



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

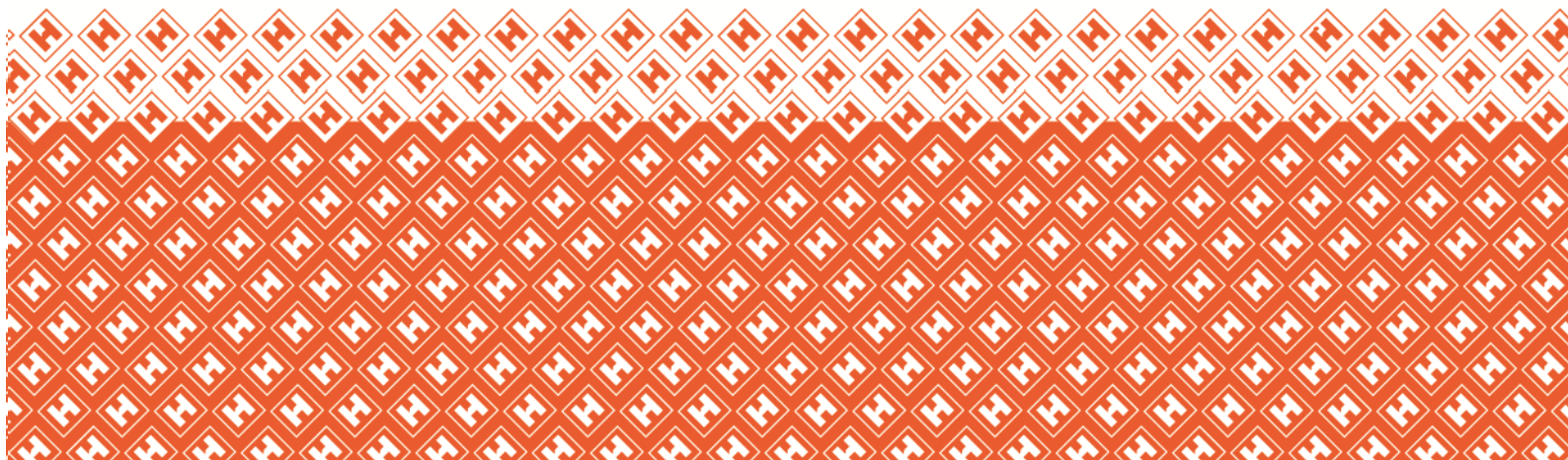
---

**ALINE SAVOINE**

**ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI N° 11.645/08: ENTRE O DEVER DE MEMÓRIA E  
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

**AGOSTO / 2021**



**ALINE SAVOINE**

**ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 11.645/08: ENTRE O DEVER DE MEMÓRIA E  
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador: Professor Dr. Marion Machado Cunha**

**CÁCERES  
2021**

**ALINE SAVOINE**

**ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 11.645/08: ENTRE O DEVER DE MEMÓRIA E  
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT)**  
**(Orientador)**

---

**Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)**

---

**Professor Dr. Walter Günther Rodrigues Lippold (IFRS)**

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a minha família e amigos. A minha companheira de vida, Valléria, agradeço pelo carinho e compreensão durante esse percurso e por compartilhar comigo os momentos de angústias e alegrias.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus por ter me concedido saúde e persistência para enfrentar todos os obstáculos nessa jornada. A minha família e amigos pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis. Aos meus irmãos Alison e Amauri, meu pai Claudiomiro, minha mãe Aparecida, minha tia Vera Alice e minha avó Júlia, obrigado por todas as palavras de apoio.*

*Ao meu Orientador professor Dr. Marion Machado Cunha meu agradecimento e admiração, pela orientação e principalmente pela forma dedicada que me acompanhou.*

*Aos/as professores/as do Programa do Mestrado Ensino de História- ProfHistória, da Universidade do Estado de Mato Grosso, que dedicaram um pouco de seu tempo para nos ensinar.*

*Meus agradecimentos aos Professores Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer e Dr. Walter Günther Rodrigues Lippold pelas sugestões e contribuições.*

*Aos entrevistados (professores) que corroboraram com a pesquisa e confiaram na pesquisadora ao longo das entrevistas.*

*Aos meus colegas de caminhada os quais compartilhei momentos de alegria, angústia, desânimo e principalmente conhecimentos. Um agradecimento especial a colega Vera Lúcia e Kaique que sempre estavam dispostos a ouvir todas as minhas reclamações nos momentos mais difíceis.*

*Agradeço a CAPES pela bolsa concedida que muito auxiliou no desenvolvimento deste estudo.*

*Meus agradecimentos a Escola Municipal Luiz Carlos Alves, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Lambari D'Oeste e a Escola Estadual Padre José de Anchieta pela compreensão e apoio durante essa jornada.*

*Agradeço aos amigos da Escola Estadual Rui Barbosa do Distrito de Monte Castelo, local que contribuiu enormemente para o meu desenvolvimento profissional, guardo em meu coração as amizades que cultivei.*

*Agradeço aos Professores e Amigos Ms. Acir Montecchi e Ms. Inês Deliberai Montecchi, com quem compartilhei momentos memoráveis desde minha graduação, na*

*Universidade do Estado de Mato Grosso. Amigos que permanecem na minha caminhada acadêmica e pessoal. Obrigado por me receber em sua família.*

*Em especial agradeço a minha companheira Valléria Medeiros dos Santos pela compreensão e paciência que demonstrou nos últimos tempos. Você me motiva a ser um ser humano melhor todos os dias.*

## EPÍGRAFE

*Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou uma via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro. Mas cada um via uma coisa diferente, e cada um portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.*

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

Esta dissertação é resultante de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como ocorre a implementação da Lei Federal n.º 11.645/08 na educação básica no município de Lambari D'Oeste/MT a partir das vozes de professores egressos do Curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário “Jane Vanini”, situado na cidade de Cáceres, que atuam nas escolas municipais e estaduais do município. O referencial teórico-metodológico baseia-se na abordagem qualitativa, combinando a análise de fontes orais com entrevistas dos professores da disciplina de História, valendo-se de estudos de documentos como orientações curriculares nacionais e estaduais, diretrizes e na produção bibliográfica sobre o tema. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores de História, que lecionam da educação básica, egressos da UNEMAT. Nossa inquietação é compreender as múltiplas vozes dos colaboradores: suas vivências e experiências sobre suas práticas pedagógicas a respeito do tema estudado. O estudo realizado indica os desafios impostos ao ensino de história, após a implementação da lei 11.645/08, potencializadas com as questões presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e agora evidenciadas na Base Nacional Comum Curricular e na Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, compõem um necessário enfrentamento por parte dos professores da educação básica. Defendemos, neste estudo que a lei 11.645/08 é um movimento histórico que abre possibilidades para a interpretação de múltiplas visões que coexistente e que buscam romper com o silenciamento dos povos indígenas na história oficial. Destacamos, ainda, que essa investigação nos permitiu a mobilizar reflexões sobre o conceito de dever de memória, como um instrumento teórico/metodológico capaz de promover e potencializar saberes acerca da história e cultura dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** Lei n.º. 11.645/08. Ensino de História. Dever de memória. Vivências e Experiências Docentes.



## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that aimed to analyze how the implementation of Federal Law 11.645/08 occurs in basic education in the municipality of Lambari D'Oeste/MT from the voices of teachers who graduated from the Undergraduate Course in History at the Mato Grosso State University (UNEMAT), University Campus "Jane Vanini", located in the city of Cáceres. The theoretical-methodological reference is based on a qualitative approach, combining the analysis of oral sources with interviews with history teachers, making use of studies of documents such as national and state curricular guidelines, directives and bibliographic production on the subject. The subjects of the research were four history teachers, who teach basic education, graduates of UNEMAT. Our concern is to understand the multiple voices of the collaborators: their lives and experiences about their pedagogical practices regarding the studied theme. The study indicates the challenges imposed on the teaching of history, after the implementation of the law 11.645/08, potentiated with the issues present in the Law of Directives and Bases of National Education (BRASIL, 1996), in the National Curricular Parameters, and now evidenced in the Common National Curricular Base and in the Curricular Reference Document for Mato Grosso, compose a necessary confrontation on the part of basic education teachers. We argue in this study that the law 11.645/08 is a historical movement that opens possibilities for the interpretation of multiple visions that coexist and seek to break with the silencing of indigenous peoples in official history. We also emphasize that this research allowed us to mobilize reflections on the concept of memory duty as a theoretical/methodological instrument capable of promoting and enhancing knowledge about the history and culture of indigenous peoples.

**Keywords:** Law nº. 11.645/08. History teaching. Duty of Memory. Teaching Experiences and Experiences.

## LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1- MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CÁCERES EM MATO GROSSO .....</b>	<b>60</b>
<b>FIGURA 2 - FOTO DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO “JANE VANINI” .....</b>	<b>62</b>
<b>FIGURA 3 - MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAMBARI D’OESTE EM MATO GROSSO .....</b>	<b>70</b>
<b>ILUSTRAÇÃO 1 - COMPOSIÇÃO DO CÓDIGO ALFANUMÉRICO .....</b>	<b>51</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – MEMBROS DO GRUPO COLONIALIDADE/MODERNIDADE DE ACORDO BALLESTRIN.....</b>	<b>38</b>
<b>QUADRO 2 - ETAPAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>	<b>43</b>
<b>QUADRO 3- ETAPAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>	<b>43</b>
<b>QUADRO 4 – REGISTROS DOS INDÍCIOS DA PERSPECTIVA DECOLONIAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012.....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 5 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE LAMBARI D’OESTE .....</b>	<b>69</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED-** A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
- ANPUH-** Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- CEFAPRO-** Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
- CIMI-** Conselho Indigenista Missionário
- CNBB-** Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- CONSED-** Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
- DRC-MT-** Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
- EJA-** Educação de Jovens e Adultos
- LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- FCUC-** Fundação Centro Universitário de Cáceres
- FCESC-** Fundação de Ensino Superior de Cáceres
- FESMAT-** Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
- FUNAI-** Fundação Nacional do Índio
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB-** Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica
- IESC-** Instituto de Ensino Superior de Cáceres
- MEC-** Ministério da Educação e Cultura
- OTI-** Organização Internacional do Trabalho
- ONU-** Organização das Nações Unidas
- PNPIR-** Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
- PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD-** Programa Nacional de Livros Didáticos
- PNE-** Plano Nacional de Educação
- PPP-** Projeto Político Pedagógico
- SEDUC-** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
- CEFAPRO-** Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica
- SEPPPIR-** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- UNDIME-** União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

**UNEMAT-** Universidade do Estado de Mato Grosso

**UnB-** Universidade de Brasília

**PUC-RJ-** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: os sujeitos da pesquisa e a composição da dissertação.....</b>	<b>14</b>
<b>2 A LEI Nº. 11.645/08 NO ENSINO DE HISTÓRIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES: DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS AO “DEVER DE MEMÓRIA” .....</b>	<b>21</b>
2.1 DA CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DA LEI N. º11.645/08 AO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O DIREITO, O RECONHECIMENTO E REAFIRMAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	21
2.2 OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA .....	31
2.3 A TEMÁTICA INDÍGENA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO.....	42
2.4 O “DEVER DE MEMÓRIA”: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA .....	55
<b>3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ENTRE O LUGAR DE FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO .....</b>	<b>60</b>
3.1 O LUGAR DA FORMAÇÃO: A UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO .....	60
3.2 O LUGAR DE FALA: ATUAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	68
<b>4 A O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES .....</b>	<b>73</b>
4.1 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: NAS VOZES DE PROFESSORES .....	73
4.2 MUDANÇAS NAS NORMATIVAS E ORIENTAÇÕES: NAS VOZES DE PROFESSORES .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A - Carta Cessão .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO: os sujeitos da pesquisa e a composição da dissertação

Esta Dissertação, denominada, *Ensino de História e a Lei nº 11.645/08: entre o dever de memória e as práticas pedagógicas*, qualifica-se por objeto voltado para a área de Ensino de História, como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História<sup>1</sup> (ProfHistória), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário “Jane Vanini”, localizado no município de Cáceres<sup>2</sup>. A Dissertação foi realizada sob orientação do Professor Doutor Marion Machado Cunha.

Cabe salientar que como professora/pesquisadora no ensino de História<sup>3</sup> tenho o interesse de analisar as emergências pedagógicas e os alcances dos conteúdos relacionados ao ensino da história e cultura indígena na educação básica.

A opção por investigar sobre a implementação do Ensino de História e Cultura Indígena a partir das vozes de professores das Escolas do Município de Lambari D’Oeste se constituiu a

---

<sup>1</sup> Ao referirmos ao ensino de história (em minúsculo), designamos as ações pedagógicas e curriculares de conteúdos mobilizadas na disciplina de História, tanto na educação básica quanto na formação de professores. Ao usarmos ensino de História (somente o “H” maiúsculo), apontamos para foco de centralidade de pesquisa e debates enquanto produção acadêmica e científica. E, ao referir ao Ensino de História, direcionamos para disposição regulada por documentos oficiais e normativos da educação direcionada para a formação na área de História. Das citações manteremos a forma dos autores. O mesmo critério será utilizado para a composição de história e cultura indígena. Desta, com grafia em caixa baixa serve para designar as ações pedagógicas e curriculares de conteúdos mobilizados na disciplina de História, tanto na educação básica, quanto na formação de professores, e, também, referindo aos fenômenos dos processos históricos e culturais. Quanto a escrita História e Cultura Indígena, designamos a área temática de produção e debates acadêmico-científicos e, também, para referir aos documentos oficiais e reguladores.

<sup>2</sup> O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional, é um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). Tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, visando dar qualificação certificada para o exercício da profissão. O mestrado organizado em Rede Nacional, com a participação de várias instituições de ensino superior associadas, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dentre as instituições que participam, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) tem o mestrado ofertado no campus Universitário de Cáceres, localizado no sudoeste do estado de Mato Grosso (MT).

<sup>3</sup> Tendo em vista a personalidade da pesquisadora, neste primeiro momento do texto da introdução, recorreremos à primeira pessoa do singular. Ao terminar minha graduação em Licenciatura Plena em História no ano de 2007, ingressei como docente na disciplina de história em escolas públicas, a primeira escola em que lecionei foi a Escola Estadual José Bejo, posteriormente lecionei em uma Escola do Campo localizada no município de Porto Esperidião, na comunidade do Aguapei, na Escola Municipal Santo Antônio, após um ano e meio nessa escola, passei a lecionar na Escola Estadual Rui Barbosa, no distrito de Monte Castelo, lecionei por cinco anos nessa escola. Após nove anos como professora contratada, passei em um concurso público na cidade de Lambari D’Oeste, município localizado na microrregião 531 – Jauru, sudoeste mato-grossense, como servidora efetivada no cargo de professora do Ensino Fundamental. Ao passar pelo estágio probatório de três anos, procurei dar continuidade a minha formação acadêmica por meio do ProfHistória para aprimorar-me em uma área que, apesar de exercer há mais de dez anos, ainda sinto dificuldades em trabalhar em sala de aula com a História na perspectiva da cultura indígena. Foram (e são) situações de menear os saberes teóricos/metodológicos apreendidos na Universidade e construir com os alunos um saber histórico e um saber escolar. Desta forma, ingressei no ProfHistória e pude desenvolver uma série de reflexões sobre diversos temas vinculados ao ensino de história, como, por exemplo, ensino de história da África e a Lei 11.645/08 (este último me proporcionando as reflexões iniciais sobre o que eu queria trabalhar na dissertação).

partir da minha vinculação acadêmica e profissional relacionada a temática.

Minha inquietação, mobilizou-me a propor análises e reflexões que levaria a composição desta dissertação e na proposta do produto pedagógico. Dessa forma, partiu-se para problematizar a respeito da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Indígena no ensino de História que me levou a problematizar sobre as práticas pedagógicas, considerando a Lei 11.645/08. Assim, o desejo de apreender as práticas pedagógicas dos professores de História após uma década da implementação, configurou-se no seguinte problema de pesquisa: que condições pedagógicas são desenvolvidas no ensino de história sobre o “dever de memória<sup>4</sup>” e suas correspondências com as produções de saberes sobre a História da Cultura Indígena<sup>5</sup>, considerando a Lei 11.645/08? Assim, o objetivo geral perpassou para analisar as condições pedagógicas no ensino de história quanto ao “dever de memória” e suas correspondências com as produções de saberes sobre a História da Cultura Indígena, considerando a Lei 11.645/08.

Nesta pesquisa, concentramo-nos em investigar questões que implicam em registrar e analisar os sentidos e significados nas falas dos professores investigados, suas experiências relacionadas ao estudo da temática da história e cultura indígena durante sua formação acadêmica, continuada e na formação pessoal. E, na mesma medida, apreender as relações pedagógicas no movimento das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais para o Estado de Mato Grosso (2012) e Base Nacional Comum Curricular (2017), de acordo a obrigatoriedade da Lei 11.645/08, no espaço escolar.

No trabalho de pesquisa foram analisadas as narrativas de professores de história egressos do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Cáceres, na Educação Básica, no município de Lambari D’Oeste<sup>6</sup>, Mato Grosso. A definição do Curso em Licenciatura em História, como critério para escolhas dos sujeitos,

---

<sup>4</sup> Por tratarmos de um conceito estruturante do objeto de pesquisa e delinear sua construção, usaremos o conceito dever de memória durante a exposição teórica entre aspas, situando sua mobilização. A partir do capítulo três faremos uso dessa categoria sem aspas, valendo-nos, assim, de sua qualidade de análise e discussão na apreensão do objeto. Das citações, manteremos o formato dos autores que qualificam o conceito.

<sup>5</sup> A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n.º 01 de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. A importância da Resolução para o cenário educacional atual reside na garantia do direito de negros, negras, indígenas e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e no estabelecimento de uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural no Brasil.

<sup>6</sup> O Município de Lambari D’Oeste já foi conhecido por Gleba Cerejeira, tendo sido adquirido e loteado pela família Fidelis. Em 20 de dezembro de 1991, por meio da Lei Estadual nº 5.914, foi criado o município. Localizado a 302 km da capital do estado de Mato Grosso (MT), Cuiabá, possui uma extensão territorial de 1.765,007 km<sup>2</sup> e uma população de 6.186 habitantes, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).



ocorre em razão de quatro movimentos distintos e combinados: ser um curso que é ofertado na região sudoeste do estado de Mato Grosso desde 1990, em razão da extinção do antigo curso de Estudos Sociais<sup>7</sup>. E, por essa oferta, ter sua inscrição histórica relacionada entre o ensino de história, a formação de professores de história e história de Mato Grosso, balizando-se, além do ensino, pela pesquisa e extensão. Considera-se ainda o fato de o Curso de História da UNEMAT, pela sua dimensão político-pedagógica, em seu conjunto, ser uma universidade de relações populares, constituída por sujeitos professores de vivências e lutas: “Apesar de todas as dificuldades para o coletivo de seus trabalhadores, os professores, centralmente, a UNEMAT correspondia mais do que um espaço de trabalho, constituía a dimensão da vida, um espaço de conjugação de trabalho e vida” (CUNHA, 2010, p.23). Em outras palavras, a UNEMAT é uma instituição marcada pelo mundo do trabalho dos professores e com vontade de coletividade do mundo da escola e, com ela, um ir se mobilizando para legitimar: uma instituição de caráter popular. Ainda soma-se o fato de o Curso estar uma região de historicidade indígena que comporta os processos e relações históricas dos sujeitos que nela atuam ou se formaram.

A razão desse critério implica em problematizar o Curso de Licenciatura em História da UNEMAT, Cáceres, seu currículo e suas formações político-pedagógicas em específico a partir da Lei 11.645/08. Essa definição serviu para orientar e situar quanto aos sujeitos entrevistados.

A investigação justifica-se pela relevância das demandas políticas e sociais da temática História e Cultura Indígena, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 11.645/08 em relação aos saberes e práticas pedagógicas mobilizados pelos professores de História.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa com a intencionalidade de situar os elementos e “fundamentos” de composição e “totalidade” do objeto (TRIVIÑOS, 1987). Para Triviños, na pesquisa qualitativa trata de o pesquisador se voltar para [...] “realidade concreta do fenômeno. Isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc” (1987, p. 74).

Foram utilizadas entrevistas realizadas com quatro professores de história, da Educação Básica, da rede pública de ensino no município de Lambari D’Oeste/MT, sendo: dois professores que atuam em escolas da rede Estadual de Ensino e dois em escolas da Rede

---

<sup>7</sup> De acordo com Cunha, “[...] em 1985, o governo do estado de Mato Grosso criou a Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC), pela Lei 4.960, de 19 de dezembro de 1985. Em 1989, a FCUC foi transformada em Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), pela Lei 5.495, de 17 de julho de 1989, com cursos de licenciatura em Letras, Estudos Sociais, Ciências. A Fundação era ligada à Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso. Antes de sua estadualização, essa Instituição havia sido criada pelo governo municipal de Cáceres, em 1978, pela Lei n. 703, denominada de Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), uma autarquia municipal” (2010, p. 157).

Municipal. O propósito das entrevistas foi o de criar elementos (informações) para compreender as ações e as práticas pedagógicas referentes à Lei n.º 11.645/08 no Ensino de História. Por isso, a implicação dos direcionamentos para situar as vozes (narrativas) e as representações dos professores, com esse foco. Dessas decisões, optamos por um formato de entrevista semiestruturado<sup>8</sup>, visando promover narrativas e situar a formação inicial, continuada e as práticas pedagógicas, quanto a temática indígena e sua obrigatoriedade na educação básica.

Embora fizéssemos a opção pela entrevista semiestruturada, sua elaboração pautou-se sobre o movimento da formação inicial até o atual estágio da condição de professor, partindo de suas vivências no campo educativo e experiências profissionais no ensino de história: sua base orientativa centrou-se na concepção da oralidade, narrativa, na perspectiva da história oral, que permitiu reconhecer e compreender as múltiplas vozes no campo da educação. A metodologia da História Oral serviu de organizador para captar narrativas dos sujeitos. Ou seja, a história oral foi um balizador para explorar o campo de produção narrativa. Ela se justifica por ser uma possibilidade adequada para compreender os sujeitos como composição histórica no movimento entre a história e a subjetividade. Em nosso caso, o ensino da história e cultura indígena, na educação básica. Para Portelli,

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma. (PORTELLI, 1997, p. 15)

Acreditamos que a história oral se apresenta como uma estratégia fundamental para termos, acesso as experiências e vivências dos professores em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do espaço escolar e suas conexões entre a formação e sua posição quanto ao ensino de história e o lugar dos povos indígenas, intencionado pela Lei n.º 11.645/08, situando passado e presente, com historicidade na articulação de fatos e relações subjetivas e objetivas da realidade, que orientam as representações históricas, inclusive da posição e leituras dos sujeitos professores de história.

---

<sup>8</sup> A entrevista semiestruturada, para Triviños (1987), consiste em uma disposição de questões básicas, das quais o pesquisador apenas as toma inicialmente, mas aberto aos novos direcionamentos da entrevista, novas questões, não previsto em razão do lugar do pesquisado oferecer um campo muito amplo de possibilidade de novas interrogações. Assim, o pesquisador toma como base um roteiro de questões, partindo “[...] de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (1987, p. 146). Ainda, desse modo, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de entrevistado e sobre os mais variados tópicos” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.34).

A partir das narrativas registradas, refletimos sobre questões como formação acadêmica e continuada, ações e práticas pedagógicas mobilizadas dentro do espaço educacional, voltadas para a história indígena e a relação destas com as representações desenvolvidas no ensino de história.

Nessa perspectiva, Pesavento afirma que:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2005, p.39).

Sob essa perspectiva que essa Dissertação se investe de uma pesquisa capaz de problematizar as práticas pedagógicas do ensino de História e de investir novas reflexões e análise das experiências dos Professores da Educação Básica.

As narrativas foram desenvolvidas em diálogo com as análises bibliográficas sobre o tema de estudo e fundamentada nos documentos das políticas públicas para a educação nacional e estadual.

Os professores(as) colaboradores(as) não foram identificados pelos nomes próprios. Para este propósito, optamos por utilizar as seguintes identificações Professor (a) I, II, III e IV.

Assim, nossa pesquisa revela que a Lei 11.645/08, sob o foco do “dever de memória”, se potencializa para promover uma pedagogia decolonial, capaz de balizar a história dos povos indígenas, enquanto produtores de outras formas de pensar e viver: reconhecer a história e a cultura desses povos.

Diante dessas orientações, estão assim organizados os capítulos como seguem para exposição do objeto de pesquisa. O capítulo, intitulado “*A LEI N.º 11.645/08, DESAFIOS E POSSIBILIDADES: DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS AO “DEVER DE MEMÓRIA”*” faz referência aos movimentos nacionais e internacionais de reconhecimento dos povos indígenas. No âmbito da educação apresenta as mobilizações geradas pela Lei n.º 11.645/08 na definição de políticas educacionais, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). As Orientações para Educação Étnico-raciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular (DRC) para Mato Grosso. São realizadas reflexões e discussões sobre as concepções e as representações sobre os povos indígenas, mobilizando a perspectiva Decolonial, como uma possibilidade de ruptura com as representações estereotipadas nas práticas pedagógicas. Para encerrar o capítulo, destaca-se o conceito de “dever de memória” no ensino de História como uma possibilidade para atender o que a Lei reivindica.

Na terceira seção, denominada de “*OS SUJEITOS DA PESQUISA: ENTRE O LUGAR DE FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO*”, são realizadas discussões, problematizações e reflexões sobre a criação da Universidade do Estado de Mato Grosso, a formação do Curso de Licenciatura em História e os processos de adequação do Curso para atender as demandas impostas pela Lei n.º 11.645/08. Direcionamos assim, como, registros de indícios da perspectiva decolonial no Projeto Político Pedagógico do Curso de História. O objetivo empreendido nessa análise concretiza-se em compreender Currículo do Curso, da forma como se mobilizou e se potencializou nas ações pedagógicas dos professores de História, situando as competências que valorizem as multiplicidades étnicas e culturais dos povos originários do Brasil. Apresentamos, ainda, os sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores de História, da Educação Básica, egressos do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – (UNEMAT), Campus Cáceres.

No capítulo, denominado “*A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES*”, realizamos a discussão e análises das entrevistas dos colaboradores, confrontando suas avaliações sobre o estudo e os debates sobre temática História e Cultura Indígena durante a sua formação acadêmica e continuada, bem como as vivências pessoais. Voltamo-nos para discutir e analisar as narrativas dos professores na articulação com o papel das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2012), e das Orientações para a Educação das Relações Etnicorraciais no Currículo, no movimento da formação escolar e das ações pedagógicas, ou seja, perquirir os impactos dessas orientações da formação escolar. Estes foram os fios condutores centrais para compreender se produziu nas práticas pedagógicas dos professores de História e se produz (ou produziu) um “dever de memória” e as correspondências sobre a História da Cultura Indígena, de acordo a obrigatoriedade da Lei 11.645/08. Dito de outra forma, explicitar como se produziu e se mobilizou mudanças no campo das ações pedagógicas do professor no espaço escolar e em que relações com a Lei 11.645/08 e as conexões com o “dever de memória”. Em suma, dialogamos com as vozes (sob forma de narrativas) dos professores sobre suas experiências pedagógicas e leituras de realidade a respeito dos estudos e debates sobre a história e a cultura indígena, na Educação Básica.

Nas “Considerações Finais” realizamos um fechamento da centralidade dos achados da pesquisa, do problema da pesquisa ao objeto pesquisado, que se estruturaram, viabilizaram e qualificaram as relações, as conexões, as práticas pedagógicas dos professores de ensino de História de acordo com a Lei 11.645/08. Almejamos, sem ambição de esgotar a discussão sobre o tema, colaborar para o aprofundamento das discussões relacionadas ao ensino de História e

Cultura Indígena, na educação básica. Assim como contribuir com as práticas pedagógicas dos Professores e construir “pontes” e que possibilite romper com os silenciamentos e os estereótipos no ensino de história.

