticos de História para o ensino médio tendo como base a Lei n. 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas de educação básica de todo o Brasil. Para a realização da análise foi escolhida a Coleção História em Debate, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, sendo a única coleção aprovada que apresenta como proposta pedagógica o trabalho através de eixos temáticos.

Através desta pesquisa constatamos que as últimas décadas do século XX constituíram um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar as práticas educativas em nosso país. Atualmente, é possível confirmar a existência de uma diversidade de formas de ensinar e aprender história, principalmente após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e, mais recentemente, pelo processo de padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos através do PNLD. Percebemos então que uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história desenvolvido na educação básica se consolidou entre nós¹⁴⁴.

Esses debates culminaram em diversas críticas ao método tradicional quadripartite do ensino de História, propondo o rompimento do conteudismo linear e evolutivo no qual o livro didático e a palavra do professor são as únicas ferramentas de ensino. Entre as alternativas sugeridas para a renovação do ensino aparece a proposta pelos eixos temáticos com o propósito de transformar o ensino em um lugar de conhecimento histórico e não meramente de sua reprodução. Nessa proposta, a experiência de vida, o cotidiano e as vivências dos estudantes são levados em consideração ao trabalhar conceitos históricos, envolvendo-os no processo de ensino e transformando-os em sujeitos da História e não apenas expectadores.

¹⁴⁴ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003, p. 36.

Apesar de muito discutida e considerada eficaz entre os estudiosos, a proposta por eixos temáticos não obteve êxito em meios aos educadores e as editoras acabaram por não produzir materiais didáticos pautados nessa perspectiva de ensino, o que ficou visível nas últimas edições do PNLD que trouxeram, em grande maioria, materiais elaborados com a proposta linear quadripartite de ensino de História. A Coleção História em Debate, objeto de análise desta pesquisa, por exemplo, foi a única coleção a apresentar uma proposta diferenciada da tradicional no PNLD de 2018.

O movimento historiográfico e educacional ocorrido nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, foi responsável por apresentar uma nova configuração do ensino de história. Todavia, essas não foram as únicas modificações ocorridas nesse período. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula, o que permitiu que temáticas até então silenciadas no processo de ensino, entre as quais podemos destacar a temática indígena, ganhassem maior visibilidade tanto nos materiais didáticos como nas salas de aula.

Entretanto, apesar de ser discutida como temática a ser estudada desde meados da década de 1990, período em que foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a história indígena somente passou a compor o currículo obrigatório a partir de 2008, ano da promulgação da legislação específica (Lei n. 11.645/2008), embora que ainda não tenha sido satisfatoriamente contemplada pelos livros didáticos e escolas brasileiras.

De acordo com Marlene Cainelli, Márcia Teté e Sandra Oliveira,

[...] embora um bom caminho tenha sido percorrido nas últimas décadas, [ainda] tratamos desse assunto a partir dos ditames se uma escola que se recusa a assumir que o ensino de temas complexos e sensíveis passa também por repensar a lógica disciplinar que impera nos documentos curriculares e que, sendo assim, vai reverberar nos materiais didáticos¹⁴⁵.

Com a análise dos livros didáticos da Coleção História em Debate elaborada para esta pesquisa, pudemos verificar a permanência da reprodução de estereótipos, embora apresentem uma perceptível evolução em relação ao tratamento dispensado às relações étnico-raciais, ainda apresentam os conteúdos referentes a essa temática de forma muito epistémica. Ainda é muito visível que a presença dos povos indígenas nos livros didáticos con-

¹⁴⁵ CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Márcia Elisa Teté; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, n° 14, 2018, p. 64.

tinua tendo maior visibilidade durante o processo de colonização e, desaparecendo na sequência, demonstrando noções etnocêntricas, desconsiderando os saberes indígenas, entre outros aspectos. O próprio Guia do Livro Didático “sugere que o professor procure ampliar a abordagem sobre os povos indígenas”, uma vez que:

A história dos povos indígenas no Brasil prioriza a sua presença no processo de colonização da América Portuguesa, por meio do contato com colonizadores e como parte de contexto político posterior à Constituição brasileira de 1988, que definiu um importante marco legal na conquista dos direitos desses grupos. As lutas e resistências desses povos pela demarcação e posse de terra, assim como outros temas contemporâneos, são tratados pontualmente como parte de boxes complementares¹⁴⁶.

Contudo, também foram encontrados alguns avanços, mesmo que sutis, no tratamento dado a temática indígena e à diversidade cultural, como a veiculação de informações mais atualizadas e a atuação das sociedades indígenas na luta pelo reconhecimento. Se compararmos os livros didáticos analisados para a realização desta pesquisa com os manuais didáticos anteriores a promulgação da Lei n. 11.645/2008 poderemos perceber que, mesmo em momentos episódicos, as sociedades indígenas não estavam presentes na atualidade.