## **2 A LEI Nº. 11.645/08 NO ENSINO DE HISTÓRIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES: DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS AO “DEVER DE MEMÓRIA”**

Para o nosso propósito de investigar os saberes e práticas pedagógicas mobilizados pelos professores de História, a partir da promulgação da Lei Federal nº. 11.645/08. Consideramos relevante compreender as demandas políticas e sociais da temática História e Cultura Indígena. Assim sendo, nessa seção, inicialmente apresentamos as principais bases legais, nacionais e internacionais. Assim, como, as políticas educacionais relacionadas ao Ensino de História e Cultura Indígenas.

Consideramos imprescindível entender as emergências e os desafios para o ensino e aplicabilidade da Lei 11.645/08, para tal, buscamos evidenciar alguns obstáculos para sua viabilização.

Nessa perspectiva, dialogamos com a perspectiva decolonial que contribuiu para as reflexões acerca dos desafios encontrados na experiência pedagógica. E, procuramos entender, como as representações sobre os povos indígenas se consolidam na prática docente.

Ao evidenciarmos as demandas dos povos indígenas, nos apropriamos do conceito de “dever de memória”, como uma possibilidade e uma potencialidade para o ensino de história e cultura indígena. Essas reflexões nortearam a composição dessa seção.

### **2.1 DA CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DA LEI N.º 11.645/08 AO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O DIREITO, O RECONHECIMENTO E REAFIRMAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 apresentou avanços importantes comparadas a Constituições anteriores e ao Estatuto do Índio<sup>9</sup>, assegurou aos povos indígenas o direito à diferença e o direito sobre suas terras em conformidade ao que roga o Artigo 231<sup>10</sup>. Assim como, também, trouxe significativa contribuição ao declarar que o ensino de história deve levar em conta as diferentes culturas e etnias presentes na formação do povo brasileiro, “§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, Artigo 242, inciso 1.º).

---

<sup>9</sup> A Lei N.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Designado Estatuto do Índio. “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973). Esta Lei pautava-se pela compreensão de que os povos indígenas deveriam ser integrados a nação, enfatizando a assimilação dos povos indígenas. Sobre os avanços importantes conquistados com Constituição Federal de 88, destacamos duas questões que as diferenciam do “Estatuto do Índio”: o fim da perspectiva de assimilação e as questões do direito as terras indígenas como algo que não depende do Estado, sendo assim, reconhecendo seu direito originário. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/pdf/legislacao\\_constituicao\\_federal.pdf](http://www.cfess.org.br/pdf/legislacao_constituicao_federal.pdf). Acesso: 06 de abril e 2021.

<sup>10</sup> Cf. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Título VIII "Da ordem social", Capítulo VIII Dos Índios, Artigo 231.

Garantir integral e efetivamente o que é disposto na Constituição é um desafio e um processo vagaroso, a atuação dos povos indígenas, das Universidades e das Escolas é fundamental para a conscientização da sociedade. Conforme Gersem dos Santos Luciano<sup>11</sup>:

Nos últimos vinte anos, os povos indígenas do Brasil, por conta de muita luta, mobilização e pressão política, foram conquistando gradativamente o *status* político de cidadania brasileira, o que significa, na prática, a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros enquanto continuam adotando os seus modos próprios de viver, de pensar, de ser e de fazer. O alcance da cidadania significa para os índios uma faculdade ainda remota de dupla cidadania: indígena e brasileira ou planetária. Isto porque os povos indígenas conquistaram a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto, esses direitos estão longe de serem respeitados e garantidos. (2006, p.87)

O movimento de âmbito internacional que buscava assegurar a povos indígenas seus direitos e o reconhecimento de sua cultura, história e tradições, se formalizou com a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989)<sup>12</sup>. Ela, se voltou especificamente para os direitos humanos dos povos indígenas<sup>13</sup> – mesmo sendo reconhecida oficialmente no Brasil somente no ano de 2004 no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A Convenção foi a base das principais políticas e ações educacionais mobilizadas pelo Governo Federal. O Estados pertencentes a essa Organização são proibidos de negar as identidades dos povos indígenas. Como disposto no Artigo 3º:

Artigo 3º. 1. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação. As disposições desta Convenção serão aplicadas sem discriminação aos homens e mulheres desses povos. 2. Não deverá ser empregada nenhuma forma de força ou de coerção que viole os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos povos interessados, inclusive os direitos contidos na presente Convenção.

<sup>11</sup> Também conhecido como Gersem Baniwa em razão de seu do povo indígena Baniwa.

<sup>12</sup> Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em 07 de junho de 2020. CONVENÇÃO n.º 169 DA OIT SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS. A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, Convocada em Genebra pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho e tendo ali se reunido a 7 de junho de 1989, em sua septuagésima sexta sessão. Observando e considerando a evolução do direito internacional e as normas internacionais enunciadas na Convenção e na Recomendação sobre populações indígenas e tribais em 1989 a OIT revisou as propostas estabelecidas em 1957. Destacamos que, “Vale salientar que os trabalhos sobre os Povos Indígenas deveriam considerar o direito internacional e a autodeterminação garantidos pela Constituição de 1988 e pela Convenção N.º 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 07/06/1989 (Tratado adotado em Genebra em 1989 e aprovado internacionalmente em 1991). O Brasil, por meio do Decreto n.º 143, de 25 de julho de 2002, ratificou a Convenção 169 da OIT tornando-se consignatário. Essa convenção é uma importante conquista política dos Povos Indígenas no que se refere ao direito à autodeterminação” (SANTOS, 2015, p.183).

<sup>13</sup> Mesmo sendo reconhecida oficialmente no Brasil somente no ano de 2004 no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O reconhecimento oficial do Estado Brasileiro ocorreu com o sancionamento da Lei nº 11.696, de junho de 2008, quando foi instituído o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas. “Art. 1.º É instituído o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, que será celebrado no dia 7 de fevereiro”. Disponível: Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/L11696.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.696%2C%20DE%2012,no%20dia%20de%20fevereiro](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/L11696.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.696%2C%20DE%2012,no%20dia%20de%20fevereiro). Acesso em 07 de junho de 2020.

Em referência a educação a Convenção, dispõem no Artigo 27, sobre o dever do Estado em reconhecer, nesta perspectiva, as emergências em relação à educação e à produção de políticas públicas como alicerces para as ações políticas relacionada aos povos indígenas.

No dia 13 de setembro de 2007, foi aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas<sup>14</sup>. O texto aprovado representa diversos avanços em relação aos povos indígenas e sua conexão com o Estado.

Destacamos com um avanço importante para os povos indígenas. O reconhecimento do direito à autodeterminação das identidades e da garantia de conceitos e direitos fundamentais, “Reafirmando que, no exercício de seus direitos, os povos indígenas devem ser livres de toda forma de discriminação” (ONU, 2007).

Em relação às políticas educacionais, a Declaração tem em seu texto garantias fundamentais aos povos indígenas, que estão previstas em seus artigos 14.º e 15.º. Esses artigos estabelecem garantias para os povos indígenas e reafirmam o direito à dignidade e diversidade de suas culturas e histórias, na educação oficial do Estado, como é possível apreender.

Artigo 14º. 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma. Artigo 15º. 1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos. 2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade (ONU,2007).

As recomendações estão ancoradas no reconhecimento e reafirmação de que os povos indígenas foram alvos de injustiças históricas como resultado, da colonização, da subtração de seus territórios e extermínio. O documento defende que as diversidades de suas culturas, tradições e histórias, sejam refletidas e promovidas na educação, desenvolvendo formas para superar a discriminação e opressão.

Artigo 16: 2. Os Estados adotarão medidas eficazes para assegurar que os meios de informação públicos reflitam adequadamente a diversidade cultural indígena. Os Estados, sem prejuízo da obrigação de assegurar plenamente a liberdade de expressão, deverão incentivar os meios de comunicação privados a refletirem adequadamente a diversidade cultural indígena (ONU, 2007).

---

<sup>14</sup> Disponível: [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf). Acesso em 07 de junho de 2020. Na 107.ª Sessão Plenária, ocorrida no dia 13 de setembro de 2007 foi aprovada a Declaração das Nações Unidas dos Povos Indígenas, em seu preâmbulo enfatiza o papel das Nações Unidas na promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas.



A Declaração, em relação a educação no Artigo 16, reafirma que é obrigação do Estado oportunizar a instrumentalização das informações adequadas sobre a diversidade cultural dos povos indígenas.

Obviamente que a Declaração foi uma força legal necessária para que os direitos constitucionais dos povos indígenas no Brasil pudessem ter alguns avanços. No entanto, é inegável que as lutas dos povos indígenas brasileiros, enquanto movimento interno de resistência, também expressaram um papel de protagonismo para esses avanços.

Diante dessa perspectiva, Santos destacou o papel fundamental exercido pelo Movimento Indígena brasileiro,

Acreditamos que os avanços notados na Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, bem como nas novas abordagens teóricas sobre os Povos Originários, foram frutos das mobilizações e ações do Movimento Indígena Brasileiro. Indígenas que, por vezes, pagaram até mesmo com a vida ao lutarem por seus direitos [...] (SANTOS, 2015, p. 186).

Corroborando com Santos, cabe aqui destacar a voz de um protagonista do Movimento Indígena Brasileiro, Daniel Munduruku, em seu livro intitulado “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)”, destaca o caráter educativo<sup>15</sup> do movimento:

Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar - e, portanto, denunciar - a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (MUNDURUKU, 2012, p. 222).

Dessa observação histórica, o Movimento Indígena Brasileiro é formado a partir da década de 1970, quando foi organizado inicialmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1972. As principais reivindicações do Movimento Indígena Brasileiro estavam vinculadas às questões de reconhecimento étnico que se relacionava ao direito às terras originárias.

O cenário das lutas dos povos indígenas resultou, na década de 1990, em passos significativos, em razão da pressão interna, para atingir e garantir direitos no âmbito da educação, como a cidadania relacionada com o princípio de universalização do ensino e o direito de todos de forma gratuita e de qualidade. Deste modo, então, as principais bases normativas resultaram na construção das políticas educacionais centradas na defesa das dimensões culturais e étnicas da formação brasileira também centrada nos povos indígenas.

---

<sup>15</sup>Consideramos aqui destacar que o livro de Daniel Munduruku que tem como objeto de estudo o Movimento Indígena brasileiro, em seu caráter educativo, começa afirmando que o movimento, "um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas, estruturado em processo de autoformação e servindo também, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, para mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas" (MUNDURUKU, 2012, p. 12).

Entre o final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, período de finalização das discussões da nova Constituição, iniciava debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além das diversas conquistas pelo Movimento Indígena na Constituição de direitos historicamente negados, como direito aos seus territórios, o reconhecimento e manutenção de suas manifestações culturais, costumes, língua e organização social.

De acordo com Silva (2015), o imaginário sobre os povos indígenas mudou nos últimos anos. E, isso ocorreu a partir da visibilidade política conquistadas por eles.

As mobilizações dos povos indígenas em torno dos debates para a elaboração da Constituição de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas etc.), para que a sociedade em geral (re)descobrisse os indígenas (SILVA, 2012, p.215).

Não é por acaso que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional<sup>16</sup>, em seu Capítulo II, que trata “Da Educação Básica”, em suas Disposições Gerais estabelece que Ensino de História deve ser ministrado a partir dos princípios definidos em seu quarto inciso, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Esses movimentos e definições de bases nacionais e internacionais têm impactos nas políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro, as definições propostas na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, assim como nas ações mobilizadas pelo Movimento Indígena Brasileiro contribuíram para a materialização das reflexões dos pareceres desses movimentos, assim como, também, na construção das diretrizes e bases da educação e as políticas educacionais relacionadas aos povos indígenas, que posteriormente culminou na Lei nº 11.645/08.

Corroborando com a concepção democrática e de participação de diferentes povos da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com o Movimento Negro e Indígena Nacional. A Lei n.º 9.394<sup>17</sup> de 20 de dezembro de 1996, em suas Disposições Gerais, estabelece que o Ensino De História deva ser ministrado a partir dos princípios definidos pelas dimensões culturais e étnicas da diversidade da formação brasileira, como está assegurado no quarto inciso: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente

---

<sup>16</sup> Lei Nº 9.394. De 20 de Janeiro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08 de janeiro de 2021.

<sup>17</sup> Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 20 de abril de 2020.

das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996), reafirmando o mesmo texto do artigo 242 da Constituição de 1988.

No intuito de refletir sobre e de construir uma educação pautada na cidadania, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a questão da pluralidade cultural foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação como um dos temas transversais. Do Tema Pluralidade Cultural, o objetivo foi o de expor a heterogeneidade da população brasileira e decompor generalizações e preconceitos em relação a diferentes grupos étnicos, sociais e culturais (PCN, 1997b, p. 20). A questão da história indígena apareceu de forma destacada para o Ensino de História para o ciclo I (Ensino Fundamental I), conteúdo do Eixo Temático “História local e do cotidiano”. O documento assegurava que:

Tratar de presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão de turbada que homogenia as sociedades como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços de diversas etnias. Nesses sentidos, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via na inclusão nos currículos de conteúdos que informam sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam. Nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria. (BRASIL, 1997, p.31)

De modo geral, o PCN de História, assim como o tema transversal Pluralidade Cultural, procurava estabelecer novos entendimentos sobre os povos indígenas, de caráter sugestivo e orientativo. Entretanto, somente em 2003 que foram assinados dois importantes instrumentos jurídicos que tornaram o ensino da história afro-brasileira obrigatório, ações políticas que visavam combater a discriminação social e o preconceito, a Lei 10.639/03 e o decreto 4886/03<sup>18</sup>, que instituíram a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – (PNPIR), que atenderam as demandas ligadas as políticas afirmativas que em síntese buscavam superar preconceitos e desigualdades raciais acumuladas historicamente. Nesse contexto, a Medida Provisória nº 111<sup>19</sup>, de 21 de março de 2003, criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que foi posteriormente transformada na Lei n.º

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/406573/publicacao/15679360>. Considerando que o Governo Federal tem o papel de promover políticas públicas, foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) que tinha como principal objetivo reduzir as desigualdades raciais no Brasil e romper com as formas de Discriminação Racial.

<sup>19</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas\\_2003/111.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/111.htm). Acesso em 7 de julho de 2020.

10.678/03<sup>20</sup>.

No intuito de promover o reconhecimento e o intercâmbio cultural da história e da cultura dos afro-brasileiros, no ano de 2003 foi promulgada a Lei 10.639, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>21</sup>. Até o ano de sua implementação a Lei não estava prevista na LDB, o ensino da cultura e da história afro-brasileira. Esta conquista foi fruto e vem a somar as demandas e as reivindicações do Movimento Social Negro<sup>22</sup>, de intelectuais e outros movimentos, que tinham como objetivo acrescentar aos currículos oficiais das redes de ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei estabeleceu que nos currículos da Educação Básica deveria constar a história da África e dos africanos, assim como a cultura negra brasileira, incluindo a luta dos negros no Brasil e as contribuições deste povo para as diferentes áreas referentes à história do Brasil. Segundo Nilma Lino Gomes:

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2011, p.41)

Visando regulamentar as alterações trazidas pela Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação instituiu a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, aprovado em 2004. A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004<sup>23</sup> instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em seu Segundo Artigo a Resolução apresenta seus princípios e orientações norteadoras.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

<sup>20</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm). Acesso em 07 de julho de 2020.

<sup>21</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) aprovada em dezembro de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos oficiais que orientam o sistema educacional no país. É a partir deles que são elaborados os planejamentos de ensino nas escolas e os critérios de avaliação de livros didáticos pelo Programa Nacional de Livros didáticos (PNLD). E é com base nesses documentos, ainda, que os livros didáticos aprovados pelo PNLD são orientados.

<sup>22</sup> O Movimento Negro Unificado em 1978 durante o festival Negro Zumbi em Araraquara, São Paulo (SP), buscava combater o racismo e o preconceito na sociedade de modo geral e, na educação escolar. De modo específico, acreditavam que a escola exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade para uma formação cidadã.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2021.

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, nos incisos §1 e §2 do Artigo 2º, apresenta os objetivos a serem alcançados pela Educação das Relações Étnico-Raciais e pelo Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Instituições de Ensino, destacando principalmente, aquelas instituições que promovem a formação inicial e continuada de professores.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004).

É necessário aqui salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, reduz o debate sobre as relações étnico-raciais ao tratar somente de demandas da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2004). A problemática indígena é ceifada do documento, e isso, corrobora a invisibilidade dos povos indígenas.

Para amparar as ações para implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História (2004). No ano de 2006, o Ministério da Educação lança um orientativo intitulado: “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”<sup>24</sup> contendo orientações para a construção dessa abordagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, nas Licenciaturas e na Educação Quilombola.

Este documento foi resultado de discussões realizadas nos grupos de trabalho que visava sobretudo nortear as ações e políticas públicas para a implementação de uma educação para a diversidade e incluir integralmente os diversos públicos por meio da abordagem étnico-racial.

---

<sup>24</sup> Elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Como apontam Luís Fernandes e Vera Maria Candau (2010):

Nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais. De fato, essa constatação pode ser melhor compreendida a partir do crescimento das lutas dos movimentos negros e da emergência de novas produções acadêmicas sobre questões relativas à diferença étnica, ao multiculturalismo e às identidades culturais (2010, p. 16).

Partindo do movimento das políticas públicas e ações governamentais, assim como dos movimentos sociais, que buscava reconhecer o lugar dos povos indígenas negligenciados na Lei nº. 10.639. Em 10 de março de 2008, foi aprovada a Lei nº. 11.645<sup>25</sup>, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena nas escolas das redes públicas e privadas. A Lei nº 11.645/2008 modifica o Artigo 26A- da Lei 9.394/96, passando a vigorar a seguinte redação:

Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

Em consonância, com o orientativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, do Ministério da Educação, a Secretaria Educação do Estado de Mato Grosso, no ano 2010, organizou as Orientações Curriculares- Diversidades Educacionais<sup>26</sup>. O documento apresentou orientações com o intuito de contribuir com a redução das desigualdades educacionais, apresentando propostas para uma organização curricular da Educação e o Ensino de História, Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, organizado como temáticas relativas dentro da questão étnico racial.

As orientações aqui propostas procuram responder às lacunas e distorções no currículo escolar no que se refere à abordagem da educação das relações etnicorraciais. Historicamente, as escolas centram seus currículos num padrão eurocêntrico, privilegiando dessa forma a cultura de origem branca. Sendo muitos elementos da história e cultura Afro-brasileira e Indígena silenciados ou abordados de forma equivocada e estereotipada. (MATO GROSSO, 2010, p.76).

Dentre as orientações destaca-se a necessidade de promover um currículo escolar que

<sup>25</sup> Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 10 de abril de 2020.

<sup>26</sup> Esse documento começou a ser construído a partir da Conferência Estadual de Educação realizada em 2006. Disponível: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/9418783/9589638/LIVRO+ORIENTACOES+CURRICULARES+DAS+DIVERSIDADES+EDUCACIONAIS+com+ficha+catalogafica-t6SXF86A.pdf/08fde3af-308c-5105-712c-f14918b65a8e>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

valorize a diversidade étnico-racial, garantir o conhecimento escolar sobre a história e a cultura indígena. O documento também ressalta a importância de abordar temáticas que visem coibir a reprodução do racismo, desenvolvendo ações educativas que pudessem produzir conhecimento dos povos indígenas e a valorização da sua história, cultura, literatura e arte.

O documento preconiza a concepção de que a diversidade étnico-raciais deve compor todo processo de ensino-aprendizagem e não precisa estar condicionada a nenhuma área do conhecimento ou disciplina, ciclos de formação humana e/ou modalidade de ensino.

O documento ressalta, que:

A abordagem da questão indígena em todas as escolas de educação básica, conforme inclui a Lei 11.645/08, permitirá corrigir distorções a respeito de referido assunto, possibilitará maior valorização da identidade indígena no país e a herança desses povos em nossa formação (MATO GROSSO, 2010, p. 81).

As concepções dispostas nas Orientações Curriculares- Diversidades Educacionais, enfatizam que incluir e abordar as questões raciais no contexto escolar, não é uma tarefa fácil, essa empreitada implica, a repensar e reelaborar um currículo que possa garantir aprendizagens para as diversidades.

Evidenciamos aqui um dispositivo importante no Estado de Mato Grosso que visava regulamentar a implementação da Lei n.º 11.645/08, a Resolução Normativa n.º 001/2013<sup>27</sup>, que estabelecia procedimentos para a aplicação da Lei n.º 11.645/08, conforme seu Artigo primeiro:

Art. 1º Esta Resolução institui procedimentos para a aplicação das leis federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais e para o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, na Educação Básica ( MATO GROSSO, 2013).

A Resolução também estabelecia que as escolas públicas inserissem nos seus projetos político-pedagógicos (PPPs) a temática indígena. Conforme estabelecido no seguinte Artigo:

Art. 4º A oferta da Educação das Relações Étnicas e Raciais e o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão contemplados nos Projetos Político-pedagógicos-PPP e nas Propostas Pedagógicas dos cursos de Educação Básica das instituições de ensino, sob o acompanhamento das coordenações pedagógicas escolares, e com o suporte técnico-pedagógico e financeiro das respectivas entidades mantenedoras (MATO GROSSO, 2013).

Este dispositivo legal fortaleceu a finalidade do processo de aplicabilidade e coloca em discussão a história e cultural dos povos indígenas na Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

Observamos que a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas,

---

<sup>27</sup> Informações disponíveis em: [https://www.jusbrasil.com.br/diarios/51197846/doemt-22-02-2013-pg-31?ref=next\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/51197846/doemt-22-02-2013-pg-31?ref=next_button). Acesso em 03 de maio de 2021.

os Movimentos Indígenas e Negros brasileiros, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileiros, os Parâmetros Curriculares e Orientações Nacionais, Estaduais e as Leis reconhecem as populações até então excluídas da história oficial do desenvolvimento da nação, vítimas de silenciamento ao longo dos anos. Para Ilda de Souza, “[...] a implementação da Lei 11.645/2008 parece ter o intuito de preencher as páginas em branco da história do Brasil, em que deveria estar registrada a participação dos atores indígenas [...]” (SOUZA, 2013, p.307).

Essas Leis foram e são geradoras de indagações sobre os tipos de produções de saberes da história e da cultura afro-brasileira e indígena, o desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas que sejam significativas e efetivas e possam ser introduzidas nos currículos.

## 2.2 OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Essa inscrição legal e constitucional se apresenta na contemporaneidade como uma demanda dos povos indígenas pelo combate à discriminação, preconceito e pela valorização da sua história e o reconhecimento da alteridade desses grupos, a Lei 11.645/08 é uma resposta para esta demanda e representa um avanço significativo, ressignificando e problematizando os currículos monoculturais por meio dos componentes como o de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Essa legislação provoca um deslocamento epistemológico da história hegemônica de base eurocêntrica vislumbrando novas práticas e as ações pedagógicas que possibilitem o rompimento com as “páginas em branco da história” (SOUZA, 2013, p.307): um irromper das histórias dos silenciados.

A inovação legal representou um importante elemento para avanço na mobilização de novas práticas pedagógicas que pudessem promover novas produções de saberes relacionados a história e cultura indígena. Como salientado no relatório elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (2015)<sup>28</sup> quando solicitou informações sobre a implementação da Lei n.º 11.645/08 por parte das Secretarias Estaduais de Educação, bem como dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação, emitiu um parecer sobre o tratamento da temática da História e Cultura dos povos indígenas na Educação Básica e na Educação Superior:

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem

<sup>28</sup> Relatório aprovado em 11/11/2015. Estudo desenvolvido em resposta, a presidência da CEB, por meio do Ofício Circular CEB/CNE/MEC n.º 2/2012, solicitou informações sobre o desenvolvimento de ações referentes à implementação da referida Lei por parte das Secretarias Estaduais de Educação, bem como dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. Assunto: Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008. Este parecer foi homologado em 18/04/2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18 de outubro de 2020.



atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. Isso se faz necessário tendo em vista que, embora haja avanços inegáveis na quantidade e na qualidade das informações atualmente disponíveis sobre os povos indígenas, ainda existe, seja em termos de conhecimento acadêmico, seja em termos de sua difusão pelos meios de comunicação social, tanto em esferas de governo quanto das diferentes mídias, o desconhecimento e o preconceito em relação aos povos indígenas. Esse mesmo preconceito ainda se faz presente com amplas ramificações em toda a sociedade brasileira, o que exige grande esforço interinstitucional para superar essa desinformação (BRASIL, CNE, RELATÓRIO, 2015, p. 2).

O Relatório enfatiza que a Lei n.º 11.645/08 representou uma conquista para o movimento indígena num plano legal, afirmado seus direitos sociais, individuais e foi um instrumento importante para o reconhecimento das diversidades étnicas. A princípio, o Relatório avalia que as instituições escolares têm desenvolvido ações importantes em relação à temática História e Cultura Indígena, porém enfatizam que essas ações devem ser mais difundidas.

No entanto, o relatório destaca que ainda persiste incompreensões sobre o que determina a Lei n.º 11.645/08, conforme é apontado.

Sinteticamente, observa-se que ainda persistem nestas ações problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, tais como: • reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador; • apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); • omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira; • adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; • generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas; • simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta; • prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas; 7 • ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência “ ” g ; • ênfase “ b ” indígenas (BRASIL, CNE, RELATÓRIO, 2015, p. 6-7).

Nesse contexto, entendemos que as escolas têm um papel fundamental para o desenvolvimento de ações que privilegiem o ensino da história e cultura indígena, distinguir e superar os problemas que “reforçam preconceitos e reproduzem desinformação sobre os povos indígenas” (BRASIL, CNE, RELATÓRIO, 2015, p.7).

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços de democráticos e igualitários. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p.15).

As determinações impostas pela Lei representaram um ato de afrontamento ao currículo monocultural e eurocêntrico, ou pelo menos o coloca no centro das discussões e debates nacionais. Em uma entrevista concedida a Edson “Krenak” Dorneles de Andrade, em 2017,

Munduruku enfatiza o caráter de enfrentamento da Lei n.º 11.645/08<sup>29</sup>.

A aplicação dessa lei não é “nenhum presente”, é antes de tudo uma vitória “pela luta dos velhos que começou há 300, 500 anos atrás” (MUNDURUKU, 2018). Isso é uma luta muito antiga, e não é nenhum presente. É uma conquista, porque os indígenas nunca conseguiram nada de “mão beijada”. [...] Esse método nos ajuda a fugir do estereótipo, desconstruir o indígena genérico, principalmente dos livros didáticos, da mídia, e da literatura brasileira chamada canônica, a qual é especialmente responsável por uma imagem pretérita do índio como derrotado do processo histórico (MUNDURUKU, 2017).

Diante dessa perspectiva, o ensino de história assume nas ações e representações dos professores uma potencialidade pedagógica e releitura da própria história: um papel de destaque na produção de conhecimento e na valorização da história dos povos indígenas. Portanto, a provocações postas nas políticas educacionais buscam a desmistificação e descolonização do currículo escolar, o desafio é legitimar o direito das diversas formas de conhecimento das diferentes culturas ou, além disso, reconhecer as vozes das “culturas negadas e silenciadas” (SANTOMÉ, 1995).

Edson Dorneles de Andrade (Edson Krenak) aponta em um dossiê titulado “O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei n.º 11.645/2008”, destaca a potencialidade dos usuários da Lei como mobilizadores de protagonismo e a necessidade da documentação da história indígena, para que de fato a lei possa operar mudanças no ensino.

A lei é um mecanismo coadjuvante na transformação da sociedade. Somente a ação protagonista dos usuários da lei pode operar mudanças significativas. Por isso, a história indígena no Brasil ainda necessita ser escrita e documentada de forma ampla e profunda para ser usada nas escolas. Uma história indígena que deverá contemplar a experiência pessoal dos contadores de histórias, suas trajetórias pessoais, sua maneira de ler e recontar as narrativas dos seus povos e de sua família (muitas foram removidas e separadas de suas terras tradicionais). Portanto, temos a inclusão de uma variedade de vozes, histórias e trajetórias que precisam ser faladas, revisitadas e documentadas (KRENAK, 2019, p. 351).

Edson Silva (2012), em seu texto intitulado “O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafio com base na Lei 11.645/2008”, destaca os desafios para a implementação de políticas que atendam as demandas por direitos sociais, requeridos pelos povos indígenas, o autor afirma que o maior desafio a inclusão para reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas no Ensino é a capacitação dos professores<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> MUNDURUKU, D. Caravana literária promove a cultura dos povos indígenas em Manaus. 2011. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2011/03/caravana-literaria-promove-cultura-dos.html>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

MUNDURUKU, D. O movimento indígena. Entrevista concedida a Edson “Krenak” Dorneles de Andrade. Rio de Janeiro, 2017.

<sup>30</sup> Texto disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHJ/article/view/48>. Acesso em 30 de abril de 2021.

Na mesma direção, Candau (2011) salienta que dificuldades encontradas no espaço escolar estão atreladas a naturalização dos estereótipos. Assim, existe uma necessidade latente para a desconstrução das compreensões da realidade histórica:

Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultura e o etnocentrismo que explícito ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares (CANDAU, 2011, p. 28).

Diante dessas perspectivas, fica evidente a necessidade refletir sobre as práticas pedagógicas e as representações dos professores, bem como o papel das ações educativas escolares na construção de saberes, relacionados à cultura e à história indígena. “Sabe-se que da lei à nova mentalidade e à ação efetiva há muito que desfazer, refazer e fazer” (GONÇALVES; SILVA, 2011, p.27). Neste panorama, o ensino de História e o professor estão no cerne da construção de ações e saberes que possam mobilizar conhecimento que possibilite o combate às discriminações e o ocultamento da diversidade no Brasil.

Diante desta perspectiva desafiadora, o professor de História tem o papel elementar no “processo de aprendizagem e de construção do saber”, considerando que as ações mobilizadas em sala de aula são coletivas “envolve professor e alunos em sua construção” (GUIMARÃES, 2009, p. 111). Entendemos que o professor e o aluno compõem a relação e a construção dos saberes. Nesse sentido, é fundamental que “[...] os alunos compreendam o processo de construção das diferenças em relação ao “outro”, sua história, sua cultura e sua identidade.” (CEREZER, 2015, p.13). Silva e Fonseca ressaltam a importância dessa relação:

É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania (SILVA; FONSECA, 2010, p. 31).

Nesse sentido, é importante reconhecer que a escola se constitui com um espaço de existência e promoção de leituras de realidade que não opera no vazio. Ela é a construção de diversos saberes, onde existem diversas possibilidades para as relações pedagógicas e educativas para o ensino de História, de inscrição para uma consciência histórica em correspondência com a realidade e o irromper com a leitura de uma história ensinada recheada de silenciamentos.

O professor de História tem um papel pedagógico de relevância, enquanto sujeito de articulação e ação didático-pedagógica entre os conhecimentos históricos e o conhecimento científico e curricular na promoção da aprendizagem dos alunos, objetivando a construção de saberes históricos fundamentais para novas relações com a realidade social e histórica: prática e saber histórico de seu tempo e vivência. Ou seja, trata-se de um sujeito escolar do qual o ensino e aprendizagem tem funções de promover concepções de saberes de uma história

composta de diferentes sujeitos históricos.

As práticas pedagógicas, sob uma base teórica crítica e pedagógica no ensino de história, implicam, pelas complexidades da realidade, manifestações derivadas das práticas sociais, de novas problematizações capazes de romper com os modelos eurocêntricos e saberes produtivistas, sem criticidade, do conhecimento pronto.

Podemos afirmar que há urgência de rupturas com esses modelos que refletem a ideia de uma realidade pronta, dada pela visão do dominador. Trata-se, também, de elevar a consciência histórica a compreensão e reflexão de se estar diante de conhecimento em constante revisão porque trata-se de movimentos efetivos e por referir a sujeitos, que se produzem em uma realidade complexa e não homogênea, por tanto, conflituosa e processual.

Esses estágios de compreensões (ou balizamentos) explicitam potencialidades e possibilidades para apreensão de uma história não sacralizada e imutável: o conhecimento está permanentemente em reconstrução apreendido como vivência é a base para as construções de saberes.

Bittencourt argumenta que

A omissão e a negligência sobre a história indígena brasileira manifestam com maior precisão um dos aspectos do problema do papel da História escolar e da importância em se rever com cuidado quais conteúdos são significativos e como são introduzidos na escola. (BITTENCOURT, 2010, p.202-203).

Reconhecemos que preocupação não é tão recente, apesar de ainda permanecer alguns equívocos, por exemplo, a ausência de conflitos, o pressuposto da democracia racial<sup>31</sup> e a negação das desigualdades sociais ainda estão presentes nos livros didáticos e incorporada à tradição escolar (BITTENCOURT, 2010). Assim, “Observa-se que as escolas ainda reproduzem o hábito de discutir a história dos povos indígenas ou dos afrodescendentes somente em datas comemorativas como o dia do índio ou no dia da Consciência negra”. Essas práticas também contribuem para a manutenção e repetição de equívocos, como, a visão preconceituosa e distorcida da cultura e da história dos povos (MENDES, 2014, p.51).

---

<sup>31</sup> O mito da democracia racial ganhou sua elaboração acadêmica e alcançou o seu clímax através de Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande & Senzala* (1933), uma obra significativa à imagem do Brasil. Segundo Circe Bittencourt (2010): “A teoria da democracia racial, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais. Serviu para fortalecer a idéia de uma História Nacional caracterizada pela ausência de conflitos, porque, afinal, não somos eu nem fomos um povo guerreiro (a própria Independência foi pacífica, assim como a libertação dos escravos) e, internamente, vivemos sem problemas decorrentes de racismos, preconceitos étnicos, ou ainda, discriminações, exclusões. Em sua face mais perversa, essa mesma teoria serviu para dissimular as desigualdades sociais e econômicas e para justificar a miséria de grande parte da população: um povo mestiço, que carrega os males de uma fusão de grupos selvagens indolentes (índios que não queriam ser escravos e se rebelavam contra esse trabalho tão digno para a grandeza da pátria) e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejos de vencer na vida! A preguiça e a indolência, frutos dessa mestiçagem democrática, eram, ou ainda são, os responsáveis pela pobreza da maioria da população” (BITTENCOURT, 2010, p. 199).

Observamos com essas afirmativas que as dificuldades encontradas para a aplicabilidade dos estudos sobre os indígenas não têm explicação fácil. Considerando a existência de um descompasso entre a Lei e sua efetivação, na prática<sup>32</sup>. Carlos José Ferreira dos Santos - Casé Angatu<sup>33</sup>, em seu texto denominado, de “Histórias e Culturas Indígenas” - alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual História e Cultura Indígena estamos mesmo falando?”, destaca dois motivos ou razões para a inviabilização e aplicação da Lei n.º 11.645/08. Assim, o autor afirma em sua análise que:

[...] um dos principais motivos das dificuldades da aplicação da Lei 11.645/2008 é porque ainda existe um descompasso entre os avanços das discussões conceituais e metodológicas envolvendo os Povos Indígenas e a sua aplicação no ensino, considerando também os saberes indígenas e as experiências do Movimento dos Povos Originários (SANTOS, 2015, p.196).

O outro motivo apontado pelo autor que seria um obstáculo para viabilização da Lei 11.645/2008:

[...]é que ela não mencionou em seu texto a obrigatoriedade dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, de efetivar “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Aqui cabe questionarmos quantos são os cursos de formação de professores que possuem disciplinas e/ ou conteúdo específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores. Pensando nos cursos de licenciatura em história: será que eles só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América? (SANTOS, 2015, p.199).

Entendemos que problematizar essa questão no campo educacional é fundamental para a superação das ideias estereotipadas, dos preconceitos, da generalização e invisibilidades/apagamentos históricos que os povos indígenas foram submetidos.

Acreditamos que não é fácil suplantar a visão unificadora e genérica enraizadas no ensino e no imaginário, sobre os povos indígenas. Deste modo, é imperativo repensar e ressignificar “[...] o estudo das Histórias e Culturas Indígenas é necessária a percepção de sua pluralidade” (SANTOS, 2015).

Os desafios acumulam-se na experiência pedagógica, pois existem múltiplas vozes não-hegemônicas que foram abafadas por uma “epistemologia da cegueira” (SANTOS, 2006, p.35) e precisam ser convidadas ao debate.

Vale reforçar novamente a crítica que Santos (2015), considera fundamental para lecionar sobre as Histórias e Culturas Indígenas:

Ou seja, acreditamos que não existe somente uma história e cultura indígena possível,

<sup>32</sup> Essas reflexões estão pautadas nas discussões feitas por, BITTENCOURT, C. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil (org.) KARNAL, Leandro, História na sala de aula: conceitos, práticas e proposta. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

<sup>33</sup> Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc (Ilhéus/Bahia); indígena e morador do Território Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/ Bahia).

mas várias histórias e culturas indígenas admissíveis. Da mesma forma, são variadas as possibilidades de recortes temáticos, socioespaciais, fontes, metodologias e orientações teóricas. Não estamos negando a possibilidade da existência de dimensões históricas e culturais comuns nas trajetórias dos Povos Indígenas, mas ressaltando a necessidade da percepção da diversidade e dos limites dos estudos realizados, sendo eles indígenas ou não (SANTOS, 2015, p.202).

Diante das emergências evidenciadas, precisamos questionar as concepções e representações sobre os povos indígenas brasileiros. Isso implica, entre outras coisas, *aprender a desaprender*<sup>34</sup>. Apoiamos essa reflexão as análises preconizadas pelas teorias e estudos pós-coloniais e latino-americanos que embasam suas análises e posições teóricas contra o pensamento hegemônico eurocêntrico e os processos de subalternização que executaram os apagamentos e silenciamentos de diversos povos<sup>35</sup>.

Cabe aqui aprofundar o elemento teórico que compõem a noção de decolonialidade, visando compreender esta preposição, destacamos as contribuições da professora Luciana Ballestrin (2013), em seu artigo “América Latina e o giro decolonial”. O mencionado artigo procura “apresentar a constituição, a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 1990” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

O Grupo Modernidade/Colonialidade “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina”, ou seja, as novas teorias formuladas pelo grupo, “oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente” (BALLESTRIN, 2013, p.89).

A autora apresenta em seu artigo um quadro onde é possível identificar as diferentes áreas, nacionalidade, local e país de trabalho de alguns de seus principais membros do Grupo Modernidade/Colonialidade.

---

<sup>34</sup> Cabe aqui ressaltar a defesa de Mignolo a respeito da descolonização como uma alternativa de contraposição e resistência ao processo colonizatório. O autor defende que: “A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo-política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...]” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

<sup>35</sup> Reflexões pautadas nos estudos latino-americanos pós-coloniais em: MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de letras da UFF, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287 - 324, 2008; QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.) A colonialidade de saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005; WALSH, Catherine. La Interculturalidad en la educación. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

**QUADRO 1 – MEMBROS DO GRUPO COLONIALIDADE/MODERNIDADE DE ACORDO BALLESTRIN<sup>36</sup>**

Integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Aníbal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Dignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arturo Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil'	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Fonte:** BALLESTRIN, 2013, p. 98.

Ressaltamos que as informações apresentadas pretendem justificar a opção perspectiva decolonial para refletir sobre os desafios para o ensino da História e Cultura Indígena. Ballestrin afirma que o Grupo tem contribuições importantes, destacando que “perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento” (BALLESTRIN, 2013, p.111).

A problematização empreendida aqui é pensar a perspectiva decolonial como um projeto alternativo para pensarmos as múltiplas vozes que compõem o ensino de história e cultura indígena, considerando “pensamento, prática, poder e paradigma de e desde as diferenças, desviando-se das normas dominantes e, ao mesmo tempo, radicalmente desafiando-as, abrindo, assim, a possibilidade para a descolonização” (WALSH, 2006, p. 21).

Partindo dessa afirmação, é indispensável refletir sobre as práticas pedagógicas decoloniais que buscam uma reflexão crítica da realidade e possibilitam novos caminhos para a transformação do ensino em busca de uma educação antirracista.

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la

<sup>36</sup>É importante aqui destacar que autora afirma que este quadro não esgota as diversas áreas do conhecimento que seus integrantes transitam.

reinvenção de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013, p. 31)

Entendemos que a Lei nº 11.645/08, a qual determina a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura indígena no ensino de história, implica a uma perspectiva decolonial, visto que rompe com o silenciamento oficial sobre a tema. Assim como mobiliza uma prática pedagógica Decolonial<sup>37</sup>, na medida em que busca promover uma ruptura com o pensamento hegemônico eurocêntrico e propõem um repensar sobre a história do Brasil. Segundo Walsh a Pedagogia Decolonial, pode ser entendida como:

[...] las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella (WALSH, 2013, p. 28).

Conforme Walsh, precisamos de pedagogías que estimulen o pensamento a partir de diferentes modos de vida: “Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial [...]” (WALSH, 2013, p. 28). Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir dos sujeitos, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Configura-se como uma estratégia que transcende a da transformação da descolonização, isto é, pressupõem também construção e criação. Seu objetivo é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber de forma contínua.

Entendemos que a perspectiva decolonial tem como pressuposto diferentes interpretações dos acontecimentos históricos, podemos afirmar que a lógica decolonial emerge como indagações, sob indignações de arquétipos de omissões, negações e silenciamentos aos processos históricos, das narrativas europeias hegemônica no ensino de história.

Na epistemologia decolonial, percebemos uma abertura de possibilidades para a produção de conhecimentos e metodologias que buscam romper com a invisibilidade dos povos indígenas e pensar a diversidade, na educação.

Em síntese, a decolonização enfatiza que as possibilidades e os limites de

---

<sup>37</sup> Torna-se necessário aqui evidenciar que: “O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p.08).



compreensão e ação de cada saber só podem ser conhecidas a medida que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Nessa comparação, acontece uma ecologia de saberes como uma opção epistemológica e política que levará à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes, transformando-se em experiências transformadoras que conduzem à construção de um projeto de educação popular em que os múltiplos conhecimentos e a ciência participam em pé de igualdade (PAIM, 2019)<sup>38</sup>.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Paim sobre a utilização da epistemologia decolonial como uma ferramenta política para ensinar outras histórias.

[...] as proposições decoloniais podem colaborar para a divulgação de conhecimentos libertadores e contra-hegemônicos nos ambientes acadêmicos, nas salas de aula da Educação Básica, na formação de professores, ou em espaços educativos não formais junto com os movimentos sociais, podendo contribuir para em prol de uma sociedade com mais justiça, empatia, tolerância, amorosidade e solidariedade (PAIM, 2019).

A perspectiva decolonial contribui para evidenciar as multiplicidades e a coexistência dos sujeitos e romper o pensamento colonial.

Como aponta Mignolo (2008), o próprio pensamento decolonial é um pensamento que promove o desprendimento de estruturas coloniais trazendo a lume as possibilidades que foram “encobertas”, ou seja, colonizadas e desprestigiadas pelos padrões da racionalidade moderna. Dessa maneira, a perspectiva da interculturalidade crítica pode promover um verdadeiro desprendimento epistêmico, que é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa (SOUZA; NASCIMENTO, 2018, p. 265).

Diante dessas perspectivas, compreendemos e ressaltamos, que, no nosso entender, é necessário repensar e apresentar novas abordagens e práticas pedagógicas sobre as Histórias e as Culturas Indígenas que rompam com o viés assimilacionista e/ou de sujeitos sem história.

Ressaltamos, novamente, no nosso entender, que essa é uma percepção fundamental para lecionar as Histórias e Culturas Indígenas, enfrentando os desafios para a aplicação da Lei 11.645/2008, isto é, pensando nos povos originários tendo como foco as suas experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas por meio da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas (SANTOS, 2015, p. 193).

Assim, consideramos necessário romper com as representações históricas que se enraizaram na nossa sociedade sobre os povos indígenas. Entendemos que para desconstruir as possíveis representações estereotipadas sobre os povos indígenas primeiro se faz necessário compreender como essas representações se materializam na prática da docência: “Ou seja, no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm outro sentido além daquele manifesto” (PESAVENTO, 1995, p.15).

Entendemos que como as representações envolvem relação de poder e que o processo histórico de anulação/silenciamento dos povos indígenas, sob o viés cultural dominante, não se apagou as relações históricas e saberes indígenas.

---

<sup>38</sup> Texto extraído da “Coluna da Associação Brasileira de Ensino de História”. Disponível em: <https://hmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

Sendo assim, entendemos que as representações não são produções neutras e, assim, envolvem as maneiras pelas quais as sociedades imprimem seus valores, práticas e suas concepções de mundo. De acordo com Pesavento (2005, p. 40), representar é, pois, “fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência”.

De acordo com Chartier,

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Desse modo, as representações podem ser entendidas como classificações e divisões que permitem apreender o mundo social como categorias de percepção do real, transformando as representações conforme as disposições dos grupos, pelas relações de poder, pelos conflitos de interesses dos grupos sociais. “As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas” (CHARTIER, 1990, p.17). Compreender como as representações são produzidas e determinadas pelos interesses dos grupos que a tecem, e que também de interesse do ensino de História.

Nessa perspectiva, Silva e Grupioni, na obra *A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus*, destacam que houve uma ampliação das publicações sobre os povos indígenas e isso não modificou o “quadro de desinformação, marcado pelo preconceito e pela discriminação” (SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 30).

[...] apesar da ampliação, nos últimos anos, do número daqueles que escrevem sobre os índios e de algumas tentativas de produção de materiais de divulgação, constatamos que o conhecimento produzido não tem tido o impacto que poderia ter: os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação. (GRUPIONI, 2004, p. 483).

Na mesma direção, Freire afirma que

A representação que cada brasileiro tem do índio, como regra geral, é aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com a ajuda do livro didático, e é reproduzida pela mídia. Dessa forma, cabe à escola uma grande responsabilidade na construção da imagem que os brasileiros têm sobre os índios [...] (FREIRE, 2002, p. 94).

Nesse sentido, a luta por romper com representações históricas que silenciam e negligenciam a história dos povos indígenas ainda estão em constituição, considerando a longa tradição curricular eurocêntrica e a força colonizadora e as possibilidades de novas práticas

pedagógicas. Trata de irromper de novas práticas pedagógicas e de produzir e priorizar novas representações históricas no processo de vivência das experiências que corroboram e justifiquem práticas pedagógicas associadas ao movimento decolonial no ensino de história.

### 2.3 A TEMÁTICA INDÍGENA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO

Ao referir sobre as representações históricas, ainda, é importante explicitar as relações sobre a temática indígena quanto ao novo documento que trata da Base Nacional Comum Curricular: produto de muitos diálogos não só curricular, mas de incursões sobre o fazer pedagógico dos professores e dos alunos da educação básica quanto às competências e às habilidades a serem promovidas no processo de ensino aprendizagem. Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular<sup>39</sup> (BNCC) começou a ser construída e seguindo um processo conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação<sup>40</sup> (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação<sup>41</sup> (UNDIME) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular estava prevista desde a Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1966. Na LDB há a seguinte referência para o tema:

Os currículos do 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 (BRASIL, 1996).

Demonstramos a seguir as etapas e os direcionamentos que permitiram a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular.

---

<sup>39</sup> Conforme as informações disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), determina que a Base Nacional Comum Curricular deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 22 de abril de 2021.

<sup>40</sup> O Conselho Nacional de Secretários de Educação, fundado em 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

<sup>41</sup> A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF.

## QUADRO 2 - ETAPAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1988	1996	1997/2013	2014
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O artigo 210 da Constituição prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental.</li> <li>• " Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, [...] (BRASIL, 1988).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei de Diretrizes e Bases determina a adoção de Base Nacional Comum Curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As Diretrizes Curriculares Nacionais definiram a como "os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; [...]" (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Plano Nacional de Educação define a BNCC como estratégia para alcançar algumas de suas metas.</li> <li>• Esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação.</li> </ul>

Fonte: Savoine, Aline. Dados coletados pela pesquisa.

## QUADRO 3- ETAPAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

2015	2016	2017	2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira versão da BNCC elaborada por um grupo de 116 redatores reunidos pelo Ministério de Educação e Cultura.</li> <li>• Texto preliminar da Base foi divulgado.</li> <li>• Aberta consulta pública, " contribuições do público" que contou com a participação de 12 milhões de contribuições. a partir delas, o documento foi revisado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As contribuições da consulta pública e os Seminários Estaduais realizados em todas as unidades da federação. Os 27 Seminários foram organizados e articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), deram origem à segunda versão da BNCC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No dia 6 de abril de 2017, foi anunciada a terceira versão da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento passou por mais uma rodada de discussões e ajustes, que refletiu em uma nova versão, aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação.</li> <li>• DIA - D, Discussões sobre a base nas escolas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do Guia de Implementação da BNCC</li> <li>• Adquação dos currículos estaduais e municipais sob as prismas da BNCC;</li> <li>• Resolução Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018, instituiu a Base Nacional Comum Curricular.</li> </ul>

Fonte: Savoine, Aline. Dados coletados pela pesquisa.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13005/2014<sup>42</sup>, para uma vigência de 10 anos, determinou a universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda a população. E, assim, dos 6 aos 14 anos, garantindo que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Determinou, ainda, para essa meta algumas estratégias, as quais destacamos a construção de uma Base Nacional Comum:

2.1) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

A partir dessa disposição, o Ministério de Educação, em 2015, começou o processo de construção da BNCC. O Ministério da Educação realizou o I Seminário Interinstitucional, reuniram-se assessores e especialistas para desencadear o processo a partir da publicação da Portaria nº 592, que instituiu a Comissão de Especialistas para a sua elaboração em 2015<sup>43</sup>. Em outubro do mesmo ano, teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo o MEC recebido mais de 12 milhões de contribuições. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão. Em junho de 2016, para debater a segunda versão da BNCC, foram realizados por todo o Brasil, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública.

Sob a primeira versão da BNCC (2015), várias manifestações públicas partiram de grupos de historiadores que indagaram a respeito da elaboração do documento e da equipe nomeada para especialidade de História, destacamos aqui a “*Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional comum Curricular*”, publicada no site da ANPUH, a qual destacou que

---

<sup>42</sup> Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 8 de julho de 2020.

<sup>43</sup> O MEC publicou a Portaria n. 592, de 17 de junho 2015, que instituiu a comissão de especialistas, que elaboraria a versão da BNCC, com a explicitação dos critérios que deveriam nortear a composição de tal equipe: professores das universidades, especialistas com vínculos com as secretarias estaduais de educação e professores das redes estaduais e municipais de ensino, bem como do Distrito Federal, em exercício docente, representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime). Disponível em: <https://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021. Posteriormente, para a especialidade de história, foi nomeada a seguinte equipe: Antônio Daniel Marinho Ribeiro - CONSED/AL; Leila Soares de Souza Perussolo - SME/RR; Maria da Guia de Oliveira Medeiros – UNDIME/RN; Marinelma Costa Meireles - CONSED/MA; Rilma Suely de Souza Melo – UNDIME/PB; Tatiana Gariglio Clark Xavier – CONSED/MG; Claudia Ricci - UFMG; Giovani José da Silva – UNIFAP; Itamar Freitas – UNB; Leandro Mendes Rocha – UFG; Marcos Silva – USP; Margarida Maria Dias de Oliveira – UFRN; e Mauro Cezar Coelho – UFPA.

A elaboração de um currículo envolve decisões importantes sobre a definição de objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos, métodos de ensino e processos avaliativos. Estas escolhas não são neutras e se efetivam, muitas vezes, em disputas acirradas sobre o que deve ou não ser ensinado aos alunos. Por isso, consideramos que é preciso assegurar um amplo debate que possibilite a expressão de opiniões, proposições e a construção de consensos (ANPUH, 2015)<sup>44</sup>.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na data de 9 de novembro de 2015, enviou para Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar, Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular, o Ofício n.º 01/2015/GR,

[...] a Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo (ANPED, 2015).

Destacamos que ambas entidades consideraram necessária a ampliação do debate do Documento Base Nacional Comum Curricular apresentado para consulta pública.

Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas (ANPED, 2015)<sup>45</sup>.

O Professor Antonio Simplicio de Almeida Neto, em um comunicado emitido no site da Universidade Federal de São Paulo, apresentou alguns argumentos que explicam as causas para primeira versão da BNCC, especificamente o texto para a disciplina de história, ter gerado tantas contestações. De acordo com o Professor,

Sobre a disciplina História - certamente a que gerou mais polêmica -, o debate midiático orbitou quase que exclusivamente em torno de quais conteúdos seriam os mais adequados e legítimos: América ou Europa, gregos ou negros, índios ou egípcios, história cultural ou história social. Uma primeira versão da BNCC foi denominada “ideológica”, quando não “bolivariana”, por ampliar a carga de história indígena e história da África e afro-brasileira (aliás, em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatórios o ensino de cultura e história africana/afro-brasileira e indígena), em detrimento de uma história eurocêntrica. Enviesou-se o debate, como se um currículo zeloso dos conteúdos canônicos eurocentrados fosse menos ideológico (ALMEIDA NETO, 2015)<sup>46</sup>.

<sup>44</sup> Informações disponíveis em: <https://www.anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

<sup>45</sup> Informações disponíveis em: [https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf). Acesso em: 12 de abril de 2021.

<sup>46</sup> O professor Antonio Simplicio de Almeida Neto é docente do Departamento de História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH/Unifesp).

O Professor Doutor Renilson Rosa Ribeiro<sup>47</sup> apresentou um parecer técnico acerca do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular para a área de História<sup>48</sup>. O parecer aponta que:

O texto preliminar da BNCC de História, ao romper com essa “tradição” eurocentrada – espacial e temporal – e potencializar aquilo que as Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, abrem um novo patamar para o debate curricular, respondendo as demandas de acadêmicos, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a temática – lógico que sem um consenso, porque fazer essas escolhas implicam em mudanças em regimes de pensamento, escrita e ensino (RIBEIRO, PARECER TÉCNICO, 2015, p.4).

Ribeiro, ainda, em seu parecer faz indicações de potencialidades e fragilidades da BNCC. Das potencialidades destacamos:

O Ensino Médio ganha uma nova identidade e não reproduz os mesmos conteúdos do Ensino Fundamental (anos finais). Nesse aspecto, esse nível de ensino passa a priorizar questões centrais das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, conforme podemos notar nos títulos: 1º ano – “Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros”; 2º ano – “Mundos americanos”; 3º ano – “Mundos europeus e asiáticos”. A Europa, ou melhor, a história dita Ocidental, não perde espaço ou desaparece do currículo, mas ganha um novo equilíbrio e posicionamento, considerando que a história do Brasil é também construída pelas conexões com América, África e Ásia. Recomenda-se maior investimento na abordagem da história da América pré-colonial e dos Estados Unidos (RIBEIRO, PARECER TÉCNICO, 2015, p.12).