Dessa forma, concluímos que a Lei n. 11.645/08, por si só, não garante que os conteúdos de história e cultura indígenas sejam realmente trabalhados nas salas de aulas. É necessário promover, cada vez mais, uma educação multicultural para que se consiga um equilíbrio entre a preocupação da integração bem-sucedida e todo o seu enraizamento na cultura de origem. Parte dessa problemática deve-se, também, ao despreparo da sociedade em lidar com o multiculturalismo existente no Brasil o que explica as duras críticas recebidas pela primeira versão proposta da BNCC de História, que assumia uma seleção de conteúdos que contemplava mais a História do Brasil, em detrimento da História europeia, e propunha uma maior abordagem sobre as sociedades indígenas.

É na figura do professor que se encontra o sujeito principal, mas não único, na aplicação ou não da legislação no espaço escolar, entretanto, é importante levar em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar a temática indígena, princi-

¹⁴⁶ GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. *História*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2017, p. 85.

palmente em virtude da escassez de materiais didáticos produzidos e da ausência de conteúdos atualizados. Por isso, com o objetivo de auxiliar nesse processo, elaboramos algumas propostas de atividades para subsidiar e auxiliar no trabalho docente para aplicação da temática indígena em sala de aula, uma vez que a escola é um lugar de diferentes sujeitos e, por isso torna-se o local perfeito para se trabalhar a diversidade cultural. Instigando o interesse dos estudantes e incentivando o respeito às diferenças.

A educação confronta-se hoje com uma riqueza de culturas diferenciadas e por isso devemos incentivar o respeito ao pluralismo. Utilizando as palavras de Reinaldo Matias Fleuri, “a perspectiva intercultural de educação implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e dos seus pontos de vista”¹⁴⁷.

¹⁴⁷ FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CAN-DAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: Brasil, 2001, p. 79.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

_____. Formação da alma e do caráter nacional: o ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Comunidades indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, 2012.

AMORIM, A. R. A. de. As imagens e o ensino de História: uma proposta metodológica para o ensino de História. In: SEMINÁRIO do Ensino de História. 4., 2001, Recife. *Anais*. Recife, 2001.

AMORIM, Roseane Maria de. *História e eixos temáticos: uma questão em debate*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses*. Londrina, v.3, n. 6, jul./dez. 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZAMBONI, Ernesta. Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural. In: GALZERANI, Maria Carolina

Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: contexto, 1998 – (Repensando o Ensino).

_____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

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

_____. Em foco: História, produção e memória do livro didático. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, set./dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15/7/2019.

_____. *Decreto n. 5.051/2014*, promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 17/7/2019.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996*. Artigo 26. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html>. Acesso em: 15/7/2019.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2018. *História: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRITO, Edson Machado de. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras*. Dourados, v. II, n. 20, jul./dez. 2009.

CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Márcia Elisa Teté; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, 2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*. Porto Alegre. num. 4, v. 3, jan./jun, 2016.

_____. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7. Nº 14.

COELHO, Mauro César. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

DI FELICE, Massimo. *Sociologia, Ciência & Vida*. São Paulo, ano I, n.3, p.45, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A Base Nacional Comum Curricular: parecer de Marieta de Moraes Ferreira*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A comissão nacional do livro didático durante o Estado Novo (1937 - 1945)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008.

FERTIG, André. História, memória e o Império do Brasil: Januário da Cunha Barbosa, Karl von Martius e a criação de um passado para o Brasil. In: *Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas/UFMS*, v. 19, n. 01, jan/jun, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: Brasil, 2001.

- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: *Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação brasileira*. Natal, 2002.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013.
- GATTI JR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.
- GOBBI, Isabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.
- GRUPIONI, Luís Donisete. Livros Didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L. da S.; GRUPIONI, Luis Donisete (Org.). *A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/UNESCO, 2004.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.
- MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos Indígenas e a Lei n. 11.645: a (in)visibilidades no Ensino da História do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2012.
- MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane de. *História em Debate*. 4. ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 59, 2010, p. 53-72.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018.

_____. A “cunha” pós-colonial no currículo eurocentrado”. O que a Lei n. 10.639/03 tem a dizer para a Historiografia do Ensino de História no Brasil. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (Org.). *Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica*. Curitiba: W&A Editores, 2016.

_____. *O Brasil inventado pelo Visconde de Porto Seguro: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a construção da ideia de Brasil-Colônia no Brasil Império (1838-1860)*. Cuiabá: Entrelinhas, 2015.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v. 7, n. 13, jul./dez, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? *História & Ensino* (UEL), Londrina/PR, v. 11, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Edson. O ensino da História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, 2012, p. 213-223.

SILVA, Giovani José da (Org.). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei n. 11.645/2008. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 17, n. 2, mai./ago. 2010.

SILVA, Phábio Rocha da. A (In)visibilidade indígena no livro didático de História do Ensino Médio. *Anais do XVI Encontro Regional da ANPUH/RJ*, Rio de Janeiro, 2014.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Digressões sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica – Introdução*. Itajaí: Maria do Cais, 2007.