Das fragilidades apontadas pelo Professor destacamos:

É importante explicitar que não há um abandono da história europeia, mas que ela assume uma nova perspectiva dentro da BNCC, afinal não podemos ignorar as conexões, conflitos, tensões e histórias comuns. Isso não significa retomar as tramas, temáticas e cronologias europeias para o centro da narrativa, mas marcar os termos desse diálogo. Decididamente não entendo porque as nossas crianças passam tanto tempo tendo de aprender sobre a formação da República romana e desconhecem, por exemplo, as estruturas políticas e sociais e cosmovisão dos povos indígenas que habitavam (ou habitam) o território que constituiria o Brasil (RIBEIRO, PARECER TÉCNICO, 2015, p.14).

A primeira versão da BNCC teve como eixo estrutural a História do Brasil em atendimento aos dispositivos legais, principalmente, às Leis 10.639/03 e 11.645/08, e constituiu-se em uma proposta audaciosa. Disso Nazareno e Araújo afirmam que:

A BNCC preliminar pretendia, na feitura do seu texto, romper com a manutenção do ensino de História predominantemente pautado pela perspectiva e ênfase europeia, com seus marcos históricos e aportes teóricos e metodológicos. Tal proposta de ruptura resulta das demandas de grupos sociais específicos que buscam influenciar a elaboração de uma diretriz que atenda aos seus interesses. Uma demanda que se reverte em aumento do tempo de estudo, na escola, de temáticas pouco ou nada

---

Informações disponíveis em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/edicao-atual-entrementes/item/2287-ha-base-para-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

47 Professor do Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

48 Parecer disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson\\_Rosa\\_Ribeiro\\_HISTORIA.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf). Acesso em: 12 de abril de 2021.

ensinadas, apreendidas e avaliadas no ensino básico (NAZARENO; ARAÚJO, 2018, p.39).

A inclusão das temáticas indígenas e da História e Cultura Africana como questões articuladoras de temas e objetivos distribuídos na proposta da BNCC foi uma tentativa de diálogo com as demandas dos movimentos sociais de negros e indígenas, que ganharam visibilidade com a proposição de políticas públicas educacionais. Flávia Eloisa Caimi<sup>49</sup> avaliou que:

Nesse sentido, a proposta avança ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; avança ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; avança ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; avança ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; avança ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; avança ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. PARECER SOBRE O DOCUMENTO DE HISTÓRIA. 2015).

A segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários, realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os seminários estaduais aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, encerrando o ciclo de consulta previsto para a segunda versão. Seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto por CONSED e UNDINE, com base em análise realizada pela UnB. Esses resultados foram posteriormente anexados ao relatório CONSED/UNDINE e os pareceres desses especialistas foram encaminhados ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790/2016<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> É professora titular da Universidade de Passo Fundo, atuando nos Cursos de História e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf). Acesso em 20 de abril de 2021.

<sup>50</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.



Em relação à segunda versão da BNCC, novamente evidenciamos a Nota, emitida em 22 de junho de 2016, da Associação Nacional de História<sup>51</sup> (ANPUH), “*Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – História*”, na qual é destacado algumas ausências em relação ao ensino de História, “[...] sentimos a grande ausência de referências aos processos históricos vivenciados por outros povos e culturas, sobretudo da África e das Américas”<sup>52</sup>.

Pereira e Rodrigues, (2018), no texto intitulado “*BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história*”, problematizam as três versões da BNCC e afirmam que a primeira versão da BNCC “Deu um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África”. Em relação a segunda versão da BNCC, os autores afirmam que houve um retrocesso no componente curricular de História. Para justificar essa afirmação o texto apresenta razões como a manutenção da referência eurocêntrica e a concepção da história que é política. Conforme os autores:

A segunda versão desse documento reverte o que a primeira havia estabelecido como centro do processo de recorte e seleção, que era a história do Brasil, dos ameríndios, dos afrodescendentes. Além disso, as histórias de indígenas e negros aparecem como um suplemento de caráter legalista. A opção política anterior pelos povos africanos, americanos e pelo Brasil como centro da problematização histórica foi redefinida pela divisão conhecida dos conteúdos de história antiga, medieval, moderna e contemporânea, tendo como eixo central a Europa, como se pode ver claramente no ensino médio (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.10).

Consideramos aqui necessário apresentar, tal como foi feito, as concepções presentes na elaboração da primeira e segunda versão da BNCC, com o intuito de compreender as relações e disputas quanto à versão final do Documento. Como ponto de partida, destacamos o contexto político ao qual a homologação da terceira versão da BNCC estava condicionada.

Após o Golpe Parlamentar, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC, elaborou a terceira versão da “Base” que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, tendo sido discutida e aprovada pelo Conselho e sancionada pelo Ministro da Educação em 20/12/2017. A História e a Geografia foram contempladas como componentes curriculares, desde o

---

<sup>51</sup> A Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH, fundada em 19 de outubro de 1961, na cidade de Marília, estado de São Paulo. A entidade trazia na sua fundação a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia autodidata ainda amplamente majoritária à época.

<sup>52</sup> As discussões da BNCC, no âmbito da Anpuh, em relação à segunda versão da BNCC, a nota destaca que: “Acreditávamos no avanço das discussões, corrigindo os rumos da Base, sobretudo no que se referia às graves ausências que vigoravam no primeiro documento. O currículo apresentado não avança na execução das leis 10.639/2003 e 11.645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo”. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

primeiro ano do ensino fundamental, integrantes da área de Ciências Humanas. O documento define para as escolas de todo território nacional, a Base Comum Curricular de História, estruturada em: Competências Gerais da Base; Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1019).

A terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação no dia 06 de abril de 2017 sendo aprovada no mês de novembro desse ano. E, em seguida, foi homologada pelo Ministério da Educação e Cultura. A nova BNCC passou a orientar o ensino dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio, do ensino por competências.

É imprescindível destacar como o conceito de competência é definido na Base Nacional comum Curricular:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

O ensino por competências pode ser entendido como um modo de possibilitar conhecimentos práticos. As competências, que aparecem ao longo do documento, definem-se sob um conjunto de dez competências gerais para a Educação Básica, bem como competências para cada área do conhecimento e para os componentes curriculares.

Os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular estão focados no desenvolvimento de competências, sendo assim, “marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDBE, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BRASIL, 2017, p.13).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13).

A disciplina de História, como componente curricular, está inserida na área de Ciências Humanas, na BNCC. Para o documento, a área de ciências humanas, assim como a disciplina de História, favorece o desenvolvimento de habilidades que propiciem os alunos a pensarem culturas e sociedades em toda sua diversidade.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente e à própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais** (BRASIL, 2017, p. 354, grifo

do original).

O documento seleciona e indica os processos e habilidades consideradas imprescindíveis na formação dos alunos, que são: identificação, comparação, contextualização, interpretação e, por fim, a análise de um objeto - considerada uma habilidade complexa. E, quanto à comparação, é essa habilidade que o documento registra como possibilidade da visão do Outro. O texto destaca ainda a importância de promover a inserção das temáticas voltadas para a diversidade cultural e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos.

A inclusão dos temas obrigatórios, definidos pela legislação vigente, tais como a História da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de que os estudantes possam compreender o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, “perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber” (BRASIL, 2017, p.401).

Nesse sentido o Ensino de História, deve ser um campo para o reconhecimento dos povos indígenas e promover a sua visibilidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de história de promover a visão do Outro, um dos objetivos da disciplina de História é: [...] estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p. 350).

O texto reitera a abordagem das temáticas voltadas para a diversidade cultural e para a história dos povos indígenas e africanos. E apresenta uma crítica à questão histórica da perspectiva eurocêntrica no currículo:

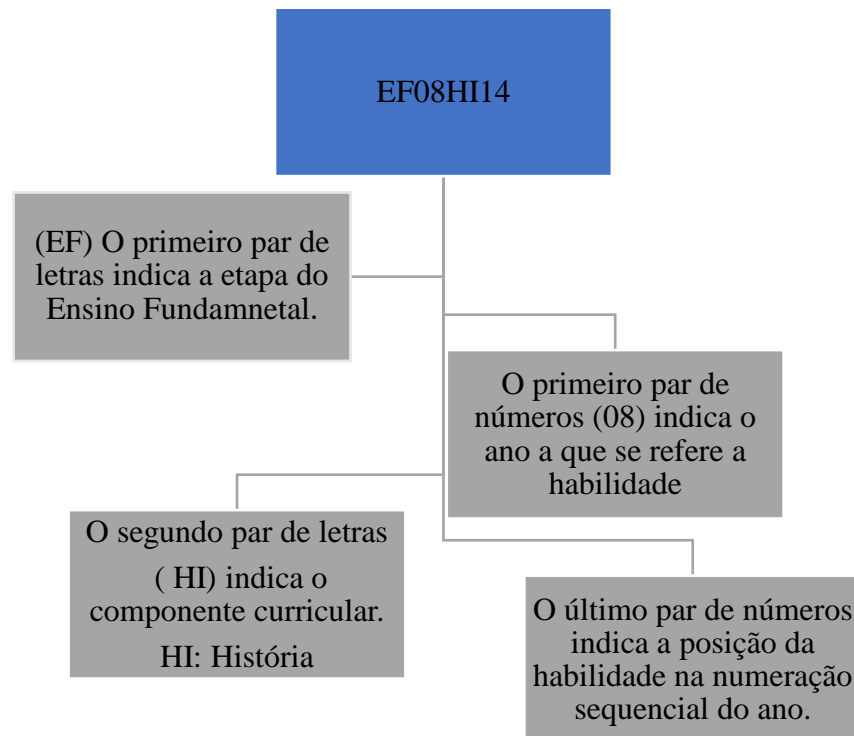
Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de uma nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos tópicos (BRASIL, 2017, p. 351).

É importante explicitar, no currículo, que o debate, e outras questões, deve ser conduzido em defesa de ações afirmativas, de maneira que o aluno compreenda que toda discussão sobre justiça social no Brasil passa pelo enfoque étnico-racial.

O documento apresenta unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do ensino fundamental, para promover o debate e a inclusão da temática indígena na disciplina de história. A BNCC apresenta algumas das habilidades que devem ser consideradas no Ensino Fundamental.

É possível observar que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico, consideramos aqui necessário ilustrar sua composição.

### ILUSTRAÇÃO 1 - COMPOSIÇÃO DO CÓDIGO ALFANUMÉRICO



Fonte: Savoine, Aline. Dados coletados pela pesquisa.

A busca pelos objetivos que contemplassem a temática Indígena no Documento permitiu selecionar três habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de história no 8º ano do Ensino Fundamental. A primeira habilidade é EF08HI14 que tem por objetivo:

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (BRASIL, 2017, p.426).

Destacamos a segunda habilidade, a EF08HI21, cujo o objetivo a ser desenvolvido é “Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império” (BRASIL, 2017, p.427). E, como terceira habilidade selecionada é a EF08HI27, que apresenta com o objetivo “Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas” (BRASIL, 2017, p.427).

Observando que essas habilidades estão inseridas respectivamente nas Unidades temáticas: “Os processos de independência nas Américas”, o “Brasil no século XIX” e a

“Configurações do mundo no século XIX”. Que tem como Objetos de Conhecimento: “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão” e por último a habilidade, que preconiza o processo de resistência aos silenciamentos impostos aos povos indígenas, como segue: “O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas, as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas e a resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória” (BRASIL, 2017, p.426).

É importante aqui destacar que o texto da BNCC apresenta outras habilidades e competências relacionadas à temática indígena a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental nos Anos Finais. Destacamos essas três habilidades com o intuito de promover uma reflexão sobre a manutenção da referência eurocêntrica que está pautada no discurso do processo de dominação e resistência, da composição cultural brasileira e dos direitos adquiridos pelos povos indígenas na atualidade em detrimento ao passado.

Observamos que a primeira habilidade EF08HI14 responde a uma demanda social da comunidade indígena, assim como da comunidade negra, em partes. No entanto, é sobre a segunda habilidade a EF08HI21 que é necessário notar, em conformidade com Souza:

[...] quando a habilidade é redigida, seu texto é completamente vago. Podemos considerar um pequeno ganho a menção ao extermínio indígena; entretanto, a forma como é apresentado *en passant* misturado a uma série de temáticas tradicionais gera outra armadilha, desta vez não para a inferiorização de determinada cultura, mas para o silenciamento (SOUZA, 2019, p. 680).

Nesse sentido, destacamos que a BNCC fragiliza o que Lei n.º 11.645/2008 estabelece como Ensino de História e Cultura Indígena, mesmo que a temática seja apresentada com atenção nas habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental. Em conformidade com Franco, Silva Junior e Guimarães:

Compreendemos que os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira (QUIJANO, 2005). Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024)

A referência à história indígena no âmbito da BNCC é pautada na busca pela autonomia<sup>53</sup>,

---

<sup>53</sup> Confirme a BNCC a autonomia é: “[...]um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (BRASIL, 2017, p.400).

e entende-se que o conhecimento que os jovens têm que ter sobre esse assunto deve ser conduzida por um método rigoroso, sem empatia ou um debate em torno das lutas e conflitos dos povos indígenas. O documento afirma que: “Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa” (BRASIL, 2017, p.401).

Nesse sentido, a disciplina de História é apresentada como estimuladora de reflexão e o debate sobre a temática Indígena, prevendo aprendizagens relativas a aspectos como, por exemplo, das populações indígenas do Brasil na contemporaneidade. É importante destacar que a história e a cultura indígena estão sujeitas a transformações e que elas vêm acontecendo desde os primeiros contatos com os colonizadores. Assim, como, é de suma importância reconhecer e respeitar a diversidade da sociedade brasileira<sup>54</sup>, sobretudo a dos povos indígenas, que apresentam diferenças culturais significativas entre si.

Para se adequar ao disposto na Base Nacional Comum Curricular, o Estado de Mato Grosso, em 2018, elaborou o documento “As Concepções para a Educação Básica”. As concepções presentes neste documento respaldaram a construção do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso<sup>55</sup>. E, com base nele, as escolas da rede pública estadual, assim como instituições de ensino de outras redes que dele fizerem uso, também subsidia na reelaboração de seus Projetos Pedagógicos.

A construção desse Documento de Referência Curricular para Mato Grosso contou com a participação de uma grande equipe de redatores que atuam na Secretaria de Estado de Educação, nas Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, dos Cefapros, professores da rede pública de Cuiabá e de Várzea Grande, colaboradores de outras instituições e contribuições de todo o estado, a partir do processo de Consulta Pública, buscando contemplar as experiências construídas na trajetória curricular da Educação Básica de Mato Grosso ( MATO GROSSO, DRC-MT, 2018, p.5).

Para a área de Ciências Humanas, o documento reafirma as concepções presentes na BNCC, enfatizando e “promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes

---

<sup>54</sup> Atualmente, de acordo com dados do IBGE 2010 existem cerca de 817,9 mil pessoas autodeclaradas indígenas que habitam o território brasileiro, perfazendo um total de 0,4% do total da população do Brasil. São 305 etnias ou povos contabilizados e 274 línguas indígenas faladas. Embora haja divergência quanto a estes percentuais, eles apontam para a diversidade e variedade étnicolínguística existente no Brasil, “opondo-se à noção de monolíngüismo tão difundida na escola e na mídia, uma noção que tem compromisso com a política da monocultura no Brasil” (DUNCK-CINTRA; BARRETOS; NAZÁRIO, 2016, p. 133).

<sup>55</sup> O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso é composto por quatro cadernos. O primeiro é o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Concepções para a Educação Básica. Deste, procura trazer as principais concepções que permeiam as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na perspectiva da promoção de um processo de ensino e aprendizagem. O segundo é o Caderno de Educação Infantil e o terceiro se direciona para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E o quarto é o Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

grupos sociais, a partir do reconhecimento e contribuição para o estudo da diversidade cultural na perspectiva dos Direitos Humanos” (MATO GROSSO, DRC-MT, 2018, p.242).

E em relação os componentes curriculares da disciplina de História, o documento apresenta os principais objetivos do Ensino de História:

Os objetivos do ensino da História para os anos finais do Ensino Fundamental buscam compreender o gênero humano, nas múltiplas dimensões, contemplando as diversidades, suas vivências e experiências que perpassam o campo das relações humanas, contribuindo para a construção física, afetiva, cultural, intelectual e social (MATO GROSSO, DRC-MT, 2018, p. 249).

Assim, como na BNCC, as Diretrizes e Bases para a Educação de Mato Grosso, promovem a inserção e o debate da temática indígena em suas Unidades Temáticas e em seus objetos de conhecimento, apresentando algumas habilidades que devem ser fomentadas no Ensino de História para as séries finais do Ensino Fundamental.

O documento da DRC-MT (MATO GROSSO, 2018) apresenta as habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de História para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, a qual consiste na habilidade EF07HI03: “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas”, que está inserida na Unidade Temática, “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, tendo como objeto de conhecimento a “Organização cosmológica, política, econômica, social e cultural dos povos indígenas de Mato Grosso antes da chegada dos europeus. Saberes dos povos africanos e précolombianos expressos na cultura material e imaterial” (MATO GROSSO, DRC-MT, 2018, p. 253).

Outro exemplo que podemos destacar no texto, cujo intuito é promover a discussão e a reflexão sobre a temática Indígena é à habilidade EF07HI12: “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”. E está inserida na Unidade Temática “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, cujo seu objeto de conhecimento é “Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. A resistência indígena em Mato Grosso no processo de expansão territorial da América portuguesa” (MATO GROSSO, DRC-MT, 2018, p. 254).

Nessa perspectiva, de acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, os componentes curriculares de História para os anos finais do Ensino Fundamental devem garantir o desenvolvimento da compreensão da composição de diferentes sujeitos, culturas e povos em um contexto histórico. É importante aqui salientar que o texto apresenta habilidades e competências a serem desenvolvidas sobre a temática diversidade étnico-racial e

étnico-cultural para todos os anos do Ensino Fundamental e também para a Educação Infantil.

Para romper com o silenciamento e a concepção generalizada sobre a história e cultura indígena, ações de caráter normativo, como a Base Nacional Comum Curricular e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, precisa indiscutivelmente promover ações pedagógicas que operem na construção da valorização da diversidade étnico-racial e cultural, na desconstrução de ideias estereotipadas e possam coibir a reprodução do racismo.

É importante explicitar que o documento DRC de Mato Grosso não abandona completamente a história europeia, percebemos, mesmo que, pontualmente o documento em alguns momentos apresenta uma lógica dominante e hegemônica ainda sob uma perspectiva eurocêntrica, do invasor europeu do processo de dominação e poder. Apesar disso, é indiscutível que as Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso mobilizam perspectivas que expressam avanços importantes, como o desenvolvimento de habilidades e competências para garantir a reflexões e discussões sobre a história e a cultura indígena. Um exemplo: refere ao objeto de conhecimento “Organização cosmológica, política, econômica, social e cultural dos povos indígenas de Mato Grosso antes da chegada dos europeus”.

Em linhas gerais, os Documentos abrem uma trilha que permite, mesmo que sem toda a complexidade, romper com uma narrativa consagrada e pautada no protagonismo europeu e permite potencializar aquilo que a Lei 11.645/08 estabeleceu para o Ensino de História Indígena. Cabe considerar que “A “Base” como instrumento de regulação externa não pode significar censura e cerceamento da criatividade e criticidade docente” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1033).

Ao analisarmos para a BNCC e a DRC-MT, identificamos possibilidades para decolonizar a educação escolar: mediações pedagógicas que também se estruturam pelo papel pedagógico do professor e suas representações.

#### 2.4 O “DEVER DE MEMÓRIA”: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Na contemporaneidade existe uma demanda dos povos indígenas pelo combate à discriminação, preconceito e pela valorização da sua história e o reconhecimento da alteridade. A Lei 11.645/08 é uma resposta para esta demanda<sup>56</sup>. A Lei reivindica o “dever de memória”, que consiste em uma busca pelo reconhecimento das memórias vinculadas às experiências históricas traumáticas sofridas pelos povos indígenas, a escravização, e também às suas lutas e

---

<sup>56</sup> É importante destacar que essa Lei é resultado de demandas e lutas de movimentos sociais para a inclusão da temática indígena na escola e principalmente pelo reconhecimento das identidades étnicas, culturais e da diversidade da população indígena brasileira.



métodos de resistências, ao protagonismo destes grupos ou sujeitos, às suas tradições, na busca da legitimidade social de direitos adquiridos.

O conceito de “dever de memória” pode ser entendido como uma reivindicação. Ele passou a ser utilizada na França no decorrer da década de 1990<sup>57</sup>, remetendo a uma “[...] ideia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da sociedade civil, em relação às comunidades portadoras dessas memórias” (HEYMANN, 2006, p. 4).

Vale destacar a noção de “dever de memória” tem como referência Paul Ricoeur<sup>58</sup> (2007), sobre as condições que possibilitaram o discurso de “dever de memória”. Para o autor, não podemos desconsiderar as condições históricas do surgimento de uma cultura de memória, que, por sua vez, buscam uma forma de manifestação dos diversos acontecimentos traumáticos ocorridos na segunda metade do século XX. Essa compreensão serve base para o surgimento do “dever de memória”, como, por exemplo, o holocausto.

A noção de “dever de memória” está relacionada, então, a “ressignificação do discurso memorial ligado ao holocausto de milhares de judeus que viviam na França” (HEYMANN, 2007, p. 18 - 19). O que nos induz a conjecturar que, no Brasil, tais processos estão ligados a uma dívida de memória em relação aos povos indígenas, especialmente, no ensino de História e nas historiografias oficiais que silenciaram o protagonismo, razão pela qual tanto o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases quanto às Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que se constituem em tentativas de legitimar o lugar dos povos indígenas na composição da sociedade brasileira.

Em relação ao ensino da história e cultura indígena, o conceito “dever de memória” deveria ser um ponto de maior reflexão, pois a presença destas populações por muito tempo foi tornada invisível e, atualmente, existe um imperativo de reparação. É impossível ignorar a cultura, a história e a presença dos indígenas e seus descendentes nas escolas brasileiras. Nesse sentido, defender o “dever de memória” é “afirmar a obrigação que tem um país de reconhecer o sofrimento vivido por certas categorias da população, sobretudo na medida em que o Estado tem responsabilidade nesse sofrimento” (HEYMANN, 2006, p. 7).

---

<sup>57</sup> O “dever de memória” na França remetia naquele período a evocação de memórias para conseguir direitos, por exemplo de grupos que de alguma forma prejudicados em experiências históricas passadas, foi o caso dos judeus descendentes das vítimas do Holocausto. O “dever de memória” ligado ao genocídio judeu se transformou em um modelo de ação para que outros grupos afirmassem suas memórias que denunciavam a violência ou a discriminação (HEYMANN, 2006).

<sup>58</sup> A Memória, a história e o esquecimento (2007) é uma das últimas obras de Paul Ricoeur (1913-2005). Na primeira parte da obra o que o autor denomina como noção de “dever de memória” e pode ser entendida como um dever de fazer justiça à vítima, com a qual contraímos uma dívida que temos obrigação de pagar.

Assim sendo, as memórias relacionadas aos povos indígenas são inscrições históricas importantes para serem abordadas nas salas de aula: por se instituírem como referências e, ao mesmo tempo, composições de representação e significações. Dele o movimento entre “[...] o sentimento de continuidade e de coerência de um grupo, um elemento importante do sentimento de identidade” (POLLACK, 1992, p. 204). Nesse sentido, defender o “dever de memória” pode ser uma alternativa para o não esquecimento e para a valorização da alteridade e dos seus direitos. Ser protagonista da sua própria história, reconhecer as suas memórias é um direito dessas populações indígenas.

Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAUI, 2011, p. 28).

Nessa perspectiva, a noção de “dever de memória” se torna um conceito de disposição teórica e metodológica, tanto para releitura da história, sua representação, quanto para as mobilizações e interpretações das ações pedagógicas no ensino de história: pelo reconhecimento das memórias vinculadas às experiências históricas traumáticas sofridas pelos povos indígenas, a escravização, e também às suas lutas e métodos de resistências, ao protagonismo destes grupos ou sujeitos, às suas tradições, na busca da legitimidade social de direitos adquiridos.

Retomando Paul Ricoeur, “dever de memória” é uma questão de justiça, uma obrigação que afetam as políticas públicas voltadas para questões de direitos humanos. Ou seja, o “dever”, para Ricoeur, consiste em combinações entre o luto e a memória e entre a obrigação e a consciência, que empreende a perspectiva de justiça.

[...] ao dever de memória a forma do futuro e do imperativo. Pode-se então sugerir que, enquanto imperativo de justiça, o dever de memória se projeta à maneira de um terceiro termo no ponto de junção do trabalho de luto e do trabalho de memória. Em troca, o imperativo recebe do trabalho de memória e do trabalho de luto o impulso que o integra a uma economia de pulsões. [...] Tudo se passa como se o dever de memória se projetasse à frente da consciência à maneira de um ponto de convergência entre a perspectiva veritativa e a perspectiva pragmática sobre a memória (RICOEUR, 2007, p. 101).

Ricoeur apresenta uma resposta ao discutir a relação entre o “dever de memória” e a ideia de justiça, ao relacionar o dever de justiça à questão do outro, pois “o dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não a si” (2007, p. 101), ou seja, fazer justiça para o outro. Na atualidade, por dever de justiça, luta-se por reconhecimento nos diversos lugares sociais para os povos indígenas e, por “dever de memória” como mobilização imperativa necessária para o estudo da história e a cultura indígena na escola, e, diríamos

(complementando), de organização pedagógica: um inventariar pedagógico!

O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, diremos, mas também submeter a herança a inventário (RICOEUR, 2007, p. 101).

Portanto, a aparição de grupos silenciados no âmbito público com suas novas memórias e a afirmação de suas identidades provoca uma luta por direitos e por espaços, a justiça aqui entendida como reparação propõem, de acordo com Heymann, novas memórias na História Oficial.

[...] entre as lutas por direitos, ganha lugar a luta por manter viva essa memória, mas também por conquistar espaço no discurso histórico a partir de uma revisão das interpretações sobre o passado, por figurar nos livros e manuais escolares, por ver-se incluído no calendário oficial de comemorações, reivindicações que têm como objetivo reparar o silêncio e a invisibilidade que, muitas vezes, marcaram a vida dessas coletividades, e promover a sua integração à história da nação a partir de uma nova perspectiva (HEYMANN, 2006, p. 3).

A noção de “dever de memória” não é somente uma categoria de análise. Ela consiste também possibilidade de herança e inventário (e pedagógico) sob os pilares “de junção do trabalho de luto e do trabalho de memória” no ensino de história. E principalmente no que se refere a temas sensíveis, como a temática Indígena, tem o sentido de reparação, logo, o objetivo é criar uma relação entre os alunos e aqueles que tiveram seu passado silenciado pela escola e pela aula de História. Portanto,

O dever de memória está relacionado, então, ao inextricável comprometimento entre o ensino de História e a justiça. Quer dizer que o compromisso ético do ensino de História consiste na difusão de memórias que reagrupe no campo do visível e do dizível, através de estratégias estéticas dramáticas, o sofrimento, a tortura e a violação aos direitos humanos, justamente para realizar os objetivos de uma educação para os direitos humanos (PEREIRA; PAIM, 2018, p.1248).

A historiografia por muito tempo, com seu viés eurocêntrico, silenciou e (in)visibilizou a história e a cultura indígena. Negou o seu protagonismo, imprimindo uma representação histórica de negação das diferenças.

A noção de “dever de memória”, da perspectiva do ensino de história, permite a abertura de uma fresta para a compreensão da diversidade e mobilizar reflexões que possam decolonizar o pensamento e permitir novas interpretações.

A historiografia e a pesquisa em ensino de História têm se ocupado, nos últimos tempos, com a questão dos passados sensíveis, a pesquisa que se propõe a resgatar elementos do passado de grupos identitários, invisibilizados pela história oficial, as salas de aula da Escola Básica procuram formas de reconstituir lugares de memória que permitam aos grupos reatar relações com seu próprio passado e com a construção de uma memória (PEREIRA; PAIM, 2018, p.1246).

Dessa forma, consideramos que a noção de “dever de memória” se torna um conceito mobilizador e mediador, adequado para pensar a invisibilidade da história e cultura indígena e as permanências das representações sobre os povos indígenas no ensino de história.

Ao conjecturarmos a afirmativa de que temos uma dívida de memória em relação às lutas e às conquistas dos povos indígenas, no caso específico do ensino de história, verifica-se um silenciamento dessas demandas. Assim, entendemos que a Lei n.º 11.645/2008 como um instrumento que se estabelece “[...] tentativa de reconstituir o lugar desses grupos e povos na constituição e na construção do que se pode chamar de Brasil ou de sociedade brasileira” (PEREIRA; PAIM, 2018, p.1247).

Ao apresentarmos o conceito de “dever de memória” como potencialidade e reflexão para o Ensino de História e Cultura Indígena, “Destacamos o desafio de equilíbrio entre a visibilização de histórias e a sua necessária abordagem investigativa e problemática, sem subterfúgios ou silenciamentos” (PEREIRA; ROZA, 2012, p.107).

Diante desses desafios e possibilidades, enfatizamos que não existe uma receita prévia, que abarque todas as demandas para o ensino de história e cultura indígena. Buscamos aqui mobilizar reflexões por um “dever de memória”, pois entendemos que o ensino de história pode constituir-se em um espaço que privilegie a história e a cultura indígena e reconheça aqueles que a História Oficial silenciou.

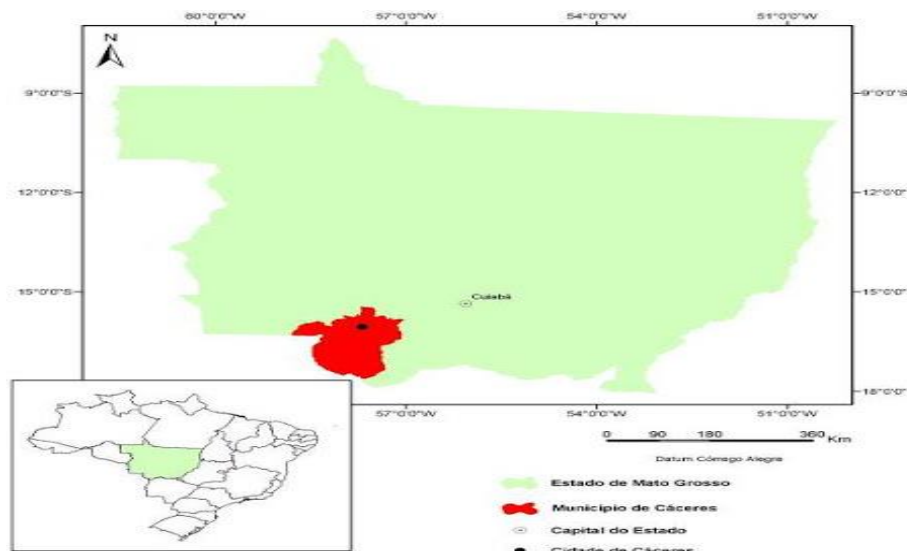
### 3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ENTRE O LUGAR DE FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO

#### 3.1 O LUGAR DA FORMAÇÃO: A UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Nessa seção, focalizamos em apresentar os sujeitos da pesquisa e seu lugar de formação. Inicialmente contextualizaremos o processo de formação do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, *Campus Universitário “Jane Vanini”*. Procuramos identificar quando e como ocorreu a implantação da “Temática História Indígena” no currículo Curso e evidenciar alguns indicativos da perspectiva decolonial presentes na proposta curricular. Posteriormente, apresentamos os sujeitos que compõem essa pesquisa, os professores de História da rede pública do município de Lambari D’Oeste, Mato Grosso.

De início cabe apresentar a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e o Curso de Licenciatura Plena em História. Eles estão localizados no município de Cáceres. O Campus Universitário “Jane Vanini” da UNEMAT<sup>59</sup> está situada no sudoeste do estado de Mato Grosso, integra a microrregião do alto Pantanal e a mesorregião do centro-sul mato-grossense, com uma área territorial de 24.796,8 km<sup>2</sup>, o município está localizado a 214 quilômetros da capital Cuiabá.

#### FIGURA 1- MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CÁCERES EM MATO GROSSO<sup>60</sup>



O Campus Universitário “Jane Vanini”, em sua oferta de ensino superior, com sua disposição geo-educacional, atende os municípios de: Mirassol D’Oeste, São José dos Quatro

<sup>59</sup> Cabe registrar que a Universidade do Estado de Mato Grosso é composta por treze campus, tendo sua sede administrativa (Reitoria) localizada também no município de Cáceres. O campus Universitário “Jane Vanini” foi a base para a constituição da Instituição de Ensino Superior Pública Estadual, tendo como ano de início 1978.

<sup>60</sup> Fonte: <http://www2.unemat.br/atlascaceres/index.php?pasta=localizacao>. Acesso em 04 de novembro de 2020.

Marcos, Araputanga, Rio Branco, Salto do Céu, Glória D'Oeste, Lambari D'Oeste, Porto Esperidião, Curvelândia e todas as comunidades rurais dos municípios<sup>61</sup>.

Em 20 de julho do ano de 1978 foi criado o Instituto de Ensino Superior de Cáceres, que traz em sua história a marca de ter nascido no interior. Com base na Lei nº 703, foi publicado o Decreto Municipal n.º 190, criando o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social, com a finalidade de promover o ensino superior e a pesquisa.

Mediante o Decreto Federal n.º 89.719<sup>62</sup>, de 30 de maio de 1984, os cursos em funcionamento no Instituto foram aprovados: Licenciatura Plena em Letras, Licenciatura Curta em Ciências e em Estudos Sociais. No ano de 1992, através da Lei Complementar nº14 de 16 de janeiro de 1992<sup>63</sup>, a Fundação de Ensino Superior de Cáceres (FCESC) passa a denominar-se Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), cuja estrutura organizacional alterada pelo Decreto n.º 1.236, de 17 de fevereiro de 1992, foi implantada a partir de maio de 1993<sup>64</sup>.

Em 15 de dezembro de 1993, pela Lei Complementar nº 30<sup>65</sup>, institui-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O Campus Universitário de Cáceres foi nomeado como Campus Universitário “Jane Vanini”, através do Decreto Estadual nº 3.182, de 5 de outubro de 2001 e publicado no Diário Oficial. O Campus Universitário “Jane Vanini” atende a todos os municípios circunvizinhos, *“Os municípios da área geo-educacional da “Grande Cáceres” constituem o lócus principal onde estes profissionais exercem suas atividades”*<sup>66</sup>. A Universidade do Estado de Mato Grosso ao longo dos anos foi a principal formadora de profissionais da educação na região Sudoeste de Mato Grosso.

---

<sup>61</sup> Informações disponíveis em: <http://www.unemat.br/caceres/historia/?link=curso>. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

<sup>62</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1980-1984/d89719.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1980-1984/d89719.htm). Acesso em: 18 de outubro de 2020.

<sup>63</sup> Informações disponíveis:

<http://app1.sefaz.mt.gov.br/0425762E005567C5/250A3B130089C1CC042572ED0051D0A1/4D9B18EB6E4E7183032567BE006D422B>. Acesso em 17 de outubro de 2020.

<sup>64</sup> Para maior aprofundamento da criação e institucionalização da UNEMAT, ler a Tese de CUNHA, Marion Machado denominada de “O trabalho dos professores e a universidade do estado de Mato Grosso em SINOP/MT na década de 1990: o sentido do coletivo”, 2010.

<sup>65</sup> Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/ee6181e1057fab7042567c100652bcd?OpenDocument>. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

<sup>66</sup> Essa afirmação é encontrada na apresentação do curso no site da Universidade do Estado de Mato Grosso. <http://www.unemat.br/caceres/historia/?link=curso>. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

**FIGURA 2 - FOTO DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO “JANE VANINI”<sup>67</sup>**



Fonte: disponível em: <https://www.facebook.com/unematcampusjanevanini/>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

O Curso de Licenciatura Plena em História da UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres teve seu início no segundo semestre do ano de 1990, como parte do projeto de expansão da Fundação Estadual de Ensino Superior de Mato Grosso, sendo posteriormente autorizado por meio do Decreto Presidencial, em 11 de setembro de 1992, publicado no Diário Oficial da União em 14 de outubro de 1992. O primeiro reconhecimento deu-se por meio da Portaria n° 860/98 – SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial do Estado em 23 de janeiro de 1998, pelo período de 02 anos<sup>68</sup>.

Ao longo do tempo, o Curso passou por processos de adequações e reformulação, que foram feitas no intuito de atender às inovações e recomendações vigentes no período.

Para atender as essas demandas impostas pela Lei n. ° 11.645/08, a temática Indígena passou a compor o currículo do Curso.

A incorporação curricular das temáticas africana e indígena, como disciplinas obrigatórias, foi efetivada a partir da recomendação da “Comissão Verificadora in loco” estas e 2009, estas sugeridas pela CEPS/CEE/MT (Câmara de Educação Profissional e Superior de Mato Grosso) no Processo n. ° 44788/2009 – CEE/MT (Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso), com base nos apontamentos da Comissão Verificadora durante o processo de reconhecimento de autorização do curso (CEREZER, 2015, p.166).

Neste contexto, compreendemos que as ações formalizadas pelo Curso de História da UNEMAT, a partir da implementação da Lei 10.639/03, se constitui como um movimento para legitimar o Ensino da Educação e Relações Étnicos Raciais, como explicitada por Cerezer: “[...]”

<sup>67</sup> Imagem disponível em: <https://www.facebook.com/unematcampusjanevanini/>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

<sup>68</sup> Informações disponíveis em: [https://dead.unemat.br/portal/docs\\_curso/1005201709305397166-ppc-licenciatura-em-historia.pdf](https://dead.unemat.br/portal/docs_curso/1005201709305397166-ppc-licenciatura-em-historia.pdf). Acesso em: 17 de setembro de 2020.

visando o cumprimento das exigências da legislação, assim como das recomendações feitas pelas comissões de verificação *in loco* para reconhecimento e autorização do funcionamento do curso, ocorrida no ano de 2009” (2015, p. 163).

Torna-se aqui necessário destacar como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História está fundamentado nas normas internas da UNEMAT, assim como nos seguintes pareceres, resoluções e legislações:

Resolução 030/2012 CONEPE; Resolução 029/2012 – CONEPE; Resolução 136/2005 CONEPE; Resolução 299/2004 – CONEPE], na Legislação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História nas modalidades de Licenciatura – Parecer CNE/CES 492/01, nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, respaldadas no Parecer CNE/CP 28/2001 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012)<sup>69</sup>”.

O currículo vigente do Curso de História, desde de 2010, é composto por uma carga horária de 3.080 horas. A integralização do Curso apresenta um tempo mínimo de 08 semestre e o máximo de 14 semestres<sup>70</sup>.

Cabe aqui registrar, que na busca que envolve evidenciar os indícios da perspectiva decolonial gerada pelo currículo do Curso de História da UNEMAT, indicamos logo abaixo aspectos marcadamente decolonial, que compõem o currículo do Curso.

Salientamos que o Curso de História da UNEMAT contempla em seu currículo a disciplina denominada “História Indígena<sup>71</sup>”, com uma carga horária de 60 hora aula (h/a) no 2º semestre, a partir da Matriz Curricular aprovada em 2010. Segundo a ementa do Curso, os objetivos de estudos da Disciplina propõem-se em: “[...] refletir sobre alguns estudos de diferentes abordagens relativas à História Indígena do Brasil e Mato Grosso. Visa o encaminhamento reflexivo sobre as metodologias e aplicabilidades do ensino de história indígena em sala de aula” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012).

E tem elencado como conteúdos programáticos, temas que abordam as questões indígenas nas perspectivas educacionais, no período colonial e no Estado de Mato Grosso. Como podemos observar, segundo sua Ementa:

O contato entre portugueses e indígenas no período colonial (São Paulo);

---

<sup>69</sup> Informações disponíveis em: <http://caceres.unemat.br/portal/historia/wp-content/uploads/sites/18/2019/09/PPC-2012-enviado-ao-CONEPE.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

<sup>70</sup> Informações disponíveis em: <http://www.unemat.br/caceres/historia/?link=disciplinas>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

<sup>71</sup> A Disciplina de “História Indígena” está disposta como obrigatória na ementa do Curso, contando com uma “Carga Horária de teoria” de 30 h/a, uma “Carga Horária Prática” de 15 h e uma “Carga Horária Campo” de 15 h. Informações disponíveis em: <http://www.unemat.br/caceres/historia/?link=disciplinas>. Acesso em: 21 de abril de 2021.



Aldeamentos no Rio de Janeiro colonial; A legislação colonial – O Diretório; Grupos indígenas de Mato Grosso no século XVIII; O ensino de História e a Lei 11.645/08, O ensino de História e guia de fontes indígenas; “Pacificação” de indígenas no Mato Grosso provincial; Os indígenas e a Lei de Terras (1850); A questão de terras indígenas no Mato Grosso republicano; O ensino de História Indígena e as perspectivas educacionais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012).

É imperativo aqui salientar que as questões relacionadas a temática indígena são abordadas em outras disciplinas ofertadas pelo Curso, a título de exemplo, destacamos a ementa da Disciplina de “Antropologia Cultural”, com carga horária de 60 h/a, no 2º semestre. A disciplina tem por objetivo promover “temas referentes à questão indígena, enfatizando a origem, identidade étnica, organização social e cosmologia dos grupos indígenas do Brasil” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012). Assim como a ementa da disciplina de “América I”, com carga horária de 60 h/a, apresenta os seguintes objetivos,

Estudo das Sociedades Ameríndias. O processo de conquista e ocupação das terras americanas. A constituição das sociedades coloniais e suas formas de expansão. A utilização da mão de obra nativa, africana e livre. Historiografia e prática de ensino da História da América na escola fundamental e média (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012).

Observamos que a temática indígena se faz presente na Disciplina de “História de Mato Grosso I”, com carga horária de 60h/a, no 4º semestre, a disciplina apresenta em sua ementa o objetivo de discutir a população e a estrutura social de Mato Grosso no período colonial, e, em seu conteúdo programático oportuniza o debate em torno do discurso civilizatório, “O processo de ocupação do território e montagem do sistema colonial em Mato Grosso: a expansão bandeirante” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012).

Evidenciamos que o currículo do Curso de História da UNEMAT Cáceres apresenta possibilidades de abordagens sobre a temática indígena, mesmo que a Disciplina de “História Indígena” esteja restrita a apenas uma disciplina obrigatória. Portanto, corroboramos que o Curso cumpre, o disposto na Lei n.º 11.645/08 sobre o Ensino de História e Cultura Indígena.

Nesse sentido, ponderamos ser basilar compreender como o currículo do Curso de Licenciatura em História da UNEMAT conduz a temática indígena, visto que, acreditamos ser intrínseco compreender a relação da prática docente dos egressos e o currículo do Curso. Dessa forma, apontamos que o Curso de História da UNEMAT apresenta indícios da perspectiva decolonial, por mais que, que no Curso a Disciplina de “História Indígena” encontrar-se restrita apenas em uma disciplina obrigatória, a constituição curricular do Curso permite aberturas às multiplicidades de trajetórias coexistentes dos diferentes sujeitos.

A fim de melhor representar essa composição, até aqui expostos, elaboramos quadro

síntese com as principais informações contidas na proposta curricular do Curso de História da UNEMAT. Relacionadas especificamente ao ensino de história e cultura indígena<sup>72</sup>.

**QUADRO 4 – REGISTROS DOS INDÍCIOS DA PERSPECTIVA DECOLONIAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012.**

Projeto Político Pedagógico do Curso de História	Indícios da perspectiva decolonial
<p>Conteúdo Programático da Disciplina de Introdução a Arqueologia. “Arqueologia indígena no pantanal mato-grossense e em Cáceres”.</p>	<p>Percebemos que a perspectiva decolonial, concretiza-se, pelo fato que a Disciplina busca evidenciar e inserir as singularidades existentes em um contexto histórico e geográfico sobre os povos indígenas.</p>
<p>Conteúdo Programático da Disciplina de Antropologia Cultural “Serão abordados temas referentes à questão indígena, enfatizando a origem, identidade étnica, organização social e cosmologia dos grupos indígenas do Brasil”.</p>	<p>Percebemos evidências da perspectiva decolonial, pois a Disciplina, preocupa-se em representar e demonstrar que os grupos indígenas existiram e resistiram ao esforço colonial, portanto, não podem ser simplesmente silenciadas e nem (in)visibilizada da história. Outro indício que se destaca é a preocupação com a diversidade étnica dos povos originários.</p>
<p>Conteúdo Programático da Disciplina de História Indígena. “O contato entre portugueses e indígenas no período colonial (São Paulo); Aldeamentos no Rio de Janeiro colonial; A legislação colonial – O Diretório; Grupos indígenas de Mato Grosso no século XVIII; O ensino de História e a Lei 11.645/08, O ensino de História e guia de fontes indígenas; “Pacificação” de indígenas no Mato Grosso provincial; Os indígenas e a Lei de Terras (1850); A questão de terras indígenas no Mato Grosso republicano; O ensino de História Indígena e as perspectivas educacionais”.</p>	<p>Aprendemos que a perspectiva decolonial, consolida-se, pelo fato que a Disciplina busca evidenciar o movimento de resistência e as demandas dos povos indígenas. E, mesmo que esta seja narrada pelos vencedores e não pelos vencidos, destacamos o fato que os povos indígenas existiram e continuam a existir mesmo após as descobertas Europeias. Outro aspecto decolonial é a Lei 11.645/08 que vem para romper com o silenciamento oficial.</p>
<p>Conteúdo Programático da Disciplina de História da América I. “As sociedades indígenas”. “Questões da Historiografia e do ensino da História da América nas Escolas”.</p>	<p>O aspecto da perspectiva decolonial destacado na Disciplina concentra-se em promover o/a debate/reflexão sobre as populações indígenas, esse indício reforça a preposição do rompimento com o silenciamentos produzidos pela História Oficial.</p>
<p>Conteúdo Programático da Disciplina de Estágio Supervisionado De História III: Prática De Ensino Fundamental. “Identidades plurais: identidades étnicas e culturais: novas perspectivas da História Indígena A Lei 11.645/08”.</p>	<p>Destacamos aqui dois indícios que remete a perspectiva decolonial. O primeiro destaca a múltiplas existências étnicas e culturais dos povos originários. E, o segundo permite (re)pensar as trajetórias do ensino da História Indígena, propondo de forma oficial, outras histórias.</p>

Fonte: Savoine, Aline. Dados coletado pela pesquisa, 2021.

<sup>72</sup> Cabe aqui destacar que o durante a pesquisa observamos que em outras Disciplinas do Curso de História da UNEMAT apresenta indícios da perspectiva decolonial. Portanto, os indícios da perspectiva decolonial não se limita as informações do quadro de registro.

Consideramos fundamental compreender que currículo é algo complexo, construído no confronto de identidades e significados. De acordo com Silva, “o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz”. (SILVA, 2001, p. 27).

Ressaltamos aqui que em qualquer conceituação de currículo, entendemos que este está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo. Para essa afirmação, partilhamos da compreensão de Sacristán sobre o currículo. O autor afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2010, p.15-16).

Essa concepção de currículo viabiliza teias que se entrelaçam e influenciam determinadas instituições, onde se fundem nas dimensões de campo social, cultural e histórico disseminada pelos sujeitos. Dessa forma, o currículo pode ser entendido como um produto e um produtor de saberes e da construção de sujeitos individuais e sociais.

Acreditamos que compreender como a história e a cultura indígena está inserida no currículo no espaço da Educação Superior contribui para analisar as vivência e experiências nas práticas pedagógicas dos docentes.

Nesse sentido, partindo desse movimento de empreender uma reflexão sobre o currículo do Curso de História da UNEMAT, consideramos aqui necessário destacar qual a visão pedagógica do Curso. De acordo como os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História,

[...] o curso visa a construção de uma prática pedagógica pautada na busca pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem da História no atual cenário social e educacional brasileiro. As reflexões acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa, a valorização da experiência investigativa, isto é, a articulação das fontes históricas com o instrumental teórico faz parte das práticas pedagógicas do curso (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012).

Partindo desse princípio, que estabelece as práticas pedagógicas empreendidas pelo Curso de História da UNEMAT. O documento define o perfil dos egressos, a partir dos seguintes objetivos e metas, que se fundamentam em, “formar os profissionais para atuarem nos níveis do Ensino Fundamental e Médio e em outros espaços de produção e transmissão do saber histórico” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012).

Corroborando esta afirmativa, Cerezer destaca que

A principal meta do Curso de Licenciatura em História da UNEMAT é a formação para a docência e para a construção das práticas docentes voltadas para a revisão e melhoria do processo de ensino e aprendizagem da História e sua relação com o contexto sócio histórico e educacional do Brasil (CEREZER, 2015, p. 165).

Nessa perspectiva, a formação para docência é entendida como fundamental para formação de professores comprometidos com o ensino e aprendizagem da História.

Nesse sentido, ao propormos uma análise sobre os saberes e práticas dos professores egressos, relacionados ao ensino da história e cultura indígena, compreendemos que essa investigação perpassa por reconhecer o currículo do Curso de História como movimento pedagógico articulado às demandas de um ensino de História de rupturas com os silenciamentos e a (in)visibilidade da história e cultura indígena a partir da concepção decolonial, de um novo realinhamento teórico e de ressignificação das práticas sociais e das práticas pedagógicas: de um currículo de formação que reagiu aos professores e aos alunos quanto aos modelos eurocêntricos, explicitando às intencionalidades que foram (são exigidos), tanto legitimamente quanto política e socialmente pelo próprio ecos dos movimentos sociais e lutas dos povos indígenas.

Diante do disposto, evidenciamos e reafirmamos que a História e Cultura Indígena é contemplada pelo currículo do Curso de História da UNEMAT, o que buscamos aqui foi expor dimensões de uma concepção de um currículo potencializador de ações pedagógicas que valorize e reconheça a diversidade cultural, sob o enfoque decolonial, especialmente quanto aos lugares dos sujeitos históricos dos povos indígenas, inclusive da representação mobilizada da qual o professor produz (e da qual também é produto).

De acordo com Silva, em texto publicado, após quatro anos da promulgação da Lei, refletiu em seu texto denominado, “*Ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/08*” destaca vários desafios que persistem para efetivação das determinações impostas pela Lei. Assim, para Silva, a formação acadêmica – “capacitação dos professores”, caracteriza-se como o maior desses desafios (SILVA, 2012, p.220)

Diante dessa perspectiva, defendemos que compreender como a temática indígena se apresenta no currículo do curso de História da UNEMAT é uma questão primordial, pois, implica diretamente na prática pedagógica dos egressos do Curso e suas representações sobre o ensino de história e cultura indígena. Disso a centralidade de direcionar a pesquisa para os professores que estão atuando na educação básica, formados pela UNEMAT. Neste contexto, a inquietação foi o de compreender e analisar as relações entre a formação e os saberes/práticas dos professores egressos do Curso de História da UNEMAT (discussões que seguem nas seções

seguintes).

Partindo desse movimento de reconhecimento, no tocante da implementação de ações afirmativas, do currículo e da formação docente para o ensino de História e Cultura Indígena, se tornou imperativo realizarmos entrevistas que pudessem situar para discutir e analisar o lugar da formação dos colaboradores da pesquisa e na articulação com suas práticas pedagógicas. Foram quatro professores egressos do Curso de Licenciatura em História da UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini” dos períodos de 1999, 2007 e 2017.

Disso, então situar as múltiplas vozes, como narrativas, na relação formação e práticas pedagógicas no contexto da Lei N.º 11.645/08 e sob a perspectiva do dever de memória, tendo como fio também de análise a concepção decolonial. Disso, apreender os saberes e as práticas dos professores que se explicitam enquanto representações e concepções presentes nas/das narrativas de professores que atuam na educação básica em Lambari D’Oeste, MT, de escolas da rede estadual e municipal da cidade.

Consideramos esse diálogo com os colaboradores um elemento basilar para compreender as dimensões das representações e das concepções nas narrativas, visto que os sujeitos estão inseridos nas composições e “[...] configurações históricas da formação do Estado de Mato Grosso, a presença das populações negras escravizadas, a relações conflituosas com as comunidades indígenas, entre outras características histórica da formação de um Estado multiétnico e multicultural” (CEREZER, 2015, p. 30). Sob essa perspectiva, problematizamos os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de história e as contribuições para o debate e reflexões a respeito da história e cultura indígena no ensino de História.

### 3.2 O LUGAR DE FALA: ATUAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para fins deste estudo, entrevistamos quatro professores de história da rede pública do município de Lambari D’Oeste, Mato Grosso, sendo dois colaboradores da rede estadual e dois colaboradores<sup>73</sup> da rede municipal. Os colaboradores são professores da Educação Básica e ministram a disciplina de história no ensino fundamental, médio e na educação de jovens e adultos (EJA).

A opção por investigar os quatro professores de História, egressos do Curso de História da UNEMAT, justifica-se pelos seguintes ensejos: o município compõe a área geo-educacional da grande Cáceres, portanto, um número significativo de professores que atuam nas escolas do município são egressos de Cursos da UNEMAT. A relevância da temática História e Cultura Indígena, sobretudo a partir da publicação da Lei n.º 11.645/08 em relação à formação dos

---

<sup>73</sup> Os colaboradores selecionados pertencem à faixa etária de 34 a 52 anos de idades, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino.

professores. E por fim, o fato de atuar como docente e pesquisadora nas escolas públicas do município de Lambari D'Oeste.

Os professores que participaram dessa investigação lecionam nas escolas públicas do município. Conforme podemos perceber no quadro abaixo:

**QUADRO 5 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE LAMبارI D'OESTE**

Nome das Instituições de Ensino de Lambari D'Oeste
Escola Municipal Fernão Dias Paes (Distrito de São José do Pingador)
Escola Municipal Luís Carlos Alves Da Cruz
Escola Municipal Expedito Barbosa (Distrito de Boa União)
Escola Estadual Padre José de Anchieta

Fonte: Savoine, Aline. Dados coletados pela pesquisa.

Conforme os últimos dados disponibilizados pelo Instituto Geográfico Brasileiro (IBGE) sobre a Educação do município de Lambari D'Oeste, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos do município é de 95,4%. Ocupando a 110ª posição entre os 141 municípios do estado (dados do ano de 2010). Dados do ano de 2017 indicam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente aos anos iniciais do ensino fundamental (Rede Pública) é de 4,7. O município ocupa a 131ª posição entre os 141 municípios do estado de Mato Grosso (dados de 2017).

E apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 4,3 para os anos finais do ensino fundamental. Ocupando a 102ª posição entre os 141 municípios do estado de Mato Grosso. E a quarta posição entre os cinco municípios que compõem a região geográfica imediata (dados de 2017).

Conforme os dados disponibilizados pelo Instituto Geográfico Brasileiro (IBGE), do ano de 2018, existem 743 matrículas no ensino fundamental e 223 matrículas para o ensino médio, com 56 docentes atuando no ensino fundamental e 22 docentes atuando no ensino médio. Em quatro estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental e um que oferta o Ensino Médio<sup>74</sup>.

<sup>74</sup> Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/lambari-doeste/panorama>. Acesso em: 23 de outubro de 2020).

**FIGURA 3 - MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAMBARI D'OESTE EM MATO GROSSO<sup>75</sup>**



Para essa pesquisa escolhemos não identificar os colaboradores pelos seus nomes. Os identificamos por “*Professor (a) I*”, “*Professo (a) II*”, “*Professor (a) III*” e “*Professor (a) IV*”. As entrevistas<sup>76</sup> foram realizadas em no mês de setembro de 2020. Elas seguiram um roteiro previamente definido, com questões sobre a formação profissional, a graduação desafios e conflitos, as experiências pedagógicas, a implementação da Lei n. °11. 645/08, as mudanças nas normativas e o reflexo na formação escolar, assim como questões sobre a formação continuada sobre a temática indígena, as ações empreendidas pelas escolas e pelos colaboradores que contemplem essa temática e a sua relevância para a formação dos discentes.

Nossas entrevistas foram delineadas pelo intuito de compreender aspectos da formação e experiências dos colaboradores no que concerne a história e cultura indígena no ensino de história e a relação que a obrigatoriedade da Lei 11.645/08 produziu na ação pedagógica do professor. O diálogo com os professores teve como premissa explorar as compreensões e representações mobilizadas nas práticas docentes, sobre as ações e saberes no ensino de história.

A “*Professora I*”<sup>77</sup> é graduada em Licenciatura em História pela Universidade do Estado Mato Grosso (UNEMAT), onde concluiu o curso no ano de 1999, pós-graduada em Lato Sensu em História Regional. Se autodeclara branca. Com 20 anos de atuação como professora de

<sup>75</sup> Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lambari\\_d%27Oeste](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lambari_d%27Oeste). Acesso em 04 de novembro de 2020.

<sup>76</sup> As entrevistas foram realizadas por mim, Aline Savoine, no mês de setembro de 2020. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora, os colaboradores assinaram “Carta de Sessão”, autorizando o uso dos dados coletados.

<sup>77</sup> “Professora I” atua como professora efetiva da Rede Estadual de Educação.

História, durante esse período atuou como professora no ensino fundamental e médio. Em relação à estrutura e organização da escola onde trabalha, segundo a colaboradora, a instituição funciona em três turnos atendimento tendo do ensino médio nos três períodos. Da atuação docente, trabalhou com fundamental Inicial e Final e com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Sobre a questão do perfil socioeconômico dos alunos da escola, a colaboradora destacou a presença de alunos de diferentes condições sociais, enfatizando o grande número de alunos oriundos da zona rural filhos de trabalhadores rurais. Destacamos que atualmente a professora encontra-se em desvio de função, trabalhando com o atendimento de alunos na biblioteca da unidade escolar.

A “*Professora II*”<sup>78</sup>, também, graduada em Licenciatura em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso. A conclusão ocorreu no ano de 1999, com uma pós-graduação, em especialização, Lato Sensu, em Ensino de História. Afirma-se como pessoa parda. Com 26 anos de atuação na área de História, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Em relação à estrutura e à organização da escola na qual desempenha sua docência, a unidade escolar funciona em três turnos de atendimento: do ensino médio nos três períodos. Também leciona no ensino fundamental inicial e final e com turmas da EJA no período noturno. Sobre a questão do perfil socioeconômico dos alunos da escola, a colaboradora salientou, também, que recebe alunos de diferentes situações e condições sociais. Destacou a presença dos alunos filhos de nordestinos, em sua maioria alagoanos, que migraram para a cidade para trabalharem no cultivo de cana-de-açúcar.

O “*Professor III*”<sup>79</sup> finalizou seu curso de Licenciatura em História no ano de 2017, também, pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Pós-graduado Lato Sensu em ensino de História e Geografia. Declara-se uma pessoa branca. Tem três anos de atuação como professor de História, no ensino fundamental e médio. Sobre a unidade escolar na qual desempenha sua docência, destacou ser uma escola rural, localizada no Distrito de São José do Pingador, aproximadamente a uma distância de dez quilômetros do município de Lambari D’Oeste. A unidade escolar recebe alunos de diferentes condições sociais, salientando que a maioria dos alunos pertencem à classe baixa, maioria filhos de trabalhadores rurais e de trabalhadores do cultivo de cana-de-açúcar.

O “*professor IV*”<sup>80</sup>, graduado em Licenciatura em História pela Universidade do Estado

---

<sup>78</sup> “Professora II” atua como professora interina de história na rede Estadual e Municipal de Educação.

<sup>79</sup> “Professor III” atua como professor interino na rede municipal de ensino.

<sup>80</sup> “Professor IV” atua como professor efetivo na rede municipal de ensino.



de Mato Grosso, teve o término do Curso no ano de 2007. Realizou especialização, Lato Sensu, em Gestão Ambiental com ênfase em Geo-história. Declara-se negro. Atua há 13 anos como docente do ensino de história no ensino fundamental e médio. A escola oferece ensino em três turnos de atendimento, na modalidade do ensino fundamental e EJA. Quanto à localização da escola, ela está situada em um bairro considerado periférico e que a comunidade escolar se depara com problemas relacionados à violência e às drogas. O perfil dos alunos é composto em sua maioria por alunos de baixa renda.

## 4 A O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

### 4.1 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: NAS VOZES DE PROFESSORES

Sobre a representação histórica, o dever de memória e a perspectiva decolonial no ensino de história e cultura indígena na Educação Básica, nos cabe apreender os sentidos e significados nas narrativas dos sujeitos, evidenciando suas vozes e relacionando-as ao contexto de suas práticas pedagógicas no ensino de história, agora mediados pela BNCC e sob um duplo movimento: a formação inicial<sup>81</sup> e continuada<sup>82</sup>. Compreendemos aqui que a formação inicial corresponde ao período de graduação acadêmica no Curso de Licenciatura em História dos entrevistados.

Pereira e Paim consideram as salas de aula da Educação Básica como um dos espaços de construção de memória sobre as chamadas “questões sensíveis” no ensino de História. De acordo com os autores,

O dever de memória está relacionado, então, ao inextricável comprometimento entre o ensino de História e a justiça. Quer dizer que o compromisso ético do ensino de História consiste na difusão de memórias que reagrupe no campo do visível e do dizível, através de estratégias estéticas dramáticas, o sofrimento, a tortura e a violação aos direitos humanos, justamente para realizar os objetivos de uma educação para os direitos humanos. (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1243).

Diante do exposto, a noção de dever de memória se apresenta como um conceito estruturante para pensar sobre o ensino de história e cultura indígena. É inegável situar o campo do visível e do invisível, das permanências e das rupturas que se traduzem nas narrativas dos professores de História, quanto à história e à cultura dos povos indígenas no Ensino de História e que se constituem como composições para revelar o objeto dessa investigação, confrontando com as orientações da Lei 11.645/08. Em outras palavras, agora problematizando: quais relações são produzidas e são mobilizados nos saberes e nas práticas dos professores e que revelam as representações e as concepções de professores que atuam na educação básica em Lambari D’Oeste, tomando a Lei 11.645/08?

---

<sup>81</sup> Vale ressaltar a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) (BRASIL, 2001) no título VI, art. 62 que prevê a formação, ao nível superior, aos professores da Escola Básica, como ilustra o texto a seguir: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2001, p.4).

<sup>82</sup> Salientamos que entendemos aqui a formação continuada como um processo permanente e está sempre em reconstrução. Paulo Freire crê que essa busca por formação deve partir do mundo do trabalho que cada docente experiência: “Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante” [...] (FREIRE, 2003, p. 28).

Partimos do pressuposto de que a Lei 11.645/08 constitui-se para além de sua organização legal, como força institucional. Ela criou possibilidades de movimento pedagógico decolonial para um dever de memória na confluência com os povos indígenas, que sofreram com o apagamento de suas histórias e negação de suas culturas, modos e organização social. E, que, o Ensino de História se estabelece como um dos diversos espaços sociais para os povos indígenas.

Diante disso, propormos essa investigação a partir das vozes de professores de História, da Educação Básica. Inquerimos sobre suas experiências relacionadas ao estudo da temática da História e Cultura Indígena durante sua formação acadêmica no Curso de História, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Tomemos de início a narrativa da “Professora I”,

*No decorrer do processo de graduação tivemos acesso a algumas discussões sobre história e cultura indígena, pois no período estavam acontecendo os debates relativos aos 500 anos do Brasil e havia muitas discussões e disputas sobre o evento. Era um período a comemorar ou lamenta? Qual ponto de vista: o colonizado ou o colonizador?*

*Nesse período tive o privilégio de atuar como monitora em Luciara, no projeto das Parceladas, auxiliando na época, a professora Lena Anzoi e no período a disciplina ministrada por ela trazia muitas discussões sobre a populações americanas no período inicial da colonização.*

*A participação no Projeto contribuiu para minha percepção sobre o tema fosse um pouco mais aprofundada (Entrevista Professora I).*

Contudo, destacamos que, na entrevista, a “Professora I” aponta que a temática História e Cultura Indígena foi trabalhada de forma superficial em sua formação acadêmica, como podemos perceber nas palavras da colaboradora:

*[...] não acredita que tenha sido suficiente, tivemos poucas discussões, um pouco mais em História Moderna, mas, acredito que poderia ter havido um pouco mais (Entrevista professora I).*

Na entrevista são situadas as formas da “não suficiência e da pouca discussão” quanto à temática indígena durante sua formação acadêmica. E essa mesma leitura é compartilhada, também, da Professora II, como é possível depreender da narrativa presente na entrevista:

*Sobre a temática e indígena tive muito pouco, quando eu fiz o curso de história não tinha muita coisa sobre os povos indígenas. Como eu disse, nós estudamos muito sobre a história antiga, história medieval, história da igreja no período medieval essas questões. Mas sobre os povos indígenas e africanos foi muito pouco e também não tinha assim muita na época como eu disse eu não sei a gente não tinha muito acesso à internet para pesquisa. Então os materiais que existiam na biblioteca eram muito escassos, era muito pouco e não se discutia muito sobre o assunto (Entrevista Professora II).*

Ao dialogar com a “Professora II” sobre o Curso de História, a colaboradora fez referência ao período de sua formação acadêmica, lembrando que

*O acesso que tive durante minha formação acadêmica foi ouvir os professores, falar sobre esse tema. Uma professora inclusive morou durante alguns anos em uma tribo indígena dos povos Nambiquaras (Entrevista Professora II).*

Registramos como síntese essas duas posições das entrevistadas, o de não aprofundamento da temática. Contudo, apesar de não corresponder a uma profundidade necessária, a temática foi mobilizada o que não deixa de denotar os desafios permanentes no ensino de história para a implementação da Lei 11.645/08.

Já na entrevista do “Professor III”, o colaborador apontou para a relevância da temática História e Cultura Indígena, salientando que as disciplinas de “História da África e Indígena” foram muito importantes para ele sob a perspectiva de novas abordagens sobre a cultura indígena:

*Tivemos acesso ao debate de história e cultura indígena. No segundo semestre tivemos uma disciplina voltada para a história indígena. Se não me engano o nome da disciplina era “Cultura Indígena”. Tivemos um semestre apreendendo sobre novas abordagens sobre a cultura indígena (Entrevista Professor III).*

No diálogo estabelecido com o colaborador, durante o período de sua graduação, aponta para superação de estereótipos sob a condução de novas abordagens realizadas na disciplina de “Cultura Indígena”. De acordo com o entrevistado:

*Sobre a forma de tratar o indígena como aquele único ser com penas na cabeça, pintados e tal. O colaborador argumentou que aprendeu novas abordagens para ver as populações indígenas (Entrevista Professor III).*

Porém, o colaborador acredita que, apesar de as disciplinas serem ofertadas pelo Curso de graduação, em sua opinião, não foi o suficiente, diante dos desafios encontrados para o ensino da história e cultura indígena na Educação Básica.

Essa situação também é demonstrada na entrevista abaixo:

Conforme o “Professor IV”, quando questionado se durante no período de sua formação acadêmica teve acesso aos debates, destacou que,

*Na minha graduação, curso de História, teve sim alguns debates sobre a temática história e cultura indígena. Alguns voltados para a História da América outras sobre a História do Brasil (Entrevista Professor IV).*

Constata-se entre os entrevistados um lugar-comum quanto à temática: o seu não aprofundamento necessário, como, também, refere o “Professor IV”:

*Relacionada a cultura e história indígena tem uma lacuna gigantesca (Professor IV).*

Diante dessa “lacuna” evidenciada pelo “Professor IV”, bem como os demais colaboradores, ele registra e “confessa” em sua fala que sua formação não arregimentou pilares sólidos para trabalhar:

*[...] uma base mais concreta sobre o tema História e Cultura Indígena” (Entrevista Professor IV).*

Ao analisarmos as narrativas dos colaboradores, é possível inferir que, apesar de terem frequentado o Curso de Licenciatura em História em diferentes momentos, os caminhos formativos apresentaram semelhanças em relação aos estudos e debates sobre História e Cultura

Indígena. Os professores(as) entrevistados afirmaram que o estudo dessa temática foi superficial, resultando em lacunas quanto ao tratamento que a temática necessita.

Sublinhamos anteriormente que a Lei 11.645/08 cria possibilidades para o dever de memória sobre a história e cultura dos povos indígenas. Salientamos que as entrevistas foram delineadas com o escopo de compreender como a formação dos professores e suas experiências em relação à Lei 11.645/08 se produziu e reproduziu no campo de suas ações pedagógicas. Então, qual a condição para essa superficialidade em Curso, que se reorganizou para atender além da referida Lei, uma temática sob nova disposição curricular?

Em face do exposto, cabe registrar que os professores fizeram a graduação no Curso de História da UNEMAT em anos distintos<sup>83</sup> e que diante das vozes dos professores, identificamos semelhanças a respeito das fragilidades com o trato da temática História e Cultura Indígena.

Acreditamos que o projeto formativo do Curso de História da UNEMAT possui um papel fundamental na formação dos professores e em suas práticas pedagógicas. Algumas problematizações: quanto às fragilidades apontadas pelos professores colaboradores, não estaríamos diante de uma formação ainda pautada em segmentações disciplinares em que a organização das disciplinas e seus conteúdos reproduzem a periodização da história, sob os marcos eurocêntricos e de moldes tradicionais da velha divisão da história (História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América, História do Brasil)? Essa direção, sob os moldes tradicionais currículo engessado no quadripartismo francês,<sup>84</sup> como uma dominância tanto na produção do conhecimento histórico quanto do ensino, não é promovida pela própria História Oficial, que ainda imprime sua força em detrimento das outras histórias? Não é a própria História Oficial que silenciou e colocou na invisibilidade a história e a cultura indígena?

Contudo, a própria disposição de oferta curricular da Temática Indígena e suas questões étnico-raciais, sua presença, tanto na formação de professores quanto na educação básica, abre brechas de tensionamentos que possibilitam que o invisível se revele e o que foi marginalizado se apresente na disputa para uma nova centralidade e novas abordagens. Dessas novas abordagens, o papel do pensamento decolonial, que atua para o desprendimento de estruturas

---

<sup>83</sup> Cabe aqui registrar que três dos quatro Professores entrevistados nessa investigação concluíram o Curso de História na (UNEMAT), antes da implementação da Lei 11.645/08.

<sup>84</sup> Outro aspecto forte da História sob os moldes do quadripartismo francês são o ordenamento dos conteúdos de forma linear sob a visão eurocêntrica [...]. Ou seja, não se reconhece como primordial as histórias locais, mesmo a nacional deve está subordinada à História Universal. [...] Azevedo e Stamatto, neste sentido, afirmam que “[...] uma abordagem curricular positivista não viabiliza a compreensão da realidade sociocultural da comunidade escolar posto que não há espaço para as relações entre presente e passado e os conteúdos históricos não têm meios para contextualização” (2010, p. 713)” (AMORIN, 2018, p. 10).

colonizadoras e dominantes do currículo, embora ainda insuficiente para superar em todos os estágios as forças colonizadoras, ainda atuante na própria concepção de formação de professores de história. A necessidade de novos saberes históricos está na pauta curricular para revelar o que foi encoberto.

A fissura interna na formação de professores de História está agora exposta, é possível referir a uma formação para outra história, porque se torna (e é) tangível. Agora é possível dispor de outras histórias que até então não estavam no cenário curricular de formação de professores de História, porque, pela força da História Oficial, a ilusão de uma história imóvel é colocada em suspenso.

A Lei 11.645/08 lançou seus primeiros movimentos de rupturas para as novas histórias ganharem não só espaço no cenário da produção de conhecimento, mas pode ser incorporada na prática pedagógica dos professores, em suas discussões e reflexões. Está-se diante de uma nova perspectiva na formação de professores, de um fazer pedagógico de dever de memória quanto as histórias negadas e silenciadas. Por isso, a Lei 11.645/08 não pontua somente sobre novos conteúdos no ensino de história. Ela ultrapassa sua condição de documento e referência legal. A Lei, também, tensiona os cursos de Licenciatura em História para problematizar qual professor se está formando e para qual história está referindo. E, aqui, cabe uma reflexão estruturante de Dosse:

Trata-se de fazer renascer o acontecimento significativo, ligado às estruturas que o tornaram possível, fonte de inovação. [...] O trabalho histórico passa também pela superação do recorte presente-passado, pela relação orgânica entre os dois a fim de que o conhecimento do passado sirva à melhor inteligibilidade de nossa sociedade. Não devemos esquecer, como afirma Moses Finley, que "é preciso mudar o mundo, não o passado" (1992, p. 258-259).

Dosse (1992) debate sobre uma história de base real e de movimento entre o fato e sua inscrição em uma realidade total, enraizada e orgânica entre o passado e o presente: de inovação, do acontecimento significativo. Essa mesma implicação, de uma nova correspondência entre o passado e o presente, do acontecimento significativo, perpassa pela formação de professores de História: inovação na formação para uma ação pedagógica orgânica, capaz superar uma base de caráter eurocêntrica.

A própria Lei 11.645/08 é um fato que mobiliza rupturas necessárias e mudanças ainda se constituindo, cujos avanços necessitam do protagonismo coletivo e orgânico, de posições decolonial. Nessa direção, o dever de memória pode ser um inventário pedagógico e mobilizador de ações e reflexões para as demandas dos povos indígenas e para o ensino de história, relacionando e conectando a Educação Básica e as instituições formadoras de professores de História.

Ao refletir sobre os aspectos da formação dos professores entrevistados, inferimos a proposta de um diálogo sobre a formação continuada e formação pessoal, dos sujeitos da pesquisa.

Diante o exposto, no diálogo construído com os sujeitos da pesquisa questionamos sobre sua participação em cursos com a temática História e Cultura Indígena, que ocorreram na Sala do Educador<sup>85</sup> ou em cursos de formação ofertados pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro)<sup>86</sup>.

Cabe registrar alguns elementos que se destacam, como é possível apreender das Entrevistas da “Professora I”, que serve de síntese dessas relações que atravessam a prática docente.

*Eu acredito que seja relevante, mas eu acredito que é sempre possível melhorar esse processo de formação, muitas vezes a gente se vê presa de várias discussões fora do que seria talvez o ideal, as vezes muitas coisas que precisa ser discutido dentro da escola acaba sendo trazido para o processo de formação continuada o que desvia um pouco a intensão (Entrevista Professora I).*

A “Professora II” destacou que existe formação continuada ofertada pela rede Estadual de Ensino através do Cefapro, porém, de acordo com a colaboradora a formação,

*Deixa muito desejar (Professora II).*

A colaboradora enfatiza que os cursos de formação geralmente abordam mais questões de contemplem a área da Linguagem. De acordo com a colaboradora a formação continuada para área das Ciências Humanas dificilmente ocorre dentro da unidade escolar. Como podemos observar a seguir:

*A temática história e cultura indígena não é muito abordada na sala do educador. Existe uma deficiência em relação a isso. Nos cursos de formação que participei o que é mais discutido são as questões ligadas a área de linguagem. Eu acredito que essa seria uma temática muito importante para se trabalhar nos cursos de formação. Pois, acredito que é muito importante para os professores conhecer a história e cultura dos povos indígenas (Professora II).*

---

<sup>85</sup> A “Sala do Educador” é um projeto de formação continuada adotada nas unidades escolares da rede pública estadual de Mato Grosso. “A formação é uma ação estratégica da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional - Sage, por meio da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP. Essa ação tem por objetivo fomentar o processo de desenvolvimento de cada profissional no desempenho de suas atividades de modo que a meta estabelecida de qualidade no ensino e na aprendizagem seja alcançada” (ORIENTATIVO PROJETO SALA DO EDUCADOR: ESCOLA, 2020, p.4). Disponível em: [http://www.mt.gov.br/documents/9314456/15307506/O+RI+E+N+TA+TIV+O+2020.pdf/ba551aa4-9b0b-3cf5-86b4-05c2f4ff81ab\\_2](http://www.mt.gov.br/documents/9314456/15307506/O+RI+E+N+TA+TIV+O+2020.pdf/ba551aa4-9b0b-3cf5-86b4-05c2f4ff81ab_2). Acesso em 21 de outubro de 2020.

<sup>86</sup> Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), criou os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO’s), no ano de 1997, inicialmente com 03 Centros de Formação. Atualmente, são com 15 Centros de Formação, distribuídos estrategicamente em todo o Estado, tendo em vista sua grande extensão territorial. O Cefapro de Cáceres, atende aos profissionais de 58 escolas públicas estaduais e, indiretamente, aos profissionais de 86 escolas municipais nos doze municípios que constituem o Polo, sendo eles: Araputanga, Cáceres, Curvelândia, Glória D’Oeste, Indiavaí, Lambari D’oeste, Mirassol D’oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu e São José dos Quatro Marcos.

A colaboradora salientou a necessidade de trabalhar a temática história e cultura indígena, na formação continuada. De acordo com professora essa é uma temática muito relevante, que pode contribuir muito na formação dos alunos.

Cabe registrar o conflito entre a necessidade do dever de memória e suas devidas condições de insuficiência na produção de saberes. As dificuldades de se aprofundar em um trabalho pedagógico consistente parecem, também, “tropeçar” na superficialidade de formação continuada, mesmo considerando as implicações de que os conteúdos tenham que atender habilidades e competências, conforme estão dispostas na BNCC e nos referenciais curriculares de Mato Grosso.

A questão é: não estamos em uma região de composição de povos indígenas? Ora, não se trata apenas de relações históricas, trata-se de forma inexorável das condições em que os sujeitos veiculam e mobilizam a representação entre os fatos e suas legitimidades.

Consideramos aqui destacar que a colaboradora afirmou que a temática indígena foi trabalhada de forma superficial em sua graduação e na sua formação continuada. Mas que, apesar disso, acredita que se sente preparada para debater o assunto em sala de aula e que na atualidade, o acesso mais fácil a informações, contribui para o trabalho do professor.

Essa mesma conjuntura é apontada pelo “Professor III”, quando questionado sobre sua participação em cursos de formação continuada, afirmou que,

*Nunca participei de uma formação específica para a temática história e cultura indígena. Existe a formação continuada na escola, porém, infelizmente as questões abordadas não falam sobre diversidade cultural e essas coisas. E, um problema que existe é que dentro da formação continuada existe muita intervenção e ficamos muitos presos a teorias. Infelizmente a coisa não anda (Entrevista Professor III).*

O colaborador enfatizou que questões como a temática indígena poderia ser mais trabalhada na formação continuada, da unidade escolar. De acordo com o “Professor III” seria importante aprender novas abordagens para trabalhar a história e cultura indígena, em sala de aula. E que isso poderia ser feito de maneira mais efetiva nos cursos de formação continuada.

Não é apenas uma orientação legal e normalizada, trata de práticas sociais que possam irromper com os modelos vigentes e estereotipados do ensino de história, de um currículo sob égide europeia, de caráter dominante e colonizador. As lutas e os processos históricos que impliquem em saberes históricos exige o enfrentamento de decolonizar as próprias práticas docentes dos professores de história, que, em termos gerais, também são os responsáveis pela formação continuada.

Essa situação se evidencia constante nas demais entrevistas, como se observa abaixo.

*Sobre a formação relacionada a história e cultura indígena, eu participei de um evento há muito tempo durante minha graduação, mas, não me lembro muito bem.*



*Eu lembro que na graduação eu participei de um simpósio sobre, mas foi algo muito rápido e superficial (Entrevista Professor IV).*

Questionado sobre a relevância dessa temática na formação continuada, o colaborador foi enfático ao responder que não tem dúvidas da importância da inserção dessas discussões no espaço escolar.

O “Professor IV” argumenta que,

*A história e cultura indígena deveria ser um assunto abordado dentro dos cursos de formação continuada. Eu acredito que essa temática é importante para os professores de todas as áreas (Entrevista Professor IV).*

Na perspectiva dos Professores entrevistados, existe a necessidade de um aprofundamento nos debates e estudos da História e Cultura Indígena. Evidenciamos que os professores demonstraram preocupações com a efetivação da Lei 11.645/08 nas escolas.

Percebemos nas falas dos professores que existe uma lacuna na sua formação inicial e continuada sobre a História e Cultura Indígena. Essas falas confirmam o que diz muitos pesquisadores sobre os desafios encontrados para implementação dessa temática na formação inicial e continuada dos professores.

De acordo com Silva, persistem vários desafios para efetivação das determinações impostas pela Lei 11.645/2008 na formação dos professores.

*Mas um grande desafio – ou o maior deles – é a capacitação de professores. Tanto dos que estão atuando (a chamada ‘formação continuada’) quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério. Isso significa dizer que no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores deve ocorrer a inclusão de cadeiras obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente da temática indígena. (SILVA, 2012, p.220).*

Como já evidenciamos na seção anterior, quando destacamos que a História e Cultura Indígena é contemplada pelo currículo do Curso de História da UNEMAT. Entendemos que o desafio encontrado pelos professores entrevistados consiste em um aprofundamento de conhecimentos e práticas que valorize essa temática.

Confirmando essa perspectiva, Bezerra afirma que a formação docente e continuada deve propiciar uma “estratégia exitosa fomentadora de práticas pedagógicas inovadoras e aprofundamento teórico-metodológico para superar o desconhecimento e as visões estereotipadas sobre as populações indígenas na formação de educadores em História (BEZERRA, 2017, p.465).

Bezerra, ao avaliar a presença da temática História e Cultura Indígena em muitas licenciaturas em nosso país. Aponta que a disciplina corre o risco de ser “uma disciplina a mais”. De acordo com Bezerra para suplantar esse desafio “[...] nossa proposta consiste em incluir a temática indígena apresentada em diferentes temporalidades históricas, em diversas

disciplinas [...]” (BEZERRA, 2017, p. 464).

Nesse sentido, Bezerra afirma que,

[...] procurar qualificar seus docentes atuantes na Licenciatura em História – e, nas demais licenciaturas também, como processo formativo eminentemente universitário – para o conhecimento das relações étnico-raciais, estimulando leituras, pesquisas e produções sobre esta temática, possibilitando o incremento de saberes específicos e educativos que contribuiriam para práticas pedagógicas afirmativas e socialmente equalizantes. A orientação pedagógica e a formação continuada em serviço – através de seminários temáticos, workshops, oficinas didáticas, entre outras possibilidades, para os docentes de Licenciatura em História, deve ser encarada como parte integrante da qualificação docente continuada para o exercício na Educação Superior do estudo das temáticas étnico-raciais e, em especial, da história e da cultura indígenas na formação de professores de História (BEZERRA, 2017, p. 464).

Diante do exposto, as falas dos professores corroboram as urgências e as fragilidades encontradas no ensino de história, quanto à história e à cultura indígena. Entendemos que essa não é uma tarefa fácil no âmbito escolar superar os discursos hegemônicos e eurocêntrico no Ensino de História: um desafio para os professores de História.

Apesar dos avanços conquistados com a inclusão da História e Cultura Indígena nos currículos dos cursos de formação e de formação continuada, o debate sobre essa temática ainda continua sendo necessário. De acordo com Rosa, “embora nos últimos anos na produção acadêmica sobre a História Indígena, de forma geral, tenha havido um avanço significativo na atualização e transdisciplinaridade dos estudos, o produto desses esforços timidamente alcança os espaços da Educação Básica” (ROSA, 2019, p. 217). O desafio em questão é instrumentalizar as produções acadêmicas recentes sobre a temática para o contexto da sala de aula.

Percebemos com a análise das entrevistas que existe uma necessidade latente no espaço escolar de propostas de formação que possam atender o que a Lei exige em relação à história e à cultura indígena. Porém, esse caminho passa também pela reflexão do próprio professor, a respeito da sua formação pessoal.

Partindo dessa perspectiva, nas entrevistas dialogamos com os colaboradores sobre sua formação pessoal. Diante disso, procuramos analisar as relações de formação e as práticas pedagógicas a partir das narrativas das entrevistas. As vivências e experiências durante a prática no ensino de história dos docentes são marcadas pela necessidade do novo, de novas perspectivas e que parecem esbarrar em variados obstáculos. São notórias nas entrevistas um lugar-comum: de elevar práticas pedagógicas que possam incidir como geradoras de reflexões sobre o trabalho pedagógico, a busca por diferentes metodologias, fontes teóricas e novas abordagens que se mobilizem o processo de ensino e aprendizagem, se constituem em um exercício constante da profissão. Porém, alguns “muros”, dificultam esse processo.

Esses obstáculos são evidenciados nas entrevistas. Como podemos observar nas falas

abaixo. A “Professora I” afirmou que conhece:

*O acervo literário disponível, com a presença de textos sobre a cultura e tradições dos povos indígenas, com autores como Daniel Mundurunku, trazendo a sua fala. E outros autores apresentando seus costumes através da mitologia, das narrativas de lendas, do mito originário e outros (Entrevista Professora I).*

No entanto, a colaboradora enfatiza que atualmente não tem lido muitos textos que abordam a temática indígena.

O diálogo estabelecido como a “Professora II”, ao questionarmos sobre sua formação pessoal, a colaboradora enfatizou que conhece e já leu alguns livros que tratam da temática história e cultura indígena. Porém, ela ressaltou as dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho. De acordo com a colaboradora,

*Eu conheço algumas obras que tratam da temática indígena. Procuo pesquisar sobre a temática. Mas, as demandas da escola acabam consumindo muito o tempo do professor. Existe muita burocracia a serem preenchidos pelo professor. Então, por esse motivo acabamos ficando sobrecarregado e não conseguimos pesquisar e ler mais sobre a temática indígena (Entrevista Professora II).*

No diálogo com o “Professor III”, ao falar sobre sua formação pessoal o colaborador, destacou a necessidade de conhecer novas abordagens para a temática indígena. Relatou suas impressões e experiências que envolvem suas práticas como docente.

*Estou sempre à procura de novas informações para trabalhar em minhas aulas. Considero que é importante ler novos textos que abordam a questão dos povos indígenas. Estou sempre procurando textos que me ajudem a desenvolver minhas aulas. Mas, considero um desafio transmitir isso nas aulas. Procuo sempre incluir os povos indígenas de Mato Grosso em minhas aulas (Entrevista Professor III).*

Cabe registrar informações que se evidenciam e se assemelham nas falas dos Professores e que servem para compreender a árdua tarefa de ações pedagógicas, capazes de produzir dimensões de aprendizagens direcionadas para as novas dimensões de ensinar a história sob a perspectiva de histórias marginalizadas, negligenciadas e silenciadas pela História Oficial, que se edifica no processo de formação e encontra sua expressão tanto nos livros didáticos quanto na própria inscrição comemorativas nos espaços escolares

Ao fazer referência sobre a sua formação pessoal, o “Professor IV” reconhece que precisa se atualizar sobre os debates relacionados com a temática História e Cultura Indígenas. As dificuldades inerentes a sua formação pessoal, relacionadas à essa questão foram explicitadas pelo colaborador.

*Em relação à questão da formação pessoal, devo confessar que estou muito falho. Estou lendo pouco, ou quase nada, temas voltados ao assunto história e cultura indígena. Já consegui algumas bibliografias, procuro ver alguns documentários (Entrevista Professor IV).*

Entendemos que a formação pessoal compõe as mobilizações empreendidas da formação inicial, na formação continuada e na própria prática professores. Constatamos que os

colaborados reconhecem a importância do estudo dessa temática para suas práticas pedagógicas. Porém, os colaboradores desatacam que a rotina de trabalho nas escolas demanda muito tempo e isso acaba comprometendo outras atividades, como o estudo de textos que abordem a história e cultura indígena.

No diálogo com os colaboradores evidenciamos que existe um desafio imenso para atender as exigências impostas pela Lei n.º 11.645/08. Porém, os colaboradores entendem que isso é uma tarefa possível, que depende do comprometimento de cada professor, em estar sempre disposto a repensar suas práticas pedagógicas.

Paulo Freire afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Nesse sentido, entendemos que a Lei 11.645/08 instigou e provocou mobilizações, mesmo que de forma lenta, no âmbito da formação dos profissionais da educação. Segundo Candau (1997), a formação continuada não, é algo novo, “é possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos”. (CANDAU, 1997, p.52).

Ao propormos o conceito de dever de memória como uma possibilidade para a superação dos estereótipos e o reconhecimento das alteridades dos grupos indígenas no ensino de história, vale ressaltar que essa aproximação com a noção de dever de memória justifica-se de modo a destacarmos que a Lei n.º 11.645/08 se institui como um fato “motor” no estado de “um estar acontecendo”. E que se caracteriza como um instrumento mediador que opera mobilizações no campo das inquietações de um fazer pedagógico no ensino da história capaz de crivar-se para novos objetos de conhecimento e sob novas referências. Ainda, apesar de parecer um fato de pouca inscrição real, como situado nas narrativas dos entrevistados, que seja capaz transformar o ensino de história quanto a história e cultura indígena, um “já estar se instituindo” é, com certeza, um nível que recoloca novas exigências, mesmo que não atendidas na plenitude de seus objetivos em razão (não aprofundamento na graduação, a formações continuadas superficiais, livros didáticos, a pouca importância no coletivo escolar) e por constantes reproduções de representações que se materializam e ainda estão incorporadas no campo de significados e sentidos. Não estamos, nesse sentido, diante de modelo dominante das representações sociais dos grupos dominantes, que além de se privilegiarem, operam no campo de fazer ver e crer um mundo social e histórico<sup>87</sup> como um simbólico coletivo e sob o crivo de

---

<sup>87</sup> Cabe destacar a leitura de Chartier sobre esse poder imposto das representações: “Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as

uma universalidade homogênea, em que toda a diversidade e pluralidade histórica, mesmo que reconhecida, não encontra espaço nesse bloco ideário do projeto societário dominante? E que todas as tensões sociais, que inclusive são geradas pela força da materialidade da diversidade e pluralidade de diversos grupos sociais e seus movimentos, se dá porque a sociedade “não estaria” preparada para lidar com a urgência das rupturas e transformações do modelo dominante, tanto individual quanto coletiva? Não se trata enquanto uma ilusão estruturada? As contradições e os conflitos são empurrados “para baixo do tapete” da representação social dominante, a qual relativiza não só a consciência dessas tensões e oposições, mesmo reconhecidas, como faz parecer que práticas sociais que configuram como transformadoras pareçam se “incapazes” de operar no plano da realidade social<sup>88</sup>.

Essa concepção fortemente promovida no campo da História pela relação entre o modelo de cientificidade positivista e as ciências da natureza, em que as leis humanas são invariáveis e determinadas<sup>89</sup>.

Não podemos ignorar a dominação sobre o pensamento (sentidos e significados) e a forma de conhecer a realidade e a própria história, como objetos de estratégias de dominação (em

---

representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade (22). Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”. (1991, p. 183-185). Dessa direção, Carvalho, ao problematizar sobre o conceito de representação social de Chartier, em compasso com a concepção simbólica de Bourdieu, afirma que “Ainda sobre a representação social, Desse modo, Chartier incorpora de Bourdieu várias problemáticas relacionadas às representações. As lutas de representações nas quais existem imposições e lutas pelo monopólio da visão legítima do mundo social; a violência simbólica que depende do consentimento (arbitrário) de quem a sofre [...]. As representações não se opõem ao real; elas se constituem através de várias determinações sociais para, em seguida, tornarem-se matrizes de classificação e ordenação do próprio mundo social, do próprio real. (2005, p. 151-152).

<sup>88</sup> O tempo positivo (sob a base positivista de escola de Comte) é linear e evolutivo, rumando em direção à ordem e ao progresso social, por isso se dá muita ênfase a alguns acontecimentos passados, aqueles que se referiam a grandes batalhas, aos grandes heróis. A história vista dessa forma apresenta um real opaco, morno, como se todas as transformações importantes já tivessem acontecido em um passado remoto. O tempo presente é um tempo de calma, que segue tranquilamente para um fim que já está anunciado: o progresso e a felicidade das nações (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p. 165).

<sup>89</sup> Aqui é necessário registrar a análise de Gildo Magalhaes, presente em seu artigo “Por uma dialética das controvérsias: o fim do modelo positivista na história das ciências”, a qual aponta que “A concepção positivista de ciência subsiste, com diferentes nuances, mesmo nos dias atuais e é, possivelmente, o maior obstáculo para a apreciação da importância das controvérsias científicas na história, pois em sua perspectiva historiográfica os fatos científicos são vistos como brotando acriticamente e automaticamente das experiências levadas a cabo pelos cientistas. Pelo contrário, ao levantar uma série de casos históricos, verificamos a existência de um filtro das ideias condutoras previamente à observação da natureza e à realização das experiências científicas (2018, p. 348).

todos os estágios) deterministas que se reproduz, também, ganha em legitimidade nos espaços escolares, com a reprodução da monocultura, que, além de impor, tendem a apagar os rastros de suas imposições e dominação.

Eis um dos papéis que a Lei 11.645/08 ganha em potencialidade com o dever de memória: o das efervescências aos sujeitos negligenciados e silenciados, das atrocidades orquestradas e reproduzidas pela História Oficial, de uma representação social estruturada para uma minoria e, ao mesmo tempo, de uma minoria que tem uma dívida existencial e históricas com a história mundial, nacional, regional e local.

A Lei, no campo do ensino de história, também serviu para tirar de “baixo do tapete” as contradições e conflitos, que foram se explicitando em angústias, desconfortos e insatisfações sociais e incidindo nos espaços escolares e encontraram ecos nos professores de história. A força da Lei age na contramão (oposição) da monocultura; desta que, ao longo dos séculos, serviu para esconder os genocídios dos povos indígenas, silenciando seus modos de vida e cultura e na redução de sua existência social em parques e reservas indígenas. A Lei é um fato mobilizador de novas leituras e possibilidades para o ensino de história, inferindo mobilizações também nas práticas pedagógicas dos professores de História.

Neste caso, grifamos, que se trata, sobretudo, de reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas no ensino de história. Por isso, consideramos fundamental para essa pesquisa ouvir e reconhecer as vozes dos professores atuantes na educação básica, partindo de suas vivências e experiências relacionadas a sua formação acadêmica e continuada, no intuito de compreender como são produzidas e abordadas a temática história e cultura indígena no ensino de história. No próximo item apresentaremos uma reflexão em diálogo com os Professores investigados sobre como a obrigatoriedade da Lei 11.645/08 e o papel das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais para o Estado de Mato Grosso (2012), mobilizou e/ou se potencializou mudanças nas ações pedagógicas e no espaço escolar.

#### 4.2 MUDANÇAS NAS NORMATIVAS E ORIENTAÇÕES: NAS VOZES DE PROFESSORES

Ao longo desse capítulo, buscamos registrar e analisar as narrativas dos Professores, para isso procuramos investigar nas entrevistas dos colaboradores as suas avaliações sobre o papel das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais para o Estado de Mato Grosso (2012), das mudanças nas normativas e orientações da formação escolar sobre a temática história e cultura indígena no ensino de história. Assim como, também, investigar como essa obrigatoriedade produziu e mobilizou mudanças no campo das ações pedagógicas dos professores, e, no espaço escolar.

Afirmamos na segunda seção que a Lei 11.645/08 é, também, um movimento de perspectiva decolonial e se institui como um fato para o dever de memória. Cabe aqui, destacar que entendemos a Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais para o Estado de Mato Grosso (2012), também como uma possibilidade mobilizadora dessa perspectiva.

De acordo com Kavalerski,

A lei 11.645/08 vem para romper com o silêncio oficial sobre a questão, por isso é uma perspectiva decolonial. Esse movimento é provocador de mudanças, a perspectiva decolonial traz como proposta um repensar sobre a História do Brasil e sobre a própria historiografia. A lei 11.645/08 propõe, de maneira oficial, que as outras histórias sejam também lembradas e consideradas para a formação da sociedade brasileira contemporânea. As trajetórias, dentro desta perspectiva decolonial, ganham espaço e completam lacunas que as narrativas, há muito tempo, tentam preencher com apenas um lado da história, a dos vencedores (KAVALERSKI, p. 79 e 80).

Perante o exposto, procuramos investigar nas falas dos Professores as ações mobilizadas pelas Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2012), assim como a obrigatoriedade da Lei 11.645/08, se reproduzem no campo das ações pedagógicas, na Educação Básica. E, se essas ações buscam romper com os silenciamentos e as representações estereotipadas dos povos originários.

Partindo desse pressuposto, buscamos identificar nas entrevistas as avaliações dos Professores sobre as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2012) sobre a temática indígena no ensino de história. Registramos abaixo as avaliações dos Professores.

A “Professora I” destacou que,

*Conheço o documento orientações curriculares das diversidades educacionais devido ao fato de ele ter sido encaminhado para todas as escolas estaduais e para todos os docentes da rede estadual. Considero que foi uma oportunidade de discussão de alguns conceitos, mas considerando a profundidade da questão, esse documento precisava de mais abrangência (Entrevista Professora I).*

Sobre essa questão, a “Professora II” argumentou que não conhece a fundo o Documento, Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2012). Contudo, destacamos que, a colaboradora acredita que essas Orientações são importantes para o ensino da história e cultura indígena.

*Conheço pouco o documento, porém acho um importante instrumento de divulgação e compreensão da cultura indígena. Pois, através dessas Orientações fica mais fácil a disseminação das tradições, ritos e passagens dos povos indígenas (Entrevista Professora II).*

No bojo das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2012), o foco para as Orientações Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais, concentrasse em nortear a construção de um planejamento, de ensino com conteúdo que podem servir de parâmetros para a implementação da Lei 11.645/08. A proposta central do Documento

é procurar responder às lacunas e distorções no que se refere as relações étnico-raciais. E, superar os silenciamentos, os equívocos e os estereótipos no ensino de história e cultura indígena. Por isso, afirmamos anteriormente que consideramos o Documento como um instrumento mobilizador da perspectiva decolonial.

O fato é que, o “desconhecimento” sobre o Documento apontado pelos Professores entrevistados, pode implicar nas práticas pedagógicas e no processo de ensino/aprendizagem, na Educação Básica.

Cabe aqui, registrar que essa conjuntura se evidencia nas demais entrevistas como se observa abaixo.

No diálogo com “Professor III” sobre suas percepções em relação ao papel das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso para o ensino de história e cultura indígena. O colaborador argumentou que as “Orientações” atendem aos dispositivos da Lei 11.645/08. No entanto, o colaborador assinala o “*livro didático*” como um “problema” que atravessa a prática pedagógica, para o ensino de história e cultura indígena.

*Hoje no estado de Mato Grosso, existem normativas como as Orientações Curriculares das Diversidades e a DRC, que abordam tudo que a lei pede sobre a história e cultura indígena. Os próprios documentos trazem as abordagens indígenas, inclusive ele traz dentro do plano de ensino mesmo. O problema ainda está na questão do livro didático (Entrevista Professor III).*

Sobre essa questão merece o registro da fala do “Professor IV”.

*Confesso que não conheço o documento tão bem. Sei que algo relacionado a esse assunto foi sim, estudo por mim, mas não sei explicar com clareza. Se não me engano, os novos livros didáticos já trazem essa temática para as salas de aula e pede que o professor aprofunde um pouco mais esta questão (Entrevista Professor IV).*

Diante do objetivo de compreender como a obrigatoriedade da Lei 11.645/08 se reproduz nas ações pedagógicas dos professores. Buscamos investigar nos diálogos estabelecidos com os Professores quais eram suas percepções sobre a inclusão da História e Cultura Indígena e as ações mobilizadas a partir da Lei.

Anotamos alguns elementos que se destacam, como é possível apreender das Entrevistas da “Professora I”, que serve de síntese para compreender as lacunas existentes no ensino de história e cultura indígena na educação básica.

*Desde que a Lei foi implantada, eu não saberia dizer se essas transformações foram tão profundas, temos discussões dentro do cotidiano escolar, mas discussões muito pontuais. Posso estar fazendo uma leitura errada, mas eu não vejo maiores ações em função da Lei. A escola tem disponível um material didático falho, a escola conta material teórico disponível, mas também não é um material de fácil consulta, então eu vejo, que no meu entender a muito o que caminhar ainda (Entrevista Professora I).*

Em sua análise, percebemos que a colaboradora não acredita que a implementação da Lei 11.645/08 provocou mobilizações no ensino de história. A colaboradora atribui, a falta de



matérias pedagógicas, como um elemento que explicaria a lacuna existente sobre a história e cultura indígena.

Nessa mesma direção, o “Professor III” destacou as dificuldades do fazer pedagógico, para suprir as demandas que a Lei reivindica, em relação ao ensino de história e cultura indígena.

*Eu não posso generalizar, mas eu acredito que nem todos os professores consigam fazer, porque isso demanda de um material que não temos disponível e para formar um material pedagógico hoje, isso demanda de muito tempo, e esse tempo não temos para fazer. Existe uma busca por parte dos professores, mas é muito complicado. (Entrevista Professor III).*

Registramos que as narrativas dos entrevistados divergem em alguns aspectos. Como podemos notar nas entrevistas a seguir.

A “Professora II”, ao ser questionada sobre sua avaliação de como a obrigatoriedade da Lei n.º 11.645/08, se reproduz na ação pedagógica, afirmou que:

*Eu acredito que com a obrigatoriedade ocorreu algumas mudanças e foi muito importante para o processo educativo do aluno (Entrevista Professora II).*

E corroborando com posição apontada pela entrevistada, o “Professor IV” destacou que a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena na sua perspectiva contribuiu de forma positiva para o ensino de história e mobilizou a produção de materiais pedagógicos que auxiliam o professor no seu fazer pedagógico.

*A questão da obrigatoriedade eu vejo como positiva, porque hoje você acaba tendo mais materiais para poder levar o ensino da história indígena e da história afro-brasileira para nossos alunos (Entrevista Professor IV).*

Na análise dos professores, percebemos que os colaboradores consideram que a Lei 11.645/08 foi um instrumento legal importante para o ensino de história e cultura indígena e reproduziu-se de forma positiva nas ações pedagógicas. Porém, os colaboradores destacaram que existem dificuldades para a instrumentalização dessa proposta.

Essas dificuldades argumentadas pelos colaboradores se materializam quando questionamos se os colaboradores se sentem preparados para esse debate no ensino de história.

Ao questionarmos a “Professora I” se ela se sente preparada para debater sobre a história e cultura indígena, em sala de aula, a colaboradora afirmou que não se sente pronta para esse debate.

*Eu acredito que tenho que estar muito e rever muitos conceitos para estar pronta para esse debate” (Entrevista Professora I).*

Corroborando a fala da professora, o “Professor IV”, enfatizou que não se sente preparado para debater a temática indígena. Destacamos da entrevista a afirmativa que ampara essa discussão.

*Não, a temática indígena não, eu acredito que não tenho esse preparo, acredito que seja muito complicado (Entrevista Professor IV).*

Ao analisarmos as narrativas dos Professores, é possível sublinhar as dificuldades e os desafios presentes nos processos de ensino e aprendizagem, no fazer pedagógico. Ao nosso ver, as complexidades e os desafios que envolve a temática História e Cultura Indígena no ensino de história. Relaciona-se com as fragilidades apontadas pelos colaboradores, na sua formação acadêmica e continuada. Assim como na falta de materiais pedagógicos adequados.

No diálogo com o “Professor III” o colaborador destacou que está tentando abordar em suas aulas, a história e cultura dos povos indígenas. O colaborador destacou que estabelece relações com Lei 11.645/08 e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, as condições para esse trabalho,

*É um desafio trabalhar com essa temática. Principalmente, os conteúdos relacionados os povos indígenas de Mato Grosso. Essas temáticas não são encontradas nos livros didáticos (Entrevista Professor III).*

Na sua avaliação, os livros didáticos abordam essa temática de forma superficial. E, isso acaba dificultando o trabalho em sala de aula.

Parecem que se explicitam combinações e graus distintos nas narrativas quanto às dificuldades de situar na prática pedagógica a história e a cultura indígena, da formação inicial, formação continuada e/ou dos materiais didáticos. Há uma manifestação generalizada dos colaboradores da pesquisa que apontam para a afirmação de não se sentirem “preparados” para o debate sobre a temática. De forma geral, os professores argumentam a complexidade encontradas para a efetivação dessa temática.

No centro do debate, identificamos nas falas dos professores, agora, sobre a carência de materiais didáticos que em nada contribuem para o trabalho pedagógico “seguro” e para estabelecer um processo capaz de efetivar dinâmicas necessárias não só para os processos históricos e culturais, mas também do empreender um ensino articulado sob novas abordagens. E que signifiquem o protagonismo de novas histórias no movimento de quem ensina quanto de quem aprende, na mesma medida que sublinham a urgência de estabelecer novos parâmetros em conformidade a Lei aponta.

As falas dos professores confirmam as urgências apontadas por Silva, para o reconhecimento e a inclusão dos diferentes povos indígenas. De acordo como o autor,

*Outro grande desafio e urgente necessidade é a produção – com assessorias de pesquisadores e especialistas – de vídeos, subsídios didáticos, textos etc. sobre os povos indígenas, para utilização em sala de aula, proporcionando ainda o acesso a publicações – livros, revistas, jornais e fontes de informações e pesquisas sobre os povos indígenas (SILVA, 2012, p.220).*

Reafirmando esta perspectiva, Silva aponta que,

Os poucos subsídios didáticos, sejam publicações específicas, documentários, filmes, sites, etc. disponíveis sobre a temática indígena em geral são produções locais e de circulação/divulgação bastante restrita. Em comparação a considerável quantidade sobre a temática afro-brasileira, os subsídios elaborados pelo MEC a respeito dos povos indígenas, embora enviados a todas as escolas no país, trata-se ainda de uma produção mínima (SILVA, 2017, p.102).

Corroborando com os argumentos dos professores no que tange à temática História e Cultura Indígena, superficialmente, abordada nos livros didáticos. Em 2012, quatro anos após a promulgação da Lei 11.645/08, Santos, em seu artigo publicado na “Revista História Hoje”, atribuía o desconhecimento sobre os diferentes povos indígenas nos materiais didáticos. De acordo com o autor, os materiais didáticos “insiste em atribuir a essas populações a genérica e colonial categoria de ‘índios’, como se fossem todos iguais: ‘habitantes de ocas’, ‘adoradores de Tupã’, ‘antropófagos’ etc” (SILVA, 2012, p.61).

Após 10 anos da implementação da Lei, Ramos, Cainelli e Oliveira (2018) evidenciam as ausências ainda encontradas nos materiais didáticos. Segundo os autores os livros didáticos,

[...] não discute ou discute de forma superficial a temática sobre os indígenas e não traz subsídios suficientes quanto ao tema. Porém, [...] algumas obras apresentam problemas que poderiam ter sido já superados, como: tratar de forma homogênea os povos indígenas e se referir a eles predominantemente no período da colonização (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 80).

No estudo sobre a temática indígena nos livros didáticos aprovados no Plano Nacional Livro Didático (PNLD) de 2017, os autores evidenciam algumas lacunas e identificam as seguintes ausências:

[...] a organização da narrativa principal é cronológica e eurocêntrica, de modo que os temas da legislação são abordados sempre em referência à história europeia; a temática aparece de forma limitada, sem ressaltar a presença dos povos indígenas na atualidade como algo relevante nem aprofundar os conflitos ou problemáticas em relação à questão indígena no Brasil; as contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política praticamente estão ausentes das coleções; a abordagem sobre os conteúdos referentes a essa temática ocorre em determinados períodos da história (de forma geral os indígenas são apresentados ainda ligados à colonização), apresentando pouco das suas problemáticas atuais; não se realiza uma reflexão mais aprofundada sobre a problemática histórica que originou a criação da Lei 11.645/08; não se observa um investimento amplo no que se refere à temática do preconceito étnico-racial em todas as coleções [...] (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 80).

A implementação da Lei ° 11.645/08, institui uma possibilidade de superação para práticas pedagógicas preconceituosas e estereotipadas. Favorecendo a construção e mobilizações por novos olhares e saberes, buscando responder às demandas sociais.

Daniel Munduruku exemplifica alguns conceitos e inadequados que perduram no vocabulário social, no imaginário e no ensino através das palavras “tribo”. O autor enfatiza a importância da Lei 11.645/08 como um instrumento mobilizador de mudanças na educação.

Esta palavra está inserida na compreensão de que os indígenas são pequenos grupos incapazes de viver sem a intenção do Estado. Apesar de o autor saber que é um conceito entravado na mente das pessoas e que só vai sair mediante muita explicação

ao longo do tempo. Daí a importância da lei 11.645/08 no sentido de fazer chegar uma nova versão na cabeça dos estudantes brasileiros (MUNDURUKU, 2019)<sup>90</sup>.

Como desconstruir o imaginário a respeito dos povos indígenas? Como superar o desconhecimento sobre a história e cultura indígena no ensino de história? Para o antropólogo Spensy Pimentel, “os maiores obstáculos que os brasileiros enfrentam para entender os índios não estão naquilo que eles não sabem, e sim naquilo que pensam que sabem sobre os índios” (PIMENTEL, 2012, p. 11).

Ao analisarmos as narrativas dos Professores é tangível a compreensão de que o ensino de história e cultura indígenas, no espaço escolar, ainda perduram ideias e debates estereotipados.

A Lei 11.645/08, assim como as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2012) podem ser consideradas como agentes dialógicos que promovem a possibilidade de rompimento com o silenciamento oficial sobre a história e cultura indígena. Assim, permitindo a mobilização da perspectiva decolonial no ensino de história e a possibilidade do dever de memória como um conceito provocador de novas reflexões, para as ações pedagógicas, no espaço escolar.

Diante do exposto, investigamos nas nossas entrevistas se as escolas em que os colaboradores trabalham promovem o debate sobre a história e cultura dos povos indígenas.

Cabe aqui anotar que as falas dos professores se aproximam ao destacarem que esses debates são pontuais e só acontecem em momento específicos, como, por exemplo, “dia do índio”.

Os debates sobre a história e cultura indígena, como destacados nas entrevistas, ocorrem no espaço escolar. Porém, como aponta a “Professora I”,

*Esse debate acaba ficando restrito a datas específicas como 19 de abril e no 22 de abril (Professora I).*

De acordo com a “Professora II” essa temática só é abordada nas escolas em momentos pontuais.

*Por exemplo, em semanas de comemoração do dia do índio (Professora II).*

Quando questionamos a “Professora I” se a escola em que exerce sua função como docente, promove discussões sobre a temática indígena para a comunidade escolar, respondeu que:

---

<sup>90</sup> MUNDURUKU, Daniel. Três reflexões sobre os povos indígenas e a lei 11.645/08. p.23 Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br/moitarar/wp-content/uploads/2016/02/19-Daniel-Munduruku.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

*Pontualmente não. Não tenho muito fresco na memória essa situação. Na verdade, o que acaba acontecendo é aquelas famosas discussões do dia 19 de abril e muitas vezes nem essas, não há um debate mais profundo (Entrevista Professora I).*

A fala da “Professora I” sintetiza uma transição da negação, com base no modelo estereotipado de um ser denominado “índio e tutelado pelo colonizador” para incorporação lenta temática história e cultura indígena em sua diversidade e composições na Educação Básica. E, nos permite compreender as permanências que colaboram com as (in)visibilidades das histórias e culturas, e os estereótipos atribuídos aos povos originários.

Sobre essa questão cabe o destaque da narrativa da “Professora II”:

*Não, eu nunca vi, eu trabalho em sala de aula sobre essa questão, mas, é uma boa pergunta e é uma boa ideia, para ser proposta na escola. Eu penso que as crianças e pais tem pouco conhecimento sobre os povos indígenas (Entrevista Professora II).*

Registramos ainda que a colaboradora destaca:

*Que em momento nenhum no currículo escolar tem essa temática para a gente trabalhar com a comunidade escola. Acredito que isso seria importante preparar nossos alunos para conviver com a diversidade étnica e suas variações na sociedade (Entrevista Professora II).*

Ao solicitamos que o “Professor III” relatasse se a escola onde trabalha promove discussões sobre a temática indígena para a comunidade escolar. Ele se manifestou de forma enfática que:

*Não, não realiza (Entrevista Professor III).*

De acordo com o colaborador, a lógica da invisibilidade e das distorções perseveraram na totalidade das práticas pedagógicas (como um certo *continuum* no ensino de história, da graduação ao atual estágio da ação docente na educação básica). Contudo, destacam a relevância da inclusão da temática história e cultura indígena no escopo do processo de ensino e aprendizagem, que sinalizada como urgente. Essa posição pelos colaboradores de pesquisa vem sendo desenhada na temporalidade que as narrativas foram sendo produzida. Da dificuldade a sua importância. Desta última, pode-se exemplificar pelo juízo de valor abaixo na entrevista da Professora III:

*Fundamental para que os alunos aprendam e saibam compreender essas questões sobre as populações indígenas. Isso seria importante por que vivemos em uma região que tem vários descendentes desses grupos e é importante que os alunos compreendam a existência deles (Entrevista Professor III).*

E, por fim, registramos que o “Professor IV”, ao ser questionado quanto ao fato de como se promovem os debates sobre temática indígena para a comunidade escolar, afirmou que:

*Não. Dentro do ensino de história a gente fala muito pouco. Mas, que ainda ocorre aquela falácia do dia do índio que não ajuda em nada (Entrevista Professor IV).*

Ao analisarmos os diálogos com os colaboradores percebemos que as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais para o Estado de Mato Grosso (2012) e a

obrigatoriedade da Lei n.º 11.645/08 são vistas como ações positivas pelos colaboradores. Porém, os colaboradores apontam que existem algumas dificuldades para produzir e mobilizar mudanças no campo das ações pedagógicas no espaço escolar.

As falas dos colaboradores corroboram o que tem dito muitos pesquisadores sobre os desafios encontrados para o ensino de história e cultura indígena. De acordo com Silva (2017) a Lei n.º 11.645/08 exige maiores conhecimentos sobre os povos indígenas e mobilizando novas reflexões e abordagens sobre a história e cultura indígena, na formação e nas práticas pedagógicas dos professores. Contudo, permanecem alguns desafios no trato da temática indígena. De acordo com Silva,

Um dos maiores desafios, de uma forma em geral, para tratar da temática indígena no ensino é a superação de imagens exóticas, folclorizadas, para visões críticas sobre os povos indígenas. A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de muitas ideias, imagens e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. Ainda é comum na maioria das escolas, principalmente no universo da Educação Infantil, que no dia 19 de abril, quando se comemora o Dia do Índio, em todos os anos vem se repetindo as mesmas práticas [...] (SILVA, 2017, p.98).

De acordo com Silva e Costa as representações sobre os povos indígenas no espaço escolar,

[...] estiveram marcadas por estereótipos de toda sorte e veicularam ideias preconceituosas a respeito de quem foram/são os índios das Américas. Ora a figura do índio foi romantizada, ora associada à defesa intransigente da ecologia e, ainda, índios foram apresentados como indivíduos desprovidos de cultura” (SILVA; COSTA, 2018, p. 115).

Como podemos perceber as problemáticas, que envolvem o ensino da história e cultura indígena, se constitui em um desafio a ser superado. Consideramos aqui, o desafio central de como o ensino de história e culturas indígenas pode ser abordado no espaço escolar. Sobre isso, é importante considerar que “[...] tratar a respeito da temática indígena no ensino, significa conhecer sobre os povos indígenas: sua História, as diversidades, as formas de ser e de viverem diferentes entre si e da sociedade não indígena” (SILVA, 2007, p. 96).

De acordo com Silva,

O estudo da temática indígena, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar e o protagonismo sociopolítico dos povos indígenas na História do Brasil, possibilita repensar a História, superar estereótipos, equívocos, pré-conceitos e (re)conhecer os significados da riqueza que representam as sociodiversidade indígenas em nosso país (SILVA, 2017, p.105).

Reconhecemos que a escola como espaço preferencial para efetivação da Lei n.º 11.645/08, contudo, sua existência objetiva, um fato, se dá antes da própria promulgação, produto da história e lutas dos movimentos sociais e dos povos indígenas. É essa a marca que Lei carrega, sua força simbólica, que atua, mesmo considerando os obstáculos e impedimentos que se explicitaram nas narrativas dos entrevistados. Dessa composição, a Lei se institui como

novo campo de significados e sentidos e movimenta-se por entre os conflitos, angústias e inquietações dos professores de História, na qual a história e cultura dos povos indígenas, deixa o silêncio e reclama seu lugar no ensino de história.

A Lei ultrapassa a força legal, mas, aparada nela, ingressa como uma possibilidade de dever de memória, no movimento luto e trabalho de memória, como um impulso para as práticas pedagógicas nos “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes” (SILVA, p. 39-47 2010). Neste contexto, entendemos que a escola é um campo aberto de possibilidades, mesmo sob uma representação social pautada no modelo único, de uma história homogênea, exigindo novos diálogos e novas abordagens com propósito de superação da arbitrariedade que ainda vigora de forma intensa para a desconstrução de estereótipos. A Lei é “um estar acontecendo”, que tem uma posição de relevância entre os docentes, mas cujos avanços nas práticas pedagógicas esbarram em “dificuldades” de várias ordens na combinação objetiva e subjetiva. Dificuldades que agem como estruturantes (formação e espaço escolar - objetiva) e gerando uma compreensão de um não estar preparados e sob uma sensação de incapacidade de dar a temática toda profundidade (subjetiva). Sem generalizar, mas tomando como base as narrativas dos entrevistados, os professores de História, vivem o tensionamento sobre essa composição, exigindo novas decisões objetivas para posições subjetivas e deles as interpelações desse fazer pedagógico sob novas perspectivas com novos sujeitos: entre o dever de memória sob uma proposta pedagógica de ensino decolonial, que se mobiliza pela existência da Lei.

Ao pensarmos em uma proposta que possibilite um caminho para novas abordagens dos saberes pedagógicos relacionada às práticas pedagógicas sobre as Histórias e Culturas Indígenas, Marco Silva e Selva Guimarães Fonseca contribuem para construção desse diálogo, argumentando que:

[...] acreditamos que a construção de uma proposta curricular temática e multiculturalmente orientada [...]. Depende, entre outros fatores, de políticas de formação e profissionalização docente. Exige de nós, professores de história, sensibilidade, postura crítica e reflexão sobre nossas ações. Sobre o cotidiano escolar, sobre as relações sociais e culturais que experienciamos no século XXI [...]” (SILVA; FONSECA, 2007: p. 64).

A promoção no ensino de história pautado na cultura indígena nas escolas públicas do município de Lambari D’Oeste apresenta dimensões que reproduzem modelos dominantes e se internalizaram sem a tomada de consciência de poder invisível operante, relacionado com a formação acadêmica e continuada, à produção de matérias didáticos, tanto quanto aos saberes e práticas dos docentes. As dificuldades salientadas pelas vozes dos professores investigados

são comuns aos aspectos já evidenciados em várias pesquisas.

Reconhecemos que os avanços obtidos, contudo destacamos que o caminho a ser percorrido, repleto de obstáculos, dependerá de ações orgânicas e pautadas na articulação das lutas coletivas dos sujeitos nos espaços escolares, como espaço em disputa, entre a representação dominante e prescritiva (de visão de mundo linear e homogênea) e a das transformações da pluralidade e da diversidade (de visões abertas e fundada nas diferenças). Na nossa compreensão, os desafios enfrentados para a implementação no ensino de história da cultura indígena no espaço escolar são múltiplos. Nossas inquietações se caracterizam muito mais como perguntas de que como respostas definitivas.

Entendemos que os desafios acerca da representação dos povos indígenas é uma preocupação permanente para além do pedagógico atual no ensino história. As inquietações aqui apresentadas acerca dos desafios e propostas para o ensino dessa temática, apresenta-se com o intuito de propiciar subsídios para Professores de História refletirem acerca das possibilidades de (re)construção de suas práticas pedagógicas e de seus saberes.

E, defendemos, que a Lei 11.645/08 é um movimento histórico de visões múltiplas e coexistente, de narrativas, de representações e conflitos, que buscavam romper com o silenciamento dos povos indígenas na história oficial. Destacamos, ainda, que essa investigação nos permitiu a mobilizar reflexões sobre o conceito de dever de memória, como um instrumento teórico/metodológico capaz de promover e potencializar saberes acerca da história e cultura dos povos indígenas. Visando a desconstrução dos estereótipos e superação das narrativas hegemônicas e eurocêntricas no ensino de história.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo do objeto dessa pesquisa que teve como um conceito articulador de dever de memória, votado para a Lei 11.645/08 e as práticas pedagógicas dos professores e suas relações mobilizadas no espaço escolar, que são de ordem complexa. Uma potência pedagógica e como um campo de possibilidade para o professor reavaliar e repensar suas práticas pedagógicas no contexto da ação e reflexão. Nessa direção, conforme Freire afirma sobre a dinâmica do sujeito como protagonista de suas práticas, a “Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 2003, p. 28).

Para este fim, procuramos investigar nos relatos das experiências e das práticas pedagógicas de professores de história da educação básica, do Município de Lambari D’Oeste-MT, egressos do Curso de História, da UNEMAT, suas avaliações sobre os estudo/debates sobre a História e Cultura Indígena, na sua formação acadêmica e continuada, no espaço escolar e suas correlações com as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2012) e como essas reflexões se produzem e reproduzem nas ações pedagógicas dos professores. Cabe, aqui, registrar que essa investigação possibilitou a mediação entre problematização e a reflexão sobre o conceito de dever de memória e a perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas.

Destacamos que as narrativas evidenciam que existe na formação dos professores e na Educação Básica espaços, ainda que frágeis e limitados, para o estudo/debates sobre a História e Cultura Indígena. Confirmamos que as ações impostas pela Lei 11.645/08 foram incorporadas de no currículo do Curso de História da UNEMAT. Porém, acreditamos que os estudos e debates relacionados à História e Cultura Indígena permanecem frágeis e insuficientes.

Quando refletimos sobre os dizeres dos professores sobre o processo de inclusão da Lei n. 11.645/08 e as ações mobilizadas no espaço escolar, constatamos que temática Indígena ganhou visibilidade a partir da promulgação da Lei, porém, sua efetivação encontra resistência e cercada de desafios.

Conforme apresentamos nessa investigação, o conceito de dever de memória é um instrumento mobilizador de reflexões sobre o fazer pedagógico, potencializando e reivindicando no ensino de História, temas sensíveis, como a história e cultura dos povos indígenas. Destacamos que, a perspectiva decolonial tem um potencial emancipatório. Essas duas perspectivas representam, neste trabalho dissertativo, diferentes possibilidades de pensar as ações pedagógicas dos professores de história. Assim, como contribuiu para refletir sobre os impactos que a Lei 11.645/08 gerou nas ações pedagógicas e no espaço escolar.

Entendemos, portanto, que nossa pesquisa pode ser provocadora, no sentido, que, buscamos, aqui, discutir possibilidades de pensar em ações pedagógicas que lançam olhares sobre as multiplicidades coexistentes no mundo. E, apresenta possibilidades de pensar e potencializar o ensino de História, sobre a perspectiva decolonial.

Constatamos, que a Lei n. 11.645/08, ao reforçar e corroborar questões presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e agora evidenciadas na Base Nacional Comum Curricular e na Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, põe um necessário desafio a ser enfrentado pelos professores da educação básica, sob o prisma da prática pedagógica em sala de aula. Luís Donisete Grupioni (2004, p. 42) sugere que o caminho a percorrer seja “rever os nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber”.

Quando fazemos um mergulho e refletimos sobre os dizeres dos professores egressos do Curso de Licenciatura Plena de História da UNEMAT, somos levados a entender que o estudo e debate sobre a temática indígena é um processo conflituoso e cheio de desafios, por outro lado, constatamos a existência de avanços pontuais na mobilização nos saberes e nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados. Percebemos através das narrativas, que, embora, os colaboradores enfatizarem sobre as limitações encontradas para o acesso ao estudo e debates sobre a temática indígena, existe uma atitude de comprometimento sob um foco de muitos impedimentos, mas de reconhecimento de seu papel no campo de produção de saberes históricos: de um trabalho pedagógico que possa construir um conhecimento com novas referências, abordagens e olhares para o ensino da história e cultura indígena.

O desafio imposto pela Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, é o de garantir um processo de ensino e aprendizagem a partir da reflexão acerca de uma temática que valoriza a formação da cultura e da população brasileira. Ao pensarmos os espaços educacionais como ambiente de reflexão ainda é um trabalho árduo, visto que o processo de inclusão da temática indígena é um campo complexo e precisa de um engajamento de todos para a efetivação de processo: modificar concepções sobre temas relacionados ao racismo, preconceito, cultura, entre outros (representação social dominante) não é uma tarefa fácil.

Pensar no espaço escolar como um local de diferentes sujeitos, com uma diversidade étnica e racial, é pensar nas atividades que o educador imprime em suas práticas pedagógicas. O processo de reconhecimento das diversidades para a existência da sociedade em que vivemos, marcada por intensas disputas de poder, deve envolver principalmente a conscientização dos profissionais da educação, de novos significados e sentidos, levando os professores a desempenharem importante papel no processo da luta e resistência contra o preconceito e a

discriminação étnico-racial no Brasil.

Entendemos que a Lei 11.645/08 se apresenta como um inventário pedagógico enquanto dever de memória: instrumento capaz de promover uma pedagogia decolonial, contribuindo para conhecer e valorizar os povos indígenas como produtores de outras formas de pensar e viver em sociedade, bem como reconhecer a história e cultura desses povos.

Reiteramos que os dados obtidos demonstram que a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena tem contribuído e instigado novas práticas pedagógicas e a construção de novos saberes, que possam edificar a superação do racismo, preconceitos, estereótipos produzidos historicamente. Assim, como contribui para romper com os silenciamentos da História Oficial em relação aos povos indígenas.

Diante de tais considerações, concluímos a nossa pesquisa desejosa de que os resultados e análises aqui construídos sirvam para ampliar e suscitar o interesse sobre a história e cultura indígena no âmbito da Educação Básica.

Perante esse desejo, como parte constitutiva e resultado dessa dissertação, produzimos um Produto Pedagógico intitulado “Caderno Pedagógico o Dever de Memória sobre a cultura indígena no ensino de história: entre a lei 11.645/08 e a BNCC”, cujo o objetivo concentra-se em mobilizar e potencializar, a partir das habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular, aquilo que a Lei n.º 11.645/08 estabelece para o Ensino de História e Cultura Indígena nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E apresentar uma breve discussão sobre o trabalho com fontes, com linguagem variadas, no processo de ensino e aprendizagens da História.

Todas questões aqui levantadas vislumbram um árduo caminho, do exercício da profissão (professores) para a concretização de uma educação que possam romper com os silenciamentos e os estereótipos sobre a história e a cultura dos povos indígenas. E, no campo do ensino de história, romper com as marcas de um currículo eurocêntrico.

Este texto não têm a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, ao contrário, tem a pretensão de atizar a necessidade de se buscar novos conhecimentos e estudo/debates, que possam superar as (in)visibilidades e silenciamentos sobre os povos indígenas na História Oficial e no espaço escolar. O intuito central é corroborar com os professores de História, para atuarem com convicção e persistência na educação pública.

Por fim, salientamos que com esta dissertação e sua derivação, pretendemos contribuir para que os professores de História possam implementar a Lei n.º 11.645/08 nos diversos anos de escolaridade, sem a pretensão de esgotar as diversas possibilidades para ensino da temática história e cultura indígena.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Gusmão Freitas. O positivismo, a educação e a história ensinada. **Anais...**, X Colóqui Internacional Educação e Contemporaneidade. Educon, Aracaju. Volume 10, n. 01, p.1-12, set/2016. Disponível em: [www.educonse.com.br/xcoloquio](http://www.educonse.com.br/xcoloquio). Acessado em: 27 de mar 2021.
- ANKERSMIT, F. R. **A escrita da história: a natureza da representação histórica**. Londrina: Eduel, 2012.
- LUCIANO, Gersem dos Santos (Gersem Baniwa). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006. p.47.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 10/05/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**, 2013.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2020/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, Cortez, 408 p. 2008.
- \_\_\_\_\_. **civilização e trabalho: O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.
- \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil (org.) KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e proposta**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, V. L. M et al. (org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Exclamação: ANPUH-RS, 2010.
- BEZERRA, Ricardo José Lima. A importância da temática indígena para a licenciatura em História. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/11957/pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.
- CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo roger chartier. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-**

**Graduação em História**, 2005, 9(1), p. 143-165. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30552686001>. Acessado em: 21 abr. 2020.

CIMI/Setor de Documentação. **Com as próprias mãos - professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas**. Brasília: CIMI, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Base Nacional Comum Curricular. Parecer sobre o documento de História**. 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf)

CHARTIER, ROGER. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, n.11(5), 1991.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria, (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria, (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. 2015. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CUNHA, Marion Machado. **O trabalho dos professores e a universidade do estado de Mato Grosso em SINOP/MT na década de 1990: o sentido do coletivo**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 135p.

DOSSE, François. **A História em Migalhas dos Annales à Nova História**. São Paulo: Ensaio, 1992.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1), p.157-166, 2001. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/2765/1896>. Acessado em: 28 mar. 2021.

FERNANDES, Joana. **O índio: esse nosso desconhecido**. Cuiabá: EdUFMT, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 28. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, P. A imagem do índio e o mito da escola. In: MARFAN, M. A. (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores: Educação Escolar Indígena, 2002, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2002. p. 93-99.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relação ético-raciais no Brasil**. Belo horizonte: Mazza Edição. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, vol. 5, 1992, p. 28-49.

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. DA; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 20 dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio F; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p.67-89.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. (in): SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HEYMANN, Luciana. **“Devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

KAVALERSKI, Luiz Fernando. **Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial: Índícios dos lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio**. 2020. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2020.

LECHNER, E. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em ação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LIMA E FONSECA, Thais Nívea de. O Livro Didático de História: Lugar de Memória e Formador de Identidades. **Anais...** XX Simpósio Nacional de História. São Paulo: Humanitas/ANPUH, 1999, p. 203-212.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

KRENAK, Edson D. de Andrade. **O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008.** Cad. Cedes, Campinas, v.39 n.109, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JY48whrPwyqKVCmdb9v9Z6f/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 de setembro de 2021.

MAGALHÃES, Gildo. Por uma dialética das controvérsias: o fim do modelo positivista na história das ciências. **Estudos Avançados** [online]. 2018, v. 32, n. 94. p. 345-36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0022>. Acessado 10 mar. 2021.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2012.

\_\_\_\_\_. **Documento de Referência para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Finais.** Cuiabá: 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução Normativa nº 001/2013-CEE/MT. Dispõe sobre a oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos estabelecimentos de Educação Básica, públicos e privados do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso**, Mato Grosso, p. 31, 2013.

MENDES, Lilian Marta Grisolio. O Ensino De História Indígena E Afro-Brasileira: Avanços E Entraves Das Políticas Públicas Nas Escolas Brasileiras. **Emblemas - Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais - UFG/CA** Cv. 11, n. 2, 47-55, jul-dez, 2014.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos Indígenas e a Lei nº. 11.645: (IN)visibilidade no ensino de história do Brasil. In: MINDLIN, Bett. A questão indígena na sala de aula In: MARFAN, M. A. (Org.). CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2002, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2002. p. 89-93.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade. n. 34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória**, 2009/10. Disponível:<<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-praticaeducacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

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

\_\_\_\_\_. D. **Caravana literária promove a cultura dos povos indígenas em Manaus. 2011.** Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2011/03/caravana-literaria-promove-cultura-dos.html>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. D. O movimento indígena. **Entrevista concedida a Edson “Krenak” Dorneles de Andrade.** Rio de Janeiro, 2017.  
 NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2007. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2020.

NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso. **Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos.** Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013, p. 113-131.

\_\_\_\_\_. História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo. **Unila**, no prelo, 2016.

Organização das Nações Unidas - ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas.** Setembro, 2007. Disponível em: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf) Acesso em: 10/07/2020.

PAIM, Elison Antonio. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. **HH Magazine Humanidades em Rede.** 19 de junho de 2019. Coluna da Associação Brasileira de Ensino de História. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

PEREIRA, N. M.; Rodrigues, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(107). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>.

PESAVENTO, SANDRA J. Representações. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

\_\_\_\_\_. **História & História Cultural.** 2. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça:** sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

PESSOA, Fernando. **Ficção e teatro.** Portugal: Europa-América, 1986, p.47.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho:** algumas reflexões sobre a ética na História Oral. São Paulo: Projeto História 15, 1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** 3. ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

RAMOS, Márcia E. Teté; Cainelli, Marlene Rosa; Oliveira, Sandra Regina Ferreira. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista**



**História Hoje**, Vol. 7, nº 14. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>. Acesso em: 57 de abril de 2021.

ROSA, Francis Mary Soares C. da. O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 203- 226, jan./jun., 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Parecer Técnico acerca do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular para a área de História**. 2015. Parecer disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson\\_Rosa\\_Ribeiro\\_HISTORIA.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf). Acesso em: 12 de abril de 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SACRISTÁN, J.Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTILLI, Márcio. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: editora SENAC, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177 FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Quem sabe. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2020.

SANTOS, Carlos José Ferreira. **“Histórias e Culturas Indígenas”** – Alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? Revista História e Perspectivas, Uberlândia (53): 179-209, jan./jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 1996. “Por uma Pedagogia do Conflito”. In SILVA, L. et al. (eds.): **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina. pp. 15-33.

\_\_\_\_\_. **A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, UFMA, v.17, n.2, p.39-47, maio-ago. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 213-223 – 2012.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.

Silva, Giovani José. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p. 59-79-2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/41#:~:text=Ao%20se%20conhece%20como%20determinado,sobremaneira%20o%20ensino%20da%20disciplina>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e Culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SOUZA, Naiara C. S.; NASCIMENTO, André M. Apontamentos críticos sobre a colonialidade do saber: em defesa da pluralidade na construção do conhecimento. **Articul. constr. saber.**, Goiânia, v.3, n.1, p. 247-272, 2018.

UNEMAT. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012.** Informações disponíveis em: <http://caceres.unemat.br/portal/historia/wp-content/uploads/sites/18/2019/09/PPC-2012-enviado-ao-CONEP.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir.* Quito: Ediciones Abya – Yala, Quito, 2013. Disponível em: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver: In: V.M. Candau (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006 (verificar se este é o ano?).

WALSH, Catherine. *La Interculturalidad en la educación.* Lima: Ministerio de Educación, 2005. Disponível em: [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf). Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**APÊNDICE A - Carta Cessão****CESSÃO DE ENTREVISTA**

Lambari D'Oeste/MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ - de 2020

Eu, \_\_\_\_\_, casado(a), CPF nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020, para Aline Savoine, solteira, documento de identidade nº 1612469-3, órgão expedidor SSP/MT, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-las e usar citações, abdicando direitos meus e de meus descendentes.

---

NOME  
CPF:

**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista****PROJETO DE PESQUISA: ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI N°. 11.645/08: ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA**

Olá, sou a Aline Savoine, professora de história na educação básica e estou cursando o mestrado profissional em ensino de história (PROFHISTÓRIA) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e é uma grande satisfação poder contar com suas palavras nessa etapa da pesquisa.

Sempre estive preocupada com questões que estão relacionadas ao Ensino de História e Cultura Indígena, mas foi no mestrado que percebi uma oportunidade significativa de aprofundar nessa temática. Proponho aqui, perguntar se você trabalha com a temática indígena nas aulas de história. Utilizaremos a metodologia da História Oral, onde a entrevista será gravada e posteriormente transcreverei nossa conversa, e devolverei para sua apreciação e aprovação. Os dados de identificação e vídeos não serão divulgados, utilizaremos nomes fictícios para identificação de colaboradores.

Desde já,

Grata.

**Dados de identificação**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_

**Raça/cor:** \_\_\_\_\_

**Formação/ano:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação:** \_\_\_\_\_

**Atuação: Ensino Fundamental/Médio:** \_\_\_\_\_

**Pós-Graduação: sim/não – área:** \_\_\_\_\_

**Perfil da escola (pública, privada, rural):** \_\_\_\_\_

**Qual é o perfil dos alunos da escola (socioeconômico/cultural):**

---



---



---



---



---

### **Problemática de Pesquisa:**

Como as questões da História e a Cultura Indígena são trabalhadas nas aulas de história das escolas públicas do estado de Mato Grosso? Buscaremos aqui conversar sobre as práticas docentes de professoras e professores de história e como podemos perceber as questões sobre a Temática Indígena nesse contexto.

### **Roteiro de Entrevistas**

1. Relate sobre Em sua formação acadêmica, você teve acesso ao debate/estudo da temática História e Cultura Indígena?
  - a. Pode citar algum exemplo se possível.
  - b. Que tipo de estudos/abordagem foi realizado?
2. Você participou de algum curso de formação continuada sobre essa temática (Cefapro, sala do educador)? (temática História e Cultura Indígena)
  - a. Você participa de cursos de formação continuada?
3. Você acredita que a formação continuada sobre esta temática seja relevante?

4. Considerando sua formação no curso de graduação quanto a temática indígena, como você compara sua formação teórica do tempo de graduação com sua prática pedagógica em sala de aula?
  - a. Gostaria que falasse sobre sua formação pessoal, (você procura ler textos/livros ou artigos que debate/estuda a Temática História e Cultura Indígena)
5. Na sua avaliação, acredita que o professor de história tem condições pedagógicas para atender o que exige a Lei 11.645/08 quanto, a história e cultura indígena?
  - a. Quais as maiores dificuldades encontradas para trabalhar essa questão em sala de aula?
6. Como avalia as **Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2012)**?
  - a. E sua avaliação relacionada as orientações para “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO CURRÍCULO”.
7. Dada a temática história e cultura indígena como você, professor de história, organiza pedagogicamente seu conteúdo e o material didático para atender esse conteúdo?
8. Como você avalia a inclusão do tema " História e Cultura Indígena" no Ensino de História e como essa inclusão atua na formação do aluno?
9. A escola que você trabalha, realiza discussões sobre a temática indígena para a comunidade escolar?
10. Você se sente preparado para debater sobre a temática indígena com estudantes?
11. Gostaria de realizar alguma ponderação sobre a Temática História e cultura afro-brasileira e indígena